

Universidade Federal do Rio de Janeiro

MUSEU NACIONAL

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
(PPGAS)

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

Tonico Benites

Rio de Janeiro

2009

Universidade Federal do Rio de Janeiro
MUSEU NACIONAL
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
(PPGAS)

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

Tonico Benites

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

Rio de Janeiro

2009

Universidade Federal do Rio de Janeiro
MUSEU NACIONAL
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
(PPGAS)

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

Tonico Benites

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

Aprovada por:

Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira (Orientador)

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima

Prof. Dr. Fabio Mura

Profa. Dra. Mariana Paladino (suplente)

Profa. Dra. Adriana de Resende Barreto Vianna (suplente)

FICHA CATALOGRÁFICA

Benites, Tonico.

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

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

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

1. Guarani Kaiowá

2. Educação Indígena e Educação Escolar.

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

Título.

AGRADECIMENTOS

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

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

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

Aqui cito o Dr. Fabio Mura e sua esposa, Dr^a. Alexandra Barbosa da Silva, que merecem o meu melhor agradecimento. Este casal foi fundamental na minha vida e trajetória acadêmica. Fabio conheceu-me há mais de uma década e foi meu orientador na graduação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Por isso, aproveito esta ocasião para agradecer mais uma vez a ambos pela paciência, orientação e acompanhamento, que, em diversos momentos, tanto na pesquisa acadêmica quanto

nas situações de tristeza e alegria, nunca me abandonaram. Lembro que inicialmente fui informante dessas duas pessoas, quando eles realizavam pesquisa de campo entre os Guarani Kaiowá no MS – e quando tudo começou em relação à minha trajetória acadêmica. Em diversas ocasiões discutiam comigo o conhecimento antropológico e metodologia de pesquisa. Enfim este casal se tornou efetivamente meus suportes (*jekoha*) aqui no Rio de Janeiro, de forma similar ao meu pai e minha mãe. Por isso agradeço muito ao Fabio pelas orientações, incentivo e total apoio, e à Alexandra também pela sua inestimável contribuição nas várias correções do trabalho.

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

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

Passo agora a prestar agradecimento a todos os docentes do PPGAS. À coordenadora do curso, Dr^a. Adriana Vianna e equipe da secretaria do PPGAS, à Dr^a Tania, meu muito obrigado. De forma especial quero agradecer aos professores Dr. Marcio Goldman, Dr. Luiz Fernandes Dias Duarte, Dr^a. Giralda Seyferth e Dr^a. Mariana Paladino, que foram meus professores durante os dois anos em que estudei no PPGAS. Com estes docentes construí um relacionamento de amizade muito estreito e respeitoso. Obrigado professores, pelos excelentes ensinamentos.

Agradeço à minha família extensa que está na aldeia Jaguapiré (Tacuru-MS), pela preocupação em todos os momentos comigo. Obrigado mãe, pai, irmãos, irmã. Obrigado pelos encorajamentos feitos por telefone, ao longo de dois anos, e, sobretudo por suportarem minhas ausências e distanciamentos.

Aproveito também para registrar meus agradecimentos a todas as lideranças religiosas e políticas Guarani Ñandeva e Kaiowa, pela compreensão da minha falta na Grande Assembléia Guarani e Kaiowá (*Aty Guasu*). Obrigado pela continuidade de nossa luta pela efetivação de nossos interesses e direitos.

Quero também registrar aqui o meu agradecimento aos amigos-professores em MS, pesquisadores das áreas de História, Antropologia e Arqueologia, que ao longo da minha trajetória acadêmica sempre me incentivaram, convocaram-me para proferir palestras, compor mesas redondas em diversos congressos e seminários (estaduais, nacionais e internacionais). Tenho certeza de que estes professores são meus amigos-companheiros que me possibilitaram e encorajaram para experimentar empiricamente o mundo acadêmico. Reconheço profundamente que estas pessoas foram significativas para minha experiência acadêmica e de vida, visto que sempre apostaram e acreditaram na minha posição, visão crítica, discurso analítico diferenciado sobre a realidade vivida pelos Guarani Kaiowa. Por essa razão, agradeço de coração a todos. Dentre estes, quero destacar e agradecer imensamente ao prof. Drº Antonio Brand, historiador da UCDB, o antropólogo Prof. Drº Levi Marques Pereira da UFGD, o arqueólogo Dr. Jorge Eremites, da UFGD, Prof. MCs. Adilson Crepalde, vice-reitor da UEMS, amigo-irmão que me apoiou em muitos e importantes momentos de vida; a arqueóloga Drª Beatriz Landa (Bia), Pró-reitora da UEMS, e o antropólogo Marcos Homero Lima, do MPF de Dourados-MS, a todos vocês, meu muito obrigado. Quero ainda agradecer a todos os estudantes (acadêmicos) indígenas da UEMS, UFMS e UCDB pertencentes às etnias: Terena, Guarani, Kaiowá, Kadiweu, de quem sou admirador. Obrigado minhas amigas e meus amigos, por terem sempre lembrado e acreditado em mim para que eu concluísse meu mestrado.

Meu agradecimento especial presto também ao presidente da FUNAI, Drº. Márcio Meira, por ter dado atenção ao meu povo Guarani de MS nos últimos tempos, bem como agradeço à administradora da FUNAI de Dourados, Margarida Nicoletti e a Rosângela de Carvalho, do MDS, por este mesmo motivo. Através dessas pessoas, agradeço às suas equipes.

Da mesma forma, agradeço à equipe da FUNASA de MS, através de Dr. Wanderley Guenka, que foi coordenador da DSEI/FUNASA/MS por longo período. Ao Dr. Carlos Coloma, da Funasa, agradeço pelo fato de ter demonstrado preocupação em compreender a saúde e a doença sob o ponto de vista dos Kaiowa e Guarani.

Quero agradecer ainda à profª Aparecida (Cida) que foi secretária de educação de Tacuru em 2006, no período em que saí da sala de aula, e agradecer muito a equipe da Secretaria de Educação de Tacuru: muitíssimo obrigado por ter fornecido os dados a respeito das escolas.

Não deixarei de agradecer e desejar muito sucesso ao meu amigo Mutua da etnia Kuikuro do Parque do Xingu que em 2009 iniciou o seu Mestrado em Antropologia Social no PPGAS/MN/UFRJ. De forma similar, agradeço aos amigos e amigas dos cursos meu muito obrigado a todos. Cito o prof. Dr. José Ribamar Freire Bessa, (BESSA) coordenador de PROÍNDIO/UERJ, e o coordenador de educação escolar indígena, prof. Paulo Bahiense e Srº. Cristino Machado chefe da FUNAI/RJ responsável pelas aldeias indígenas Guarani Mbya do RJ com quem sempre converso a respeito da situação da educação escolar indígena atual entre os Guarani Mbya do Rio de Janeiro. Obrigado pelo diálogo e atenção peculiar Bessa Cristino e Paulo.

Quero ressaltar ainda que durante a minha permanência aqui no Rio de Janeiro, tive oportunidade de visitar e conhecer de perto a situação atual da etnia Guarani do RJ e do Espírito Santo. Dentre estas gostaria de registrar o meu agradecimento especial aos meus amigos-irmãos cacique Darci Tupã e Prof. Amarildo (Mimju) e todos os membros da família extensa do Guarani Mbya que está assentada em Camboinha/Itaipu/ Niteroi-RJ. *AEVETE!* Marcelo Guarani Verá, líder prestigioso (Murimbidxa) cacique Guarani Toninho do Tekoa Boa Esperança/ES, os importantes líderes Domingo e Algemiro Guarani Mbya do Tekoa aldeia Bracuy-Angras dos Reis/RJ. *Aevete!*

Além disso, entrei em contato com o movimento indígena em contexto urbano, de modo que conheci vários integrantes indígenas que moram aqui no RJ. Dentre outras, a que mais se destaca é etnia Guajajara e Pataxo – da qual são integrantes os advogados Arão e Franklin Gurajarara, e o José Guajarara. Estas pessoas me receberam muito bem, eu tendo a oportunidade de conversar sobre os direitos indígenas. Por essa razão, não deixarei de agradecer. Muito obrigado Arão, Franklin e Zé Guajajara.

Registro também o meu agradecimento a todos os amigos e amigas estudantes e professores da UERJ, UFF, UNIRIO que me conheceram; meu muito obrigado pela sua amizade.

RESUMO

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

Palavras chaves:

1. Guarani Kaiowá
2. Educação Indígena e Educação Escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO I: Tradições de conhecimento e história das formas de dominação	18
1.1. Instrumental teórico	18
1.2. Da conquista européia à Guerra do Paraguai	22
1.3. Trabalho nos ervais, processo de aldeamento e ação missionária	26
1.4. Os Ava Kaiowa da bacia do rio Iguatemi: T.I.s Sassoró e Jaguapiré	31
 CAPÍTULO II: Organização social e transmissão de conhecimentos entre os Ava Kaiowa	 44
2.1. Organização política e doméstica	44
2.2. O namoro-casamento kaiowá: a constituição de nova família nuclear	55
2.3. O processo de educação kaiowá	58
2.4. Os papéis dos membros da família doméstica (<i>tey'i</i>) e as fases educativas das crianças	 67
 CAPÍTULO III: Os Ava frente a educação escolar	73
3.1. Lógicas e práticas escolares nas aldeias.....	73
3.2. A escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas	75
3.3. A escola como instrumento político-econômico	80
3.4. O movimento pela especialização de professores indígenas	84
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
 BIBLIOGRAFIA	101
 ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

Inicialmente quero registrar a minha história, como Ava Kaiowá que participou do movimento político Guarani Ñandéva (ou apenas “Guarani”) e Guarani Kaiowá, incluindo a minha trajetória e formação acadêmicas, levadas a efeito nos últimos dez anos.

Nasci e cresci no Posto Indígena Sassoró, onde comecei a frequentar a educação escolar na sede da Missão Evangélica Caiuá, no começo dos anos 80. A minha família extensa é originária do *tekoha* (espaço territorial) Jaguapiré, do qual foi expulsa na década de 70, tendo por isso ido assentar-se em Sassoró. Os membros da minha família realizaram uma luta intensa para retornar à Jaguapiré, conseguindo retomar uma parte dessa área somente em 1980. Foi exatamente nesse período de intensos conflitos com fazendeiros do município de Tacuru (MS), que teve início a minha história como estudante, para ser mais tarde professor, depois auxiliar de pesquisa e finalmente pesquisador do povo Guarani Kaiowá.

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

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

Em meio a esses eventos importantes, muitas vezes, a pedido das lideranças indígenas, elaborei documentos diversos, escritos em língua portuguesa, nos quais constavam as decisões e reivindicações de meu povo. Face aos problemas aflitivos que atingiam os povos indígenas em geral, escrevi várias petições e abaixo-assinados, indicando soluções possíveis sob o ponto de vista indígena, enviados às diversas

autoridades executivas, judiciárias, legislativas, universidades e a pesquisadores de diversas áreas.

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

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

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

Assumi a minha posição de modo diferente de algumas lideranças políticas formais, ligadas à Missão Evangélica Caiuá, prefeituras e aos governos estadual e federal, que viviam fora do contexto das aldeias e também das lutas pelos interesses dos Guarani Kaiowá. Passei também a manter contato e diálogo freqüente com os xamãs (*ñanderu*) e lideranças das famílias extensas que lutavam e lutam pela recuperação de suas terras (*tekoha*), atuando algumas vezes como porta-voz destes.

Durante o meu exercício de professor primário entre 1997 a 2000, concluí o ensino médio. Na seqüência, em 2001, ingressei no curso superior. No período em que

me graduei em pedagogia, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), já sob orientação do antropólogo Dr. Fabio Mura, tive a oportunidade de aprofundar leituras específicas de antropologia, leituras estas que foram fundamentais no desenvolvimento de minha monografia de graduação e na realização do Projeto Político Pedagógico, ambos requisitos necessários para a conclusão do curso nesta referida universidade.

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

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

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

Em relação à minha pesquisa sobre a escola na visão dos kaiowá, tenho perfeita consciência de que ela está sendo monitorada e analisada tanto pelos indígenas quanto pelos não-indígenas. Percebi que os meus discursos e minha crítica em relação às práticas escolares geram comentários diversos; às vezes dividem também opiniões entre

os pesquisadores em educação indígena e professores indígenas. Na verdade, estou sendo pesquisado também pelos próprios indígenas e não-indígenas.

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

Pude considerar a minha trajetória na cidade de Rio de Janeiro por dois anos como sendo um trabalho de campo, onde tive contatos com diferentes pessoas, com o contexto urbano e a Universidade (PPGAS/MN) em que estudo. Este curso de mestrado em Antropologia Social proporcionou-me uma sólida base para compreender e respeitar as diferentes pessoas, tanto indígenas quanto não-indígenas. No começo, o curso e o trabalho acadêmico foram um estágio muito árduo, mas muito significativo para minha vivência pessoal e acadêmica. Com base na experiência adquirida neste curso, defendo que a pesquisa antropológica deve ser elaborada para entender as concepções, os interesses e as necessidades reais das famílias indígenas, levando sempre em consideração a história e o modo de viver e ser múltiplo desses indígenas contemporâneos.

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

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

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

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

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

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

Os Kaiowá acreditam e confiam no antropólogo, que é sempre lembrado como uma pessoa *karai* que é capaz de dar a atenção merecida e colaborar na busca de soluções possíveis, conforme as demandas e os interesses reais das famílias kaiowá. Este é outro motivo que me incitava a conhecer a antropologia e seus conhecimentos. A leitura de textos antropológicos e o diálogo direto com alguns antropólogos me incentivaram mais ainda para a realização desta pesquisa.

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

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

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

Em relação à pesquisa de campo, vim a conhecer, neste último ano, a escola introduzida entre os Guarani Mbya, localizados no Espírito Santo e no Rio de Janeiro, que foi uma fonte riquíssima de comparação com a escola existente nas aldeias kaiowá de Sassoró e Jaguapiré, de MS, que são o foco principal desta pesquisa. Decidi pesquisar as escolas existentes nessas duas aldeias por vários motivos. A aldeia Sassoró é uma reserva antiga, criada pelo SPI, onde nasci e estudei, enquanto que a Terra

Indígena Jaguapiré é uma área recuperada a partir da mobilização indígena, à qual pertence a minha família extensa de origem. Além disso, conheço todas as pessoas envolvidas na educação escolar nestas duas áreas. Antes e durante a elaboração do levantamento nestes referidos locais, eu havia participado de encontros e reuniões, congressos dos professores e lideranças indígenas, bem como de muitas reuniões com gestores escolares do município de Tacuru.

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

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

CAPÍTULO I: TRADIÇÕES DE CONHECIMENTO E HISTÓRIA DAS FORMAS DE DOMINAÇÃO

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

1.1. Instrumental teórico

Em relação ao modo de ser e viver específico, isto é, aspectos culturais das famílias extensas kaiowá contemporâneas, é pertinente lembrar argumentação de Theodore Schwartz (1978), que considera a cultura não como algo abstrato ou sistêmico, mas pelas implicações de sua distribuição diferenciada entre os indivíduos que compõem um determinado grupo social. Este autor coloca em evidência que em pequenas comunidades fundadas nas relações de parentesco e na vida doméstica (como a família extensa kaiowá, por exemplo), existem papéis individuais diversificados, que tornam as interações muito mais complexas do que comumente lhes é atribuído. Este fato denota que na organização social das diferenças culturais, uma distribuição de saberes e formas de experiências diversificadas se torna fundamental para compreender o processo de formação comunitária. Segundo Barth, as diferenças sociais e culturais organizativas são resultantes de interações entre atores sociais politicamente diferenciados. Explicita-se, assim, uma estrutura de ação social específica, baseada na relação entre os atos dos indivíduos, os eventos por estes gerados e as experiências que, das interpretações desses atos e eventos, são engendradas pelos próprios agentes (Barth,

2000b). Isso evidencia que a experiência, sendo algo de cumulativo, permite a formação e o armazenamento, nos atores, de “estoques culturais” (Barth, 1993, p. 173), entendidos como em continuada modificação.

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

Com relação à organização social dos Kaiowá de MS, a literatura tem registrado que a base de sua organização social é fundamentalmente a família extensa (ver Thomaz de Almeida, 1991 e Mura, 2006). É possível observar que os integrantes de todas as famílias extensas Ava Kaiowá atuais focalizadas tanto na aldeia Sassoró (delimitada em 1928) quanto na terra indígena Jaguapiré (recuperada na década de 1990), apesar de apresentarem um estilo peculiar de cada família, entre eles, e sobretudo as novas gerações, são reconhecidas uns pelos outros, principalmente por organizarem-se do mesmo modo, por terem valores semelhantes, por reconhecerem os mesmo símbolos culturais, por partilharem a mesma língua. Além de concordarem com as regras de julgamento (Barth, 2000), a partir das normas morais instituídas e apropriadas de modo similar. Com base nisso, é relevante considerar que em face do processo de colonização do seu território, a organização social dos Ava Kaiowá foi importante e é vital no presente para constituir, re-significar e adaptar o seu modo de ser e viver contemporâneo.

Esta base de organização social da família extensa se constitui de forma específica e diferenciada, sobretudo a partir de variáveis graus de relação interétnica, em conformidade com o espaço territorial e a situação presente em que vive. Desse modo, cada uma delas estrategicamente estabelece uma relação e até mesmo compactuação política com agentes das instituições externas. Como foi constatado nas aldeias, algumas famílias indígenas, de modo transversal, estabeleceram, em função de interesses e recursos materiais, um vínculo direto com diversas instituições governamentais e organizações não governamentais (ONG's), como escola, igrejas, FUNAI, CIMI, entre outras. Em decorrência disso, é possível identificar entre as novas gerações kaiowá a manifestação de um estilo comportamental diferenciado e específico, que certamente é determinado por fatores socioculturais adversos. Assim, neste contexto

atual, os membros experimentam e se apropriam continuamente de alguns novos elementos culturais em vigor, associando-os com os seus aspectos de vida tradicional para satisfazerem os seus interesses e necessidades contemporâneas.

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

Na atual situação histórica, as famílias extensas kaiowa, em lugar de se desintegrarem, aperfeiçoaram estratégias, flexibilizando sua organização (Mura, 2004), cada uma delas produzindo um modo de ser peculiar (*teko laja kuera*), conformando uma realidade contemporânea como sendo caracterizada pelo *teko reta*: o modo de ser múltiplo de conjuntos dessas famílias indígenas kaiowá. O *teko reta* continua sendo, no entanto, um *ñande reko*, um “nosso modo de ser”, sempre contraposto ao *karai kuera reko*, modo de ser do não-índio.

Partindo destas observações, pode-se afirmar que a modalidade de tradição de conhecimento construído por cada família kaiowa gera as diferenças, seja interna, seja externamente ao grupo étnico (Barth, 2002a). Sendo as famílias extensas relativamente autônomas umas com relação às outras, e sendo elas as motoras da tradição indígena (Mura, 2004), a introdução e interferência da escola e outras políticas públicas indigenistas nas aldeias tem causado impacto exatamente sobre as famílias e não sobre a totalidade de uma “comunidade indígena” e/ou “cultura kaiowá” genérica e indefinida, como os agentes do Estado de modo geral e algumas ONGs entendem e estigmatizam as famílias indígenas.

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

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

Dessa maneira, cada família kaiowá emerge com estratégias diferentes, frente ao avanço da implementação de políticas públicas indigenistas vinculadas à dominação neocolonial. Por conta desse contato, as famílias indígenas tiveram que se adaptar às novas condições históricas, adaptação esta que produziu uma flexibilização técnico-econômica da família extensa, como defende Mura (2006), passando os Kaiowá a incorporarem elementos materiais produzidos pelos não indígenas e se engajando em trabalhos públicos assalariados como professor, agente de saúde, entre outros.

1.2. Da conquista européia à Guerra do Paraguai

Desde a chegada dos europeus em 1500, têm sido feitas descrições do modo de ser e viver dos povos indígenas e de seus territórios. As principais fontes disponíveis sobre os povos Guaraní nas *reduções* jesuíticas foram produzidas por agentes coloniais: missionários e viajantes. Portanto, estes documentos contam a história do ponto de vista da dominação colonial, ou seja, do dominador, que informa sobre os dominados. Apesar de essas narrações serem feitas como um recorte, de um ponto de vista específico, e se constitua em fragmentos reconstruídos¹, é possível através destas se ter acesso ao modo de vida dos indígenas. Sendo assim, é evidente que até os dias de hoje o direito de explicitar os fatos ocorridos, do ponto de vista dos que sofreram a dominação, não se apresenta na historiografia.

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

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

Os dados descritos pelo jesuíta Montoya, dentre outros cronistas quinhentistas e seiscentistas, são muito relevantes para se compreender a forma de relação mantida entre grupos Guaraní e os povos europeus, colonizadores do território, sobretudo nas *reduções* em que se encontravam o povo Guaraní. Além disso, estes cronistas demonstram claramente a complexidade do universo da organização social, política e religiosa desses indígenas.

A literatura apresenta que os integrantes das famílias extensas Guaraní (*te'yi*) viviam sob uma única habitação, formando um grupo doméstico que poderia abrigar até

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

sessenta famílias nucleares. Estes conjuntos de famílias viviam dispersos no território (o *guára*, segundo Susnik [1979]) sendo este a expressão de uma área de abrangência ampla, de certa forma determinando os limites de deslocamentos das famílias indígenas em busca de novas moradas e espaços para caça, pesca e roças. Ainda conforme esta autora, a reunião política periódica das famílias extensas estreitava os vínculos de parentesco e reciprocidade, além de contribuir para a proteção e segurança da coletividade. A soma dos espaços territoriais de domínio de cada família extensa formava justamente o *guára*, o território Guarani, atualmente denominado propriamente *tekoha guasu* (ver Mura, 2006 e Barbosa da Silva, 2007).

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

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

Fica evidente daí que as atividades catequéticas (salvacionistas da alma) e a pacificação visavam tornar esses indígenas vítimas de uma dominação etnocêntrica e autoritária, sendo desrespeitada a sua concepção de mundo, organização social e seu conhecimento religioso. Apesar da interferência nas *reduções*, pode-se afirmar que esses indígenas continuavam, de forma clandestina, a adorar seus deuses, que são completamente diferentes do deus dos jesuítas, que lhes era apresentado. Assim, os valores e a religiosidade dos Guarani, ao longo da relação de contato interétnico foram e são vitais para esses indígenas pensarem e viverem de forma diferenciada, no passado e no presente.

Outro fato marcante relatado na época é a captura e venda de índios a colonizadores – que era a chamada *encomienda*. O objetivo, através desse processo, era também o de civilizar. Esse fato, obviamente alimentava e incitava mais ainda as

reações violentas dos grupos guerreiros Guarani. É importante observar que essas reações se deram justamente no momento em que as incursões bandeirantes ameaçavam a própria existência das famílias nas *reduções*. Por isso, com frequência ocorriam guerras e conflitos na época de desenvolvimento de trabalhos jesuíticos.

Os relatos de viajantes, missionários, sobretudo jesuítas, colonizadores oficiais, demonstram de modo similar, que no período colonial os povos indígenas do Novo Mundo eram considerados como pagãos, infiéis e violentos, do ponto de vista destes não índios. Portanto, a atuação desses organismos era basicamente o de evangelizar, pacificar e civilizar. Diante desses fatos suscitados pelas ações colonialistas, os indígenas reagiram em defesa dos seus territórios e da vida dos seus grupos. Por esse motivo, eram considerados como índios bélicos, infiéis e bravos, e não contavam com a proteção legal das *reduções*, podendo ser escravizados e submetidos a métodos mais duros, sob o regime de *encomienda*. Obviamente, esta transformação dos indígenas em mão-de-obra ocorreu de forma forçada, perversa e cruel.

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

É importante destacar que até hoje estes sub-grupos (Guarani Kaiowá, Nandeva e Mbya), remanescentes do tronco Tupi Guarani, vivem dispersos em um amplo território, localizado no Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. Essa diversidade de sub-grupos Guarani contemporâneos os faz se constituírem como categorias étnicas diferenciadas. São considerados pela literatura antropológica como povos agricultores, religiosos/rezadores e guerreiros, que se encontram, em certa medida, em processo de disputa e conflito com os colonizadores dominantes até hoje.

Tendo sido ressaltado que a família extensa kaiowa contemporânea do MS é central para esta pesquisa, passarei agora a me referir exclusivamente ao povo Kaiowa e a esta unidade social.

Segundo a literatura, estes indígenas são descendentes dos Itatim, cujo amplo território localizava-se entre a serra da Bodoquena e o Pantanal, onde foram fundadas as *reduções* jesuíticas – as quais foram atacadas pelos bandeirantes paulistas e pelos Mbya-Guaicuru já nas primeiras décadas do século XVII. Segundo Melià (1976), Susnik (1970-80), Gadelha, (1980) e Thomaz de Almeida (1991), os Kaiowá sobreviventes do Itatim fugiram em direção sudeste, em direção aos rios Apa e

Aquidaban, começando a construir nestes espaços geográficos o seu território exclusivo, em que ainda hoje se encontram assentados (Mura, 2006).

É relevante ressaltar que após a destruição das *reduções* do Itatim as descrições e informações existentes sobre os Kaiowa são superficiais e fragmentarias, uma vez que no final do século XVII o interesse da colônia portuguesa pela mão-de-obra indígena passou a desviar-se para a descoberta, no Mato Grosso, de pedras e metais preciosos, novo alvo dos empreendimentos da coroa (Thomaz de Almeida, 1991). Com isso, os colonizadores deixaram amplos espaços territoriais praticamente inexplorados quase por um século, justamente naquele território hoje ocupado pelos Guarani (Ñandéva) e Kaiowá.

Por essa razão, somente em meados do século XIX foram registradas informações aprofundadas sobre essa presença kaiowá, desta vez provenientes de relatórios de duas expedições encomendadas pelo Barão de Antonina, que tinham como finalidade encontrar uma rota apropriada para comunicação de Mato Grosso com o Paraná (Elliot, 1848; Lopes, 1850).

Assim, após a guerra entre Brasil e Paraguai, entre 1864 e 1870, foi registrada detalhadamente a presença dos Guarani (Ñandéva) e Kaiowá na fronteira entre Brasil e Paraguai, visto que a demarcação da divisa entre os dois países levou à descoberta progressiva dos territórios ocupados por estes grupos². No período subsequente foi assinado um contrato entre o Estado brasileiro e a Cia. Mate Larangeiras, assim se permitindo a penetração e a exploração da erva mate na região em que estavam os indígenas. Para isso, passou a estabelecer-se um contato com os Guarani (Kaiowa e Ñandéva), sendo conseqüentemente envolvidos como mão-de-obra para a extração da erva mate.

É pertinente observar que nesse período a empresa Cia. Mate Larangeira veio involuntariamente a realizar uma proteção do território e dos indígenas, visto que impedia a penetração de outras frentes neo-coloniais. Até metade na segunda década do século XX, os Kaiowa não sofreram significativas mudanças na ocupação do território, apenas os integrantes das famílias extensas sendo engajados nos trabalhos periódicos (*changa*). Dessa forma, as famílias extensas passaram a experimentar os bens materiais não produzidos por elas.

² Ver: Corrêa Filho, 1969; Thomaz de Almeida, 1991; Brand, 1996; Mura, 2000.

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

Esses indígenas são conhecidos na literatura como sendo Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandéva (Schaden 1974, Melià, Grünberg e Grünberg 1976). Embora apresentem muitos aspectos culturais e de organização social em comum, o primeiro, ou seja, os Guarani-Kaiowá, não se reconhecem como sendo Guarani, mas aceitam a denominação de Ava Kaiowa. Por sua vez, os Guarani Ñandéva se autodenominam como Ava Guarani. No decorrer dos itens e capítulos a seguir, me referirei somente ao grupo Ava Kaiowa.

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

A partir de 1879 exatamente após a chamada guerra da “tríplice aliança”, o território em que viviam as famílias kaiowá foi concedido pelo Estado à empresa Mate Larangeiras, de Thomas Larangeiras, com a finalidade de extração da erva mate (*Ilex-paraguaiensis*). Nessa atividade de extração de erva foi mobilizado grande número de indígenas e “paraguaios”, não-indígenas. Com relação aos homens kaiowá, eles foram envolvidos em diversos trabalhos (*changa*) como no encargo de “mineiro”, ou seja, na função de coletar as folhas da planta e entregá-las aos centros de pesagem. Outra função era a de “barbakuasero”, que cuidava do barbakuá, onde se sapecava, triturava e ensacava as folhas da erva. Em troca de sua força de trabalho eles recebiam algumas ferramentas, vestimentas, mercadorias e algum pouco dinheiro (*prata'i*). No período em que foi desenvolvida a extração de erva as famílias kaiowá permaneciam nos seus lugares tradicionais (*tekoha*); não havia dificuldade para ocuparem o território (Brand, 1996; Mura, 2006), de forma que elas continuavam usufruindo os recursos aí existentes.

³ Ver Barbosa da Silva & Comar, 2005.

A partir de 1910 começou um processo de mudança em relação à ocupação do território, estes indígenas encontrando dificuldades para se assentarem e viver de forma autônoma, visto que justamente neste ano o Estado instituiu um órgão tutor para lidar com as questões relativas aos indígenas e os trabalhadores. Este organismo foi o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILT) (ver Souza Lima, 1995), o qual, no atual Cone Sul do Estado de Mato Grosso do Sul, entre 1915 e 1928 efetivou estrategicamente a delimitação de 08 minúsculos espaços de terra, denominados “Aldeia Indígena” e/ou “Posto Indígena” – os de Dourados, Amambai, Caarapo, Takuapiry, Limão Verde, Pirajuy, Sessoró e Porto Lindo (cf. Thomaz de Almeida, 1991; Mura, 2006).

Situadas entre três das principais bacias hidrográficas do Cone Sul do Mato Grosso do Sul (ou seja, as dos rios Dourados, Amambai e Iguatemi), a partir do final dos anos de 1970, estas reservas ficaram superlotadas, com as famílias extensas passando a sofrer diversos tipos de pressão, ameaças e persuasão para se assentarem nesses espaços. Esses constrangimentos foram implementados estrategicamente por parte de atores não-indígenas, envolvidas nos processos de ocupação do território, para o que promoveram seu intenso desmatamento. Assim sendo, muitas famílias passaram a ter uma situação instável, sendo mesmo obrigadas a abandonarem suas terras (*tekoha*). Dada esta situação, procuraram se assentar nas áreas reservadas mais próximas de sua própria terra de origem. O órgão tutelar, responsável pela administração das questões indígenas, teve papel fundamental na saída das famílias, colaborando com os novos proprietários de terras.

Ao realizarem seu assentamento nos Postos Indígenas, membros de cada grande família passaram a morar junto com integrantes de muitas famílias distintas, todos sendo submetidos a regras impostas pelos chefes de Posto e pelo “capitão” indígena. Nesse novo contexto, cada família tentava se adaptar a essas normas rigorosas, autoritárias e de caráter homogeneizante, desse modo se deparando imediatamente com situações geradoras de conflitos e muitas outras condições constrangedoras. Uma vez que cada família extensa apresentava sua forma peculiar de ser e de viver, seus membros reagiam diferentemente diante desta situação configurada nas reservas.

Muitas famílias se recusavam a se mudar definitivamente para as reservas, havendo aquelas que permaneceram em seus *tekoha* tradicionais, negociando a sua mão de obra com os capatazes dos fazendeiros, garantindo assim a sua permanência (ver Thomaz de Almeida, 1991; Brand, 1997). Este foi o caso especialmente de muitas famílias das terras demarcadas oficialmente no final de 1980 e durante os anos de 1990. Uma dessas terras demarcadas é a Terra Indígena Jaguapiré, foco dessa pesquisa, como ficará claro no item subsequente. Existiram outras famílias, que se mudaram rapidamente para as aldeias, mas por não se comportarem conforme as normas instituídas, recém-assentadas já começaram a estabelecer uma relação de confronto, disputa e conflitos intensos, principalmente com as famílias e aliados dos “capitães”. Por conta desses intensos conflitos, algumas famílias acabaram por sair de forma passiva, indo procurar trabalhos braçais (*changa*) nas fazendas da região, evitando se envolver com disputas internas.

Havia ainda aquelas famílias que se envolviam insistentemente contra os regulamentos coercitivos, tentando se comportarem e viver ainda no seu estilo de vida, por isso sendo consideradas extremamente desobedientes e violentas (*aher eterei*). Elas representariam ameaças às normas das aldeias, razão pela qual as punições que lhes eram aplicadas foram extremamente truculentas e apavorantes, como a prisão, tortura, trabalhos humilhantes em público, além de expulsão imediata das reservas. Todas as famílias vítimas dessas punições saíram das aldeias, com rumos indefinidos, tentando sempre voltar para suas terras tradicionais (*tekoha*). Não obstante, em todos casos, suas terras já estavam em posse de fazendeiros e empreiteiros.

Outro fato marcante em todas as reservas indígenas foi a presença de missionários. Em 1928 se instalou na proximidade de Reserva Indígena de Dourados a instituição religiosa protestante prebisteriana conhecida até hoje como sede central da Missão Evangélica Caiuá com o emblema de “Porta da Esperança”. Esta é uma associação evangélica de catequese ao índio, sua sede central sendo fundada em 1928, na cidade de Dourados. Ela se expandiu estrategicamente a partir de 1940 para outras reservas nas bacias da região mais ao sul do Estado, como as de Amambai e Iguatemi, sedes sendo construídas próximas de cada aldeia.

O primeiro missionário coordenador foi o Reverendo Alberto Sidney Maxwell, que começou a estabelecer uma aliança com o “capitão”, o chefe do SPI e fazendeiros. Assim, adquiriu uma pequena área para a construção da infraestrutura da sede, próxima às reservas indígenas, se instalando propriamente nos limites físicos da aldeia. A Missão começou a desenvolver seu trabalho de assistência ao indígena, através da educação escolar, saúde e evangelização. Essas atividades eram realizadas de forma similar e homogênea em todas as reservas, havendo um processo de aproximação intenso dos missionários com algumas famílias indígenas.

Já em meados de 1960, a Missão Evangélica Caiua central de Dourados estendeu suas ramificações também para as aldeias Ramada (ou Sassoró), Porto Lindo e Taquapiry. Na reserva de Sassoró, a Missão Evangélica Caiuá se estabeleceu em 1968, sendo esta situação um foco central desta análise, como ficará claro na sequência.

Na verdade, esta aldeia ou reserva de Sassoró encontra-se no interior de um amplo território (*tekoha guasu*). Na década de 1970, cada família extensa que foi expulsa e obrigada deixar a sua aldeia tradicional foram assentar-se nesta reserva, tendo seu lugar de origem específico (*tekoha*) na margem dos rios Mbarakay, Yhovvy, Ypytã e Iguatemi (rio este coletor desta bacia hidrográfica), englobando os espaços conhecidos como os *tekoha* Pyelito Kue, Mbarakay, Mboiveve, Jaguapiré, Jukeri, Karaguatay, entre outros (ver Barbosa da Silva, 2005).

Assim, até o fim dos anos 60, a maior parte das famílias residia ainda fora da reserva Sassoró, mantendo relações com aquelas residentes em outras reservas. Muitas famílias foram atraídas às reservas através da persuasão dos missionários da Missão Evangélica Caiuá (MEC), apoiados e incentivados pelo chefe de posto, não-índio e pelo “capitão” indígena instituídos na aldeia Sassoró.

Na década de 70, como dito, a expulsão e pressão pela ida das famílias kaiowa para as reservas foi intensa e, na bacia do rio Iguatemi, um significativo contingente de famílias passou a residir em Sassoró. Assim cada grupo, dos distintos *tekoha* indicados, ao chegar se assentou nos lugares que eram indicados pelo “capitão” indígena e pelo chefe de posto não-indígena (este conhecido entre os indígenas como “diretor” do SPI). Estas duas pessoas instituídas em cargos

eram aliadas também ao chamado “capitão de campo ou campanha”, isto é, alguém que detinha o poder máximo fora das reservas na época. Todas estas eram figuras de autoridade extremamente temidas pelas famílias indígenas, visto que, juntamente com seus auxiliares, elas portavam armas de fogo, porretes, facões e cabo ou correntes de aços. Além disso, possuíam o poder de praticar a tortura, expulsão e até assassinar os “desobedientes indígenas”. Quase em todas as partes do território, aplicavam a punição rigorosa e truculenta aos membros das famílias que desrespeitassem ou desobedecessem às regras dessas autoridades da reserva e campo ou campanha (ver também Barbosa da Silva, 2007).

Assim sendo, através de projetos e políticas integracionistas coercitivas, os agentes oficiais realizavam uma intervenção direta de modo similar em todas as reservas. Dessa maneira, estes agentes e missionários passaram de fato a interferir diretamente na organização social, política e educativa dos Kaiowá, guiados claramente por idéias etnocêntricas e preconceituosas, considerando as famílias Kaiowá desorganizadas, tendo uma educação atrasada e uma religião inadequada, de modo que não estavam conformes com os preceitos e normas da lógica colonialista. Com a base nessa concepção, os funcionários do SPI procuraram buscar parcerias com instituições religiosas para realizar atividades de evangelização e de educação escolar, tendo a função de educar em moldes não-indígenas (*kari reko*) e ensinar a ler e escrever, isto é, alfabetizar os Kaiowá. Desse modo, começaram intensivamente a interferir nas famílias Kaiowa, também por meio de cultos religiosos, associados às atividades de educação e saúde. O objetivo central era transformar os membros das famílias Kaiowá em trabalhadores comuns, empregados e “crentes”. Por isso pregavam continuamente que, para “ser alguém na vida” seria fundamental o indígena se converter e se arrepender dos seus “pecados feitos” e freqüentar a escola, não devendo mais participar de rituais religiosos e profanos cotidianos dos Kaiowá. Dessa forma, o indivíduo Kaiowá garantiria emprego assalariado e ter “tudo na vida”. Ao se tornar “crente”, garantiria a ida da alma, no pós-morte, ao céu. Assim, até hoje defendem que a escolarização e a evangelização seriam o único meio para se chegar a essa vida ideal. Somente ocupando cargos assalariados se alcançaria prestígio e valor na vida, ou seja, “ser alguém na vida”.

Por conta dessa persuasão e política educacional externas desenvolvidas nas reservas, algumas famílias extensas passaram a manter relações estreitas com a instituição religiosa e o sistema de educação escolar oficial, exatamente baseados na política integracionista. A vida ideal apresentada aos indígenas era baseada em um modelo de vivência comum ou similar aos não-índios trabalhadores, como os chamados localmente “campesinos”, das periferias das cidades.

Assim, esses agentes oficiais envolvidos tentavam administrar e dominar famílias extensas inteiras, apesar das resistências e dificuldades encontradas. Alguns membros jovens foram vítimas dessa política de educação escolar integracionista, pelo fato de terem de sair da reservas para concluir a sua escolarização. Em decorrência disso, transparece visivelmente os efeitos na vida de alguns indivíduos indígenas escolarizados. De fato, alguns kaiowá ligados à Missão Evangélica Caiuá (MEC) prosseguiram a sua escolarização na cidade, isto é, saíram do seio familiar de origem indo permanecer, na forma de internato, na sede da MEC, onde era obrigado a viver e se comportar conforme as regras padronizadas, incluindo o uso freqüente da língua portuguesa, rituais da igreja cristã, vestimentas, alimentação, lazer e o trabalho de modo similar aos não-índios da cidade.

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

Segundo levantamentos antropológicos e historiográficos (Thomaz de Almeida, 2001; Mura, 2006, por exemplo), famílias indígenas kaiowá da bacia do rio Iguatemi (incluindo os rios Yhovy, Ypyta e demais córregos) viviam de modo relativamente autônomo e se encontravam assentados de forma dispersa no território (*tekoha guasu*), onde se dedicavam à lavoura, pesca, caça, coleta de fruta e mel. De fato, temos nesta região a reserva de Sassoró, que foi demarcada em 1928 pelo SPI, e outras terras, como Jaguapiré e Paraguassu, que foram recuperadas através de um processo de reivindicação das próprias famílias indígenas, sendo reconhecidas pela Funai no início dos anos de 1990.

Na bacia do rio Iguatemi, cada família tinha sua área de dominação e jurisdição geográfica exclusiva (ver Mura, 2006). No entanto, como foi indicado, com a intervenção de agentes do SPI e instalação de fazendas, essas famílias indígenas, antigas ocupantes do território foram obrigadas deixar suas terras passando a circular e assentar-se de modo instável nas reservas de Sassoró, Limão Verde e Amambaí, além das terras indígenas Jaguapiré e Paraguasu, realizando aliança por meio de casamento, por isso os membros podem ser encontrados nessas reservas mencionadas. Mas na reserva de Sassoró estão assentados os suportes (*mata kuera*) das famílias provenientes dos *tekoha* Pyelito Kue, Mbarakay, Mboiveve, Kamakuã, Karaguatay. Na TI. Jaguapiré estão morando famílias originárias dos *tekoha* Jukeri, Karaguatay, e da própria Jaguapiré, famílias estas que antes se encontravam também em Sassoró, Paraguasu, Limão Verde e Amambai. É relevante destacar que essas famílias pertencentes à bacia do rio Iguatemi não abandonam o seu território; por meio de relações de trabalho, continuam circulando, caçando, pescando e coletando nesse território (*tekoha guasu*).

Com o intuito de evidenciar em detalhe o processo histórico das ações e práticas políticas dos agentes colonialistas selecionei para pesquisa a reserva Sassoró, regularizada em 1928, que apresentarei brevemente a seguir. Na seqüência, descreverei o processo de recuperação de Terra Indígena Jaguapiré, ocorrido em 1992, justamente por estarem ambas situadas na região da bacia do rio Iguatemi.

Como dito, a reserva indígena de Sassoró é uma das delimitadas pelo Estado através do SPI, sendo criada em 14 de novembro de 1928, com uma superfície de 1932 ha, nas proximidades do Porto Sassoró, no rio Yhovv - porto este que era utilizado pela Cia. Matte Larangeira para transporte da erva-mate coletada na região. Atualmente esta se localiza no município de Tacuru-MS.

Por ser o porto de Sassoró um local de embarque de erva mate, ali também era utilizada a mão de obra dos indígenas para o transporte e embarcação da erva, obtida em toda a extensão de terra do vale do rio Yhovv. A demarcação física da área da reserva de Sassoró ocorreu em 25 de abril de 1930, coordenada pelo engenheiro Antonio M. Gonçalves, sendo seu nome inaugural “Posto Indígena Sassoró”. Esta aldeia foi registrada no 1º Tabelião do Registro

de Títulos e Documentos na Comarca de Ponta Porã, em 07 de dezembro de 1950, com a denominação definitiva de “Posto Indígena Sassoró”. Em função de hierarquia do SPI., este Posto Indígena passou a ter sua responsabilidade legada à autoridade ou chefe do Posto Indígena Benjamim Constant que era a primeira reserva criada, ou seja, a atual reserva Amambai, localizada no município de Amambai.

No início, viviam praticamente duas grandes famílias extensas assentadas no Posto Sassoró, habitando em casas típicas dos Kaiowa, considerados como primeiros habitantes desse local, articulado por um líder político *tamõi* (avô). Na sequência, foi nomeado pelo SPI um dos líderes dessas famílias para ocupar o cargo de “capitão” indígena.

Essas famílias extensas eram lideradas por Guilherme Centurião, proveniente do *tekoha* Tacuru Tindy, aproximadamente constituído por quinze casas, correspondendo a cerca de 50 pessoas. Guilherme Centurião foi o primeiro “capitão” indicado na aldeia Sassoró. Durante o seu mandato, os policiais indígenas por ele coordenados começaram a agir de forma muito violenta, até mesmo praticando assassinatos nas reservas e na região, motivo pelo qual foram destituídos do encargo, afastando-se da aldeia por muito tempo, retornando ao Tacuru Tindy. Desse modo, as práticas truculentas feitos pelo primeiro “capitão” e auxiliares provocaram muito pavor na reserva de Sassoró. Em virtude desse clima de terror e medo, muitas famílias se recusaram a assentarem-se nessa reserva.

Diante disto, o SPI indicou outro indígena para ocupar o cargo de capitão, que foi João da Silva. Em seguida, o lugar foi assumido por Ubaldo Castelão, que era líder de uma família extensa proveniente do *tekoha* Pyelito kue. Este capitão ocupou o cargo por muito tempo, tendo boa relação com os agentes do SPI e missionários, uma vez que estes últimos estavam instalados na proximidade de Sassoró no período em que ele estava ocupando o cargo. Ubaldo acompanhou e apoiou a construção da infra-estrutura da Missão Evangélica Kaiowá em 1968. A partir de 1980, o cargo de capitão foi ocupado por outra pessoa, que passou a ser substituída com frequência. Mas, de fato, o cargo foi ocupado pelos integrantes da família e aliados de Ubaldo do *tekoha* Pyelito Kue, até o dia de hoje. A história relatada no regimento da escola pólo indígena oficial, batizada de “Ubaldo Arandu Kuemi” (sabedoria de Ubaldo), localizada no centro da reserva de Sassoró, confirma claramente a ação do capitão: “Ubaldo foi um dos

capitães que trabalhou a favor de seus patrícios, ele se interessou bastante pela agricultura, educação e saúde. Nessa época já tinha chegado a Missão Evangélica. No seu mandato a bebida era bem controlada, ninguém bebia em público. Era bem escondido. Se descobrissem quem tinha bebido, no outro dia botavam no castigo. Ele obrigava a estudar e era respeitado por todos”.

Outro trecho revelador consta também no regimento da escola indígena: “Depois da saída do capitão Ubaldo, houve vários capitães, mas nenhum conseguiu trabalhar como ele. A bebida e os bailes tornaram-se incontroláveis. Mulheres e crianças começaram a andar bêbados pelas estradas, por falta do cumprimento da lei”.

Como foi já dito, em 1968, uma da sede da Missão Evangélica Caiuá foi construída adjacente à reserva de Sassoró, numa pequena área que teria sido doada pelo fazendeiro Senhor Idomeno Moraes de Souza, próximo ao córrego Kaiowá ou arroio Guasu, na estrada ervateira que ligava ao porto Sassoró. Ela teve como primeiro missionário-chefe Benedito Troquez; como primeiras professoras-missionárias, Jandyra Dominoni e Maria Aparecida da Silva (Cida), ministrando aulas bilíngües, isto é, em língua kaiowá e português, até o final da década de 70. Além dessas práticas missionárias, de alfabetização e assistência médica, a Missão fornecia também roupas usadas em troca de trabalhos braçais, uma vez que inicialmente as residências, salas de aulas, igrejas, eram feitas de forma similar à habitação kaiowá, ou seja, coberta de sapé. Em torno da sede eram feitas lavouras (*koyvara*). Dessa maneira, muitos integrantes das famílias estabeleceram uma relação de trabalho com missionários, isto é, se aproximando dessa instituição, boa parte das famílias, com sua mão de obra, formaram a primeira estrutura da sede e lavouras. As demais famílias recém-chegadas, expulsas de suas terras tradicionais (*tekoha*) permaneciam nos “fundos” da reserva, longe das práticas missionárias, mas eram visitadas frequentemente também por esses missionários. Desse modo, esses últimos procuravam manter relação com cada liderança e membros das famílias. Na ocasião das reuniões feitas, colocavam-se à inteira disposição dos grupos quando precisassem dos trabalhos oferecidos pela Missão, como posto de saúde (medicamentos), educação escolar (alfabetização), viatura (transporte), enfim, a atividade espiritual da igreja, sobretudo cultos religiosos para falar a respeito da palavra de Deus (*ñande jary ñe’e*), momento em que era feita uma oração com olhos fechados, pedindo a Deus todas coisas boas (*mba’e porã*), saúde (*tesãi*), alegria (*vy’a*) entre outras, justamente para determinada família, com quem se

encontravam na circunstância. Além disso, era cantado em coro o hino em guarani, tocando-se violão. Assim, conquistavam um espaço e tempo entre as famílias para realização do “culto”. Na reserva de Sassoró eram realizados os cultos quinzenais, entre diferentes famílias, como no Galino kue, o espaço onde estavam assentadas famílias extensas oriundas dos *tekoha* Jaguapiré, Jukeri, Mboiveve, assim como no fundo da reserva, denominado de Tajy, Ramaza Tuja, onde se concentravam as famílias originárias dos *tekoha* Kamakuã, Karaguatay, Jetyayi. O culto era também feito no centro da reserva, no lugar conhecido como Itasyry, ocupado pelas famílias extensas provenientes de Pyelito kue, Ysau, Mbarakay. É importante destacar que cada família extensa era liderada por um *ñanderu* (xamã), como hoje, portador de diversas rezas - *ñembo’e tihã*.

Dessa forma os missionários procuravam fazer um rodízio de visita e atividades de evangelização, mantendo relação com todas as famílias quinzenalmente. No final do culto, eles convocavam ou convidavam todos (as) para comparecer na sede da MEC no domingo de 08 às 11 horas, a fim de participarem do culto, para ouvir a palavra de Deus, realizar a oração e cantar, dessa maneira se tornando “crente verdadeiro”, e depois se batizar.

Ao longo do trabalho dos missionários, segundo Thomaz de Almeida (1991), a ação perpetrada pelo missionário-chefe, pastor Benedito Troquez, chegava a atos extremamente ofensivos para os xamãs kaiowa. É importante destacar o caso do *ñanderu* Quincas, que, no final dos anos 70, vindo do *tekoha* de Mbarakay, teve o seu *mbaraka* (chocalho), isto é, um instrumento ritual, queimado em público por esse pastor, que acusou o xamã de praticar obra do diabo. Depois disto, Quincas voltou a trabalhar nas fazendas das vizinhanças do seu *tekoha* de origem. Apenas na metade dos anos 80 ele retornou à reserva Sassoró.

Focando especificamente agora na terra indígena Jaguapiré, situada neste mesmo *tekoha guasu* em questão, esta é uma das terras recuperadas definitivamente na década de 90, com uma extensão de 2.349 ha.⁴, e na qual foi instalada a sala de aula (escola) de extensão da escola-pólo rural, em 1993. Esta TI. é uma parte do amplo território tradicional (*tekoha guasu*), que abrange também o *tekoha* Jukeri. Ela foi identificada através de um laudo antropológico em 1985. Ao longo do tempo, com a constituição de

⁴ Ver Relatório de identificação, feito por Thomaz de Almeida, em 1985.

fazendas que se sobrepueram ao *tekoha*, as duas grandes famílias kaiowá originárias de Jaguapiré passaram a trabalhar para os fazendeiros que ali chegaram, sem nunca terem deixado a própria terra. Na década de 80, por duas vezes essas famílias foram despejadas violentamente. A primeira vez foi em 1982, e a segunda ocorreu em 1989. Porém, já com o processo oficial de identificação e delimitação, elas tornaram a ocupar, pela terceira vez, uma parte da terra identificada, em maio de 1992. Uma outra parte da terra identificada foi impedida de ser reocupada por ordem de judicial do estado de MS, isto é, através de um mandato de segurança dado pela justiça. Esta última parte de Jaguapiré foi retomada somente 4 anos depois, ou seja, em agosto de 1996, por nova iniciativa de seus ocupantes, obtendo-se o controle da totalidade da terra demarcada.

As protelações provocadas pelas diversas ações de despejo judiciais tiveram como consequência uma certa divisão e dispersão das famílias. De fato, em 1989 um último despejo ocorreu, sendo uma família extensa levada para a reserva de Sassoró (aldeia Kaiowá), a 30 km da área Jaguapiré; uma outra parte das pessoas expulsas foi encaminhada para a reserva de Porto Lindo (aldeia Ñandéva), a 60 km de Jaguapiré.

No que diz respeito à atividade de educação escolar nesta Terra Indígena, durante o longo litígio não foi ali instalada uma escola oficial. A prefeitura de Tacuru argumentou que não podia contratar professores nem construir a sala de aula devido à disputa pela posse da terra. Por essa razão, naquele período as crianças das duas grandes famílias referidas não freqüentaram a escola. Mas após o último despejo, enquanto permaneciam nas mencionadas aldeias, os pais e mães mandavam seus filhos para escola local.

Em maio de 1992, quando houve o retorno para Jaguapiré, a maioria das crianças já tinha sido alfabetizada e cursado pelo menos até a 3ª e 4ª séries iniciais do ensino fundamental (o antigo 1º grau). Ao voltar à sua terra tradicional, os alunos deixaram de freqüentar a escola nas reservas de Sassoró e Porto Lindo. Por isso, as famílias interessadas, através de suas lideranças, procuraram a prefeitura municipal de Tacuru e a administração regional da Fundação Nacional do Índio, na cidade de Amambai, para que fosse instalada imediatamente uma escola na parte da terra Jaguapiré reocupada. Essa reivindicação, porém, não foi atendida oficialmente pela prefeitura. Diante disso, um auxiliar do então líder assumiu voluntariamente a função de professor durante o 2º semestre de 1992, ministrando o curso em uma sala improvisada, de maneira que as crianças permaneceram assistindo às aulas. Contudo, esse professor

deu aula sem remuneração e os alunos não foram matriculados regularmente. Nesse sentido, as atividades desse professor não eram vinculadas ao órgão da Secretaria de Educação, nem tampouco foi monitorado pela diretora e a coordenadora da escola oficial. Por outro lado, suas atividades foram observadas atentamente pelas mães e pais das crianças.

Somente em fevereiro de 1993, após várias reuniões entre lideranças indígenas, agentes da Funai e o prefeito de Tacuru, foi contratado este mesmo voluntário para ocupar o cargo de professor-indígena, oficialmente. Além disso, os alunos indígenas foram matriculados regularmente pela secretaria municipal de educação de Tacuru. Porém, não havia escola ou sala de aula. O prefeito alegou que naquele momento não tinha recurso para a construção da escola, mas prometeu que posteriormente se empenharia junto aos governos do estado e federal para atender essa demanda. Diante disso, as lideranças, juntamente com os membros das famílias, começaram a discutir a nova situação em reuniões comunitárias, buscando soluções. Dentre várias decisões e sugestões, foi indicada uma garagem ou galpão que tinha sido feito pelo fazendeiro, para se tornar sala de aula, até que o prefeito e a Funai conseguissem recursos para construção da sala de aula oficial. Sendo assim, em fevereiro de 1993 esse professor iniciou a desenvolver oficialmente as atividades pedagógicas nesse local. A partir daquele momento, todas as atividades da escola e o professor passaram a ser monitorados e orientados por agentes da Secretaria Municipal de Educação em parceria com o chefe do setor de educação da FUNAI de Amambai. Por outro lado, na área retomada, as famílias dos alunos continuavam observando principalmente as práticas das atividades pedagógicas que ocorriam no espaço da escola, ficaram sempre sabendo de todos os acontecimentos que envolviam o comportamento e as atitudes do professor e dos alunos.

Desde o início esta sala de aula provisória passou a receber alguns materiais escolares básicos como quadro-negro, giz, cadernos, lápis, borrachas, cartilhas, diversos livros didáticos, merenda e utensílios completos para a preparação da merenda escolar. Mas não foi contratada nenhuma merendeira e por isso assumiu esta função a esposa do próprio professor. Para a prefeitura, esse professor kaiowá era considerado como leigo, pois não tinha concluído o curso de 1º e 2º graus, conforme a exigência da própria prefeitura. Portanto, ele passou a receber capacitação e orientação básica continuada, para planejar as aulas, realizar a avaliação, utilizar os livros e registrar os conteúdos de

cada disciplina nos diários escolares, sempre de acordo com a determinação e orientação da diretora e da coordenadora da “Escola Pólo Rural 13 de Maio”, localizada na cidade de Tacuru. Após a contratação do professor e a regularização da documentação dos alunos, a diretora da escola central, em diversas reuniões na escola, com o professor, as lideranças, o chefe de Posto da Funai, os pais e mães dos alunos, foi apresentando as regras da escola-pólo que normatizavam as atividades do professor e dos alunos. Na oportunidade, a secretaria de educação afirmou que essa sala de aula passava a ser uma extensão de uma escola-pólo rural. Na seqüência, foi apresentado o regimento de funcionamento da escola. De acordo com um calendário escolar anual, havia a previsão de 185 dias letivos. Assim, os alunos não deviam faltar às aulas nem sujar seu material escolar, como os cadernos e livros. Ela ainda explicitou e entregou por escrito o horário padrão de funcionamento do trabalho escolar, exigindo que fosse rigorosamente cumprido. Caso não cumprisse, o professor estaria sujeito a punições, como qualquer professor, devendo ser denunciado, o que lhe provocaria a perda do cargo.

Uma vez que este professor kaiowá passava a ser funcionário público da prefeitura, sobretudo pago fundamentalmente para ministrar as aulas, ficou explicitado que ele não podia, portanto, se envolver com outros problemas das famílias e da aldeia, nem consumir bebida alcoólica durante a semana. Dessa maneira foi dito que o professor (e também os alunos indígenas) passariam a serem fiscalizados por agentes da secretaria de educação, com freqüência. Foi orientado também que o professor indígena fosse também monitorado pelo “capitão” da aldeia e pela autoridade da chefia da Funai, para cumprir sua tarefa rigorosamente. No caso de desrespeito ao regimento, estas autoridades deveriam comunicar imediatamente e ainda procurar a diretoria da escola-pólo na cidade para que fosse tomada a providência cabível.

Assim sendo, todas as atividades pedagógicas foram fundamentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento interno da Escola-Pólo Rural, portanto foi também recomendado que as aulas fossem rigorosamente de segunda a sexta-feira, cumprindo 08 horas diárias. Quanto ao início da aula, seria pontualmente, no turno matutino, às 07 horas; às 9 h. um intervalo, por 20 minutos para comer merenda ou lanches, e 11 horas era o horário de saída da sala. No período vespertino, o início seria às 13 horas; às 15 horas um intervalo para lanche, com término da aula às 17 horas, pontuais. Foi dito que em caso de chuva durante a semana, haveria reposição no sábado

ou no dia feriado. O curso que era oferecido era o regular oficial, do ensino de 1^a até 4^a série do ensino fundamental. Desse modo, a sala de aula ou escola passou a funcionar por dois períodos: turno matutino e vespertino.

Nesta sala de aula ou escola improvisada foi estabelecido que estudariam 25 alunos por turno, conforme o regimento da escola, agrupando as crianças por séries, formando-se uma turma mista e multiseriada, somente as crianças kaiowá pertencentes às três famílias extensas distintas localizadas em diferentes espaços geográficos.

Um ano depois do funcionamento da escola, no final de 1993, a prefeitura de Tacuru abriu concurso público para preencher as vagas de professores no município, sendo divulgado que a prefeitura somente convocaria para dar aula, no ano subsequente, o professor indígena aprovado no concurso público. O kaiowá que tinha tomado a iniciativa de ministrar o curso na aldeia Jaguapiré não prestou o concurso, por não ter a escolarização exigida no edital. Por esse motivo, no ano de 1994, não foi mais contratado este professor indígena. Diante da situação, a diretora da escola e o chefe do setor de educação da Funai apresentaram uma proposta própria, indicando um professor kaiowá de aldeia Sassoró, que havia passado na prova do concurso. Este kaiowá, porém, não tinha boa relação com as famílias de Jaguapiré. Por isso, a manifestação das famílias dificultou a efetivação da referida proposta. Diante do impasse surgido, as lideranças indígenas, com o consenso das duas famílias, indicaram meu nome para ocupar a função de professor, visto que eu tinha concluído a 8^a série equivalente, ao 1^o Grau completo, e pertencia a uma família extensa local. De fato, após realização de diversas reuniões entre o chefe da Funai e o prefeito, diante da mobilização e a pressão das lideranças e famílias, por meio de abaixo-assinados, o prefeito atendeu a reivindicação das famílias envolvidas. Assim, assumi o cargo de professor-indígena em fevereiro de 1994, o que perdurou até o ano de 2005.

É importante observar que um fato interessante que ocorre em qualquer aldeia, é que o que garante de fato a permanência no cargo de professor é a afiliação ao partido político do prefeito, além de boa relação com o chefe da FUNAI regional. Para exemplificar, forneço a seguir a minha experiência empírica na terra Jaguapiré.

Em 1996 houve um período de eleição municipal, momento em que o prefeito de Tacuru realizou uma reunião com o professor da aldeia Jaguapiré, visando uma possibilidade de as famílias ou “a comunidade” da aldeia lançarem um candidato a vereador. Para tanto, era necessário a pessoa indicada pela liderança se filiar ao partido

do prefeito. Após discussões acerca da candidatura fomentada pelo prefeito, as lideranças, de modo consensual com os meus demais parentes, em uma reunião comunitária na aldeia, indicaram meu nome para candidato a vereador. Ao candidatar-me a vereador, durante o período de campanha eleitoral, fui obrigado a me afastar do cargo de professor, entregando-o a outro professor. Na condição de professor, juntamente com a referida liderança, indicamos um kaïowá da aldeia Sassoró que tinha concluído o 1º grau como professor substituto. Ele era casado com uma mulher pertencente a uma família extensa prestigiosa da terra Jaguapiré. Por essa razão, foi bem aceito pelas famílias dos alunos e exerce a função até hoje.

Durante a campanha política, pedi voto publicamente. Não consegui ser eleito, mas o candidato a prefeito em meu partido sim, o que garantiu minha permanência no cargo de professor assalariado e acesso à prefeitura. No ano subsequente, ou seja, em 1997, com base em nossa reivindicação, o prefeito contratou mais um professor e uma merendeira, indicada por mim e apoiada por líderes kaïowá. Isto ocorreu porque, em agosto de 1996, a mobilização política de algumas lideranças guarani e kaïowá da região apoiaram as famílias extensas para reocupar uma parte da terra Jaguapiré, que se encontrava interditada pela justiça. Como dito, apesar de demarcada a área, parte estava ainda na posse do fazendeiro. Durante a retomada desse pedaço da terra, os membros das famílias pertencente historicamente a esta parte, chamada Jaguapiré Memby (que, na verdade, é parte do *tekoha* chamado Jukeri), se mudaram em peso para a parte retomada, saindo da proximidade da escola. Assim ficaram assentados distante da citada sala de aula, as crianças deixando de freqüentá-la. Por isso as lideranças dessas famílias reivindicaram uma outra sala de aula e mais um professor, para atender esses últimos estudantes. Esta solicitação não tinha sido atendida pela prefeitura no ano de 1996. Assim, em fevereiro de 1997 contratou-se as pessoas indicadas; porém, não existia sala de aula na área reocupada. Diante disto, as lideranças, juntamente com os pais dos alunos, construíram uma sala de aula de sapé, passando a reivindicar ao prefeito o fornecimento de materiais didáticos necessários, as merendas e a contratação de mais professores e merendeiras. Desse modo, começaram a ser desenvolvidas as atividades pedagógicas, sendo feita a segunda sala de aula ou escola, e com a presença de um professor indígena. Mas é fundamental destacar que este professor e os alunos eram integrantes das famílias que tornaram a ocupar a terra de Jaguapiré Memby.

Em 1998, a prefeitura, em parceria com a secretaria do estado, construiu uma escola padrão com duas salas de aula, cozinha, sala de professor, refeitório e banheiros, bem no centro da aldeia e na margem de uma estrada central, que liga a aldeia à cidade de Tacuru, e pela qual passam, a todo momento, diversas pessoas e veículos. Em frente à escola, foi feito um campo de futebol, no qual os alunos praticam Educação Física como aula obrigatória, o que envolve tanto os alunos quanto as alunas, em conjunto, praticando quase diariamente futebol e voleibol. Esta escola foi cercada por tela e arame, pelo fato de serem guardados na escola materiais didáticos, ferramentas, utensílios de cozinha, merenda escolar, etc. Por isso, durante a noite e finais de semana, permanece chaveada e vigiada por uma pessoa (indígena), contratada pela prefeitura. Com tudo isto, foi centralizada a escola, seguindo-se a base de qualquer escola oficial comum da cidade e destituindo as duas salas de aulas utilizadas anteriormente, que se localizavam diretamente nas áreas de jurisdição das famílias.

Esta nova escola central entrou em funcionamento em 1999. Recentemente, ou seja, em 2006, ela recebeu instalação de energia elétrica, recursos tecnológicos, como computador, TV, aparelho de vídeo e DVD. Já em 2007 foram construídas mais escolas, com duas salas de aula, semelhante à escola descrita.

No tocante a criação de educação escolar indígena, no município de Tacuru, isso foi desencadeado nos últimos 03 anos. O processo de criação e implementação foi similar ao de outras escolas do pólo indígena de outros municípios do estado de MS. Em relação à criação da escola indígena em Sassoró, houve o envolvimento de lideranças reconhecidas pelo órgão indigenista, como o capitão da aldeia, um vereador indígena, que juntos com seus aliados internos, reivindicaram a decretação da escola pólo indígena municipal.

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

mais antigos, tendo como função monitorar e gerenciar as atividades de outros professores indígenas espalhados em salas de aulas na aldeia de Sassoró, na Missão Evangélica Caiuá e em Jaguapiré.

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

Atualmente, se encontra em efetivo funcionamento a escola-pólo dentro da aldeia Sassoró e na terra retomada Jaguapiré, criando-se assim também a possibilidade de elaboração de um Projeto Político Pedagógico e um Regimento Interno da escola indígena, já que estes foram constituídos no último ano, baseados nos regimentos e PPPs de escolas indígenas localizadas em outras aldeias e municípios. Os conteúdos e as propostas de atividades pedagógicas são formatados de forma similares.

A prefeitura de Tacuru ainda realizou, nos últimos 03 anos, um concurso público diferenciado bilíngüe, isto é, em guarani e português. Assim, vêm sendo efetivados muitos professores kaiowá e não-indígenas para trabalharem principalmente nas aldeias Sassoró e Jaguapiré.

Outro fator significativo, que interfere no funcionamento da escola indígena, é a política interna entre famílias rivais. Tentando se apropriar das vantagens oferecidas por esta escola, por exemplo, nos últimos 10 anos vieram muitas famílias extensas de distintos *tekoha* da região, se assentarem na terra indígena Jaguapiré. Uma das famílias que chegaram em 2000 estabeleceu uma aliança com outra família extensa e assim começaram a se articular politicamente, visando a ocupar o cargo de capitão e cargos assalariados. Em 2004, um dos membros dessas famílias ocupar o cargo de capitão através de eleição, fomentada pela administração regional da Funai. Durante o período de mandato, este capitão conseguiu colocar os seus integrantes nos cargos de professores e outros cargos assalariados ligados à Funasa e prefeitura. O cargo de capitão recentemente foi ocupado por outro kaiowá pertencente a uma família adversária da anterior. Este kaiowá, além de ocupar o cargo de capitão, é também coordenador de uma escola indígena de Jaguapiré.

Atualmente, a administração da escola indígena de Jagupiré é composta por um diretor, dois coordenadores, dez professores kaiowá, contratados para ministrar todas as aulas em duas línguas: guarani e português, incentivando-se também na escola as práticas rituais profanas como *guachire* (composto de dança e canto) e futebol diariamente, envolvendo meninos e meninas, todos juntos. Em 2008 foram matriculados aproximadamente 250 alunos. Além dos professores, trabalham na escola três merendeiras, dois vigias e dois zeladores, todos indígenas.

É importante ressaltar que durante o processo eleitoral um professor kaiowá se candidatou a vereador e se afastou do cargo. No lugar dele foram contratados provisoriamente dois novos professores substitutos, kaiowá. Na aldeia Sassoró, no mesmo município de Tacuru, aconteceu algo similar. Nesse pleito, o prefeito atual de Tacuru conseguiu se reeleger, e também foi eleito um kaiowá por aldeia, os dois sendo professores vinculados à escola-pólo indígena diferenciada. Durante a campanha eleitoral, com objetivo de garantir suas permanências nos cargos ocupados, todos os professores kaiowá das duas áreas indígenas se envolveram na campanha política, pedindo voto para o prefeito atual. Por outro lado, outros membros de famílias rivais desses professores apoiaram o candidato a prefeito opositor, também com o intuito de eventualmente ocupar o cargo de professor da escola indígena. Por meio dessa estratégia comum, caso fosse eleito, o prefeito apoiado garantiria o acesso aos cargos assalariados. Essa estratégia dos kaiowá é corrente e visa garantir a ocupação de cargos como o de diretor, coordenador e professores e deste modo levar várias vantagens diante dos seus rivais nas aldeias. Isto ocorre de modo generalizado, abrangendo todas as aldeias kaiowá e ñandéva do MS.

CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO SOCIAL E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS ENTRE OS AVA KAIOWA

2.1. Organização política e doméstica

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

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

Assim até hoje nos encontros cotidianos da família esses líderes começam a contar a história real, casos, contos que estão na memória de cada um, a partir do qual transmitem e socializam com eficácia os fatos acontecidos com eles e com outros integrantes Kaiowá nas regiões, mencionando os nomes de lugares, as pessoas indígenas e não-indígenas envolvidos na história. Além disso, ao realizar a expedição de caça, pesca e coletas (*jeheka*) pelo território, nas visitas aos lugares conhecidos, nessas ocasiões práticas ensinam e indicam aos integrantes os distintos topônimos, explicando as causas significantes que originaram o nome de espaços geográficos como rios,

córregos, montanhas, florestas, além de citar as famílias Kaiowá que viviam em cada determinado espaço territorial.

Através de suas narrativas orais, tais personagens Kaiowá contemporâneos conseguem descrever detalhadamente todos os acontecimentos vividos no território⁵. É necessário ressaltar que todos os trechos orais importantes dos Kaiowá que foram registrados na literatura citada fazem parte das atividades pedagógicas fundamentais das famílias.

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

É relevante observar que os membros de cada família extensa, hoje assentada nas reservas indígena Kaiowá se identificam e se caracterizam entre os grupos vizinhos a partir de seu lugar de origem (*ygua*). Por exemplo: um líder de família extensa kaiowá que luta pela recuperação de sua terra tradicional, denominada *tekoha* Mbarakay, hoje assentado na reserva de Limão Verde, se apresentou em nome do grupo familiar, na reunião (*aty*) da seguinte forma: “*Ore kuera ndahaei Limão Verde ygua, Ore tekoha Mbarakay ygua*”. “Nós não somos da reserva Limão Verde, Nós somos de Mbarakay”⁶.

Como já foi dito, na aldeia existem muitas famílias extensas assentadas, sendo que o integrante de cada família é identificado por nome ou sobrenome de sua liderança destacada: Ximene kuera, Martim Kuera etc. Como exemplo: Eu pertenço à família

⁵ Ver Thomaz de Almeida, 1991, Brand, 1996; Marques Pereira, 2003; Mura, 2006, Barbosa da Silva, 2007.

⁶ “*Ore kuera*” ou “Nós” exclui os interlocutores que não pertencem a sua família. O adjetivo *ygua* é identificador de lugar de origem. O termo *kuera* é fundamental para fazer a identificação do indivíduo com a família à qual pertence, por isso é envolvido o nome do líder doméstico (*teko laja rerekua*).

extensa liderada predominantemente pelo líder doméstico (*teko laja rerekua*) Romero Benites. Por isso, o integrante identifica-me como “Romero Benites kuera”⁷.

É fundamental destacar que cada família extensa é identificada a partir de estilo comportamental específico e exclusivo do grupo *reko laja kuera*. Assim, dependendo da situação um membro de determinada família julga os integrantes de outras famílias por conta da história, personalidade, estilo comportamental peculiar da família (*reko laja kuera*). Assim inclusive os estigmas podem se reproduzir⁸.

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

Além disso, o indivíduo kaiowá junto ao seu grupo, se auto identifica como pertencente ao *tekoha*, isto é, lugar específico de origem em que se assentava antes de residir na reserva. O termo *teko* significa o modo de ser e de viver específico, *ha* é o lugar. O *tekoha* antigo de cada família extensa era localizado fundamentalmente nas margens dos córregos e rios. É necessário observar que antes de instalação de fazendas e cidades no território Kaiowá havia muitos recursos naturais, como caça, pesca, frutas, plantas medicinais, mel, etc.

Em relação à residência das famílias foi constatado que a habitação antiga (*oy ngusu ou oypysy*) sofreu transformações com o passar do tempo: as famílias nucleares

⁷ *Tonico? Ha, é Romero Benites Kuera*”, ou seja “O Tonico é pertencente à família extensa Romero Benites.”

⁸ Veja o exemplo das expressões abaixo, que permite identificar personalidade e estilo específico fomentado pela família; por isso, os termos podem ser entendidos como discurso caracterizador de *teko laja kuera* de cada família. Por exemplo: “Romero Benites laja kuera guive hory iñangasa”. O integrante de família Romero Benites é simpático. “Benites laja Kuera guive ikau tavy a ijaher”. Os membros dos Benites são bêbados e violentos. “Romero laja kuera guive ipolitikuero há iletrao mi”. Os integrantes dos Benites gostam de politicagem, e é muito esperto e enganador. “Romero laja kuera guive crente pa”. Os membros dos Romero são crentes e evangélicos. “Benites laja Kuera guive ifeiticero”. Os integrantes dos Benites são feiticeiros – e assim por diante.

(*mendava*) que viviam dentro da casa grande comunitária se dispersaram; no entanto, sua estrutura básica permanece até hoje, com a figura do líder doméstico (*teko rerekua*). Hoje, as famílias nucleares que compõem o grupo macro-familiar têm suas próprias casas, diferentemente de seus parentes do início do século XX⁹. Mas, mesmo tendo suas próprias casas, os casais e filhos fazem visitas constantes à casa de seus pais e mães (da avó e avô), que é o ponto central de encontros - que ocorrem como antes. Hoje os casais têm suas próprias *oga'i* (casa pequena), ou *koty'i* (quartinho), e estão vinculados diretamente à casa da mãe e da avó. As conversas diárias realizadas nessa casa (dos avós) são para obter informações recentes sobre os membros da família, de aliados ou de inimigos, além de planejar os afazeres diários. Estas atividades cotidianas têm uma função pedagógica fundamental na manutenção da organização social da família.

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

Claramente através de casamento é instituída uma forte aliança política, laços de amizade e companheirismo generoso (*irum*) entre parentes de duas famílias, instaurando uma prática de reciprocidade significativa, possibilitando às lideranças domésticas (*teko rerekua*) e políticas (*mburuvicha*) das duas famílias extensas manterem um diálogo constante entre elas. Neste seio de famílias os casais e filhos são diretamente vinculados ao seu líder doméstico (*jekoha*) e parentes (*hente kuera*), com os quais se constroem em termos de personalidade e identidade, com um estilo ou costumes peculiares (*reko laja*), que podem diferenciá-los dos de outras famílias.

Os membros de cada família extensa se relacionam cotidianamente somente com membros domésticos e aliados, porém cada indivíduo prioriza os aspectos culturais e os

⁹ Mura, 2000.

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

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

Como já foi mencionado no capítulo I, ao longo do processo de aldeamento¹⁰, através de uma política integracionista, homogeneizante, executada e fomentada através de instituições do Estado, envolvendo agentes da Missão Evangélica Caiuá, a vida cotidiana de cada família extensa apresenta seu modo de ser específico, podendo ser considerada como família extensa semi-aberta ou fechada, em relação a esta política.

¹⁰ O qual Oliveira (1998) denomina de *territorialização*, entendendo como “uma intervenção da esfera política que associa (de forma prescritiva e insofismável) um território bem determinado a um conjunto de indivíduos e grupos sociais” (pág. 56).

Para as famílias Kaiowá, principalmente nas aldeias foram apresentadas diversas estratégias educativas e um modelo de vida ideal, etnocêntricos, com o intuito de desvalorizar os métodos próprios de educação e de ser e viver das famílias indígenas. Assim, se começou a ensinar e socializar o modo de se vestir, alimentar, namorar, casar, punir, adorar a Deus, tratar as doenças, ler e escrever etc. Em decorrência disso, as famílias passaram a se deparar com um leque de possibilidades de experimentar elementos culturais diversificados. Um líder político Kaiowá (*mburuvicha*) argumentou o seguinte, numa reunião intercomunitária (*Aty Guasu*) no ano de 2008, em relação aos elementos culturais apresentadas pelos agentes coloniais não-indígenas:

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

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

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

A partir desse contato, cada família extensa tomou uma determinada posição. Algumas famílias se mostram semi-abertas, passando a complementar seu modo de ser com outros elementos culturais que julgam úteis, apropriando-se de bens materiais, valorizando a língua portuguesa a fim de manter boa relação com o *Karai* (não- índio) e tentando se comportar no estilo almejado pelos agentes de política integracionista (principalmente missionários). Além disso, estas famílias participam transversalmente de vários eventos sociais, conforme as diversas situações, os seus novos integrantes

frequentando rituais religiosos muito diferentes, como cerimônias de protestantes (cristã), culto cerimonial à imagem do “santo” ministrado pelos xamãs paraguaios (“Ava mestiço”), bem como das cerimônias de batismo gerenciadas pelo rezador (*ñanderu*) kaiowa, além de freqüentar e realizar em sua casa festa semelhante à do não-índio (“baile” ou “forró vaile”), e ritual profano (*guachire* e *kotyhu*) dos próprios Ava Kaiowá.

Guachire e *Kotyhu* são rituais profanos importantes para a socialização. São realizados pelas famílias Kaiowá à noite e nos finais de semana. Essas danças são para se alegrar, comemorar, confraternizar e animar. As mulheres e homens convidados formam uma roda. Durante a roda de dança são inventados muitos improvisos, apoiando-se em cantos e músicas que falam do tempo do além, de lugar sem males, de amor e de carinho. Todos cantam em coro, rindo e bebendo *chicha* (bebida fermentada feita de milho, cana de açúcar etc.), além de bebida industrializada.

Ao participar de um ritual *guachire* na terra indígena Jaguapiré, ouvi um grupo de jovens e jovens estudantes Kaiowá combinando de ir ao baile “forró” após o término de dança *guachire*. Outro sugeriu de fazer “baile” em sua casa, e um outro indicou o campo de futebol. No dia seguinte, a viatura de polícia militar passou pela estrada principal, acompanhada pelo capitão da aldeia. Diante disto, um Kaiowá, pai de aluno, comentou que tinha ouvido à noite um barulho de baile, gritaria de bêbados e onde teria acontecido uma briga¹¹. Este depoimento dá a entender que os jovens Kaiowa, por serem alunos e professores da escola, deveriam obedecer em primeiro lugar às regras das famílias e ainda às normas comuns da aldeia para se comportarem de modo adequado, sem se envolver com baile, violência e bebida alcoólica.

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

¹¹ “Ahendu kuri pyhare vaile hape oka’uparõ hikuai, umi ekuelero kuera voi ojapo vaile” umi alunos mo’ã itavy tavy, nohendui isy a itua ñe’e, nim capitã mando nohendui. Polícia ohenoi javé mante okyhyje imi opara imi vaile kui.”(Kaiowá pai de aluno, 2008)

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

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

(“As novas gerações não querem mais viver de acordo com o nosso modo de ser e viver tradicional; não ouvem mais os conselhos de sua avó e avô; somente tentam imitar a cultura ou ser do não-índio, já tem vergonha de ser Kaiowá”) Rezadora Emília Romero, 2008.

É importante destacar que este tipo de narração é muito comum entre avó e avô que praticam rituais tradicionais Kaiowá de MS. Deve ser observado que cada família grande se destaca por algum elemento cultural diferenciador, de outra família (*heko kuera laja*), isto é, pelo fato de ter dado mais ênfase e valor a determinados aspectos culturais, com relação à outra família. Desse modo, na sua totalidade, essas famílias constituem o modo de ser múltiplo (*teko reta*), visto que cada uma se configura em diferentes espaços e passa por distintas situações históricas. Diante disso, diversas estratégias políticas e educativas foram sendo desenvolvidas no cotidiano das famílias.

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

nas Terras Indígenas, há divergência e disputa, acarretadas por essa organização política imposta na aldeia.

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

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

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

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

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

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

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

Estes Kaiowás crentes alegam que as práticas religiosas e profanas dos kaiowá seriam inoportunas, negativas e antiquadas no presente contexto. Por outro lado, os integrantes das famílias assentadas nas T.Is e algumas famílias de terra reivindicada acampadas temporariamente nas reservas reagem e se manifestam de modo oposto, argumentado e demonstrando na prática que o modelo de organização política, religiosa e educativa tradicional Kaiowá (*ñande rekoite*) são legítimas para garantir a continuidade do modo de ser e viver Kaiowá. Assim, um xamã Kaiowá argumenta no encontro do xamã ou rezadores (*ñaderu ñemono’õ* em fevereiro, 2008) sobre o crente Kaiowá e as consequências possíveis:

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

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

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

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

(“A reserva está superlotada, e lá existem diversos tipos de pessoas, boas e ruins. O capitão da reserva antiga é autoritário e violento demais. Os missionários incomodam e perturbam muita gente. Por isso ninguém consegue ser autônomo, viver como Kaiowá e nem manifestar alegria na aldeia, uma vez que moram lá estupradores, bêbados e assassinos. É perigoso andar sozinho pela estrada. As crianças nem conseguem estudar por ocorrerem muitas brigas nas escolas, e nas estradas, as meninas são perseguidas pelos estupradores. Além disso, ali se mata muito. O solo também já é infértil e impróprio para produzir o nosso sustento”).

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

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

No final de década de 80 nas reservas, os integrantes de algumas famílias ligados ao poder do capitão/FUNAI e Missão Evangélica, começaram a assumir cargos públicos assalariados, como professor(a), assistentes de missionários, técnico em enfermagem, tratorista, motorista. Na época, os demais homens em idade de trabalhar prestavam serviços temporários (*changa*) em fazendas adjacentes. Nos últimos 20 anos, um grande número de homens (casados e solteiros) das reservas permaneceu trabalhando nas usinas de álcool localizadas distantes das aldeias, por um período anual em média de 60 (sessenta) dias. Este trabalho acaba afastando temporariamente os

membros masculinos do restante da família extensa, mas esta unidade social continua sendo o ponto de referência básica para os indivíduos, que tem permanecido frente à dominação colonial.

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

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

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

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

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

Hoje nas aldeias citadas o processo de efetivação de namoro (*jeguta*), e conseqüentemente o casamento (*menda*), não ocorre de forma similar. Há várias modalidades, praticadas por diferentes famílias, experimentadas a partir da situação de contato interétnico. A regra atual para casar o jovem, com base na tradição e ainda aplicada de forma quase homogênea, é sem passar por um longo período de namoro.

Neste caso, principalmente as mães de ambos os pretendentes têm participação consensual em todo o processo¹².

Existe também outra modalidade de casamento incentivada na aldeia, após a instituição do poder do capitão: é o “casamento à força” (*mbarete pe momenda*), com a intenção de evitar a relação sexual com diversos parceiros (no caso da mulher, gravidez sem casamento). Esta regra praticada na aldeia divide a opinião entre líderes das famílias extensas, algumas famílias aprovam enquanto outras discordam¹³.

Esta união ocorria sem consentimento do jovem e de sua família de origem, fato que gerava muita polêmica entre os jovens e suas famílias, uma vez que era administrada somente pelo capitão, com a ajuda de sua “polícia indígena” e do chefe de posto. Hoje muitas famílias se apropriaram desses procedimentos, ainda recorrendo ao capitão para casamento dos seus integrantes¹⁴.

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

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

¹² Veja a decisão de duas mães Kaiowá em relação a namoro-casamento: “*Ojopota ma há oñontede porãro ko rei voi ñambo are, opyantemará oñondive. Ojeguta arerõ polema rã rei*”. (Não pode namorar. Há muito tempo se amam e se entendem, já podemos fazer o casamento, senão pode gerar muitos problemas).

¹³ Um amigo Kaiowá contou-me que na aldeia vinha do “baile” pela estrada com uma mulher que nem conhecia direito. Foi abordado pela polícia indígena e levado à força à casa do capitão, onde amanheceu para casar-se no dia seguinte: “*Che pilha polícia kuña ndive tape-re ha che momendaite mbarete-pe, ndaipotai chepe poi pe kuña-pe há apyta hendive*.” (Pegaram-me em flagrante com uma mulher e mandaram-me casar, não gostei da mulher, mas fiquei com ela).

¹⁴ Ocorre ainda com frequência na aldeia o seguinte fato. Quando as moças kaiowá (alunas) vão sozinhas aos bailes e se envolvem com homens, as mães denunciam a filha ao capitão, de maneira a fazer esse tipo de casamento. Este fato gera outra situação polêmica hoje. É um depoimento comum entre o moço e a moça (alunos) Kaiowá a respeito desse procedimento, o seguinte: “*Mama che momendarõ maberete-pe aipotayaré, ahata osino ajejuvyta*. (Se minha mãe mandar casar-me à força com quem não amo, vou fugir ou me suicidar”).

mensagem oral ou escrita (“carta”) à menina, principalmente nas escolas, igrejas e bailes.

Uma vez correspondido, e se os jovens vierem a se entender (*ojohayhu*), é possível começar o processo de concretização do casamento. Inicialmente, isto se dá no âmbito de uma relação de amizade, na participação de eventos sociais (tanto festivos quanto religiosos), que inclui o espaço da escola, igreja etc. Durante este período inicial, os pretendentes envolvem seus parentes mais íntimos e próximos em idade, como irmão, irmã ou primo e prima (*ñe’e guerojaha*), a fim de intermediar este interesse, através dos quais tanto o menino quanto a menina enviam e recebem mensagens orais e escritas sigilosas. Esta comunicação indireta, de forma discreta, às vezes perdura meses, sem que se mantenha um diálogo direto e qualquer contato físico, mesmo que os envolvidos se vejam nos locais em que circulam. Assim, aos poucos o namoro escondido (*jeguta ñemi*) é revelado e encaminhado ao conhecimento da mãe e da avó.

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

“Nde sy ha nehente kuera serapa oipotata jajeguta ha ñamenda?”

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

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

A discussão e a socialização sobre a consolidação do namoro-casamento dos envolvidos são lideradas e decididas de forma consensual pela mãe e a avó da moça,

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

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

2.3. O Processo de educação kaiowá

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

Esta unidade social (a família extensa) é fundamentada na prática de reciprocidade (*pytyvõ ñangasa*) e bela conversa (*ñe'e vy'a*). Aqui a reciprocidade significa, antes de tudo, a base da estabilidade e proteção, no sentido emocional-afetivo, sobretudo fonte de alegria (*mbovy'aha*). Como metodologia educativa é transmitida a

idéia de pertencimento ao grupo, além de uma aliança permanente, fortalecida por uma reciprocidade diária, fundamentada no princípio de dar e receber bens materiais e imateriais (*pytyvõ ñangasa*). Essa norma de distribuir e/ou dar os recursos e posteriormente receber não ocorre por meio de um ensino coercitivo e impositivo. Esta prática começa com as crianças e é reforçada no decorrer de processo de formação do jovem e do adulto. Tal continuidade é feita no cotidiano, através de conselhos, ensinamentos, reprimendas e fofocas. Desse modo os integrantes responsáveis diretos pela educação (como pais e mães) são orientados pelos líderes (avó e avô) da família, no sentido de vigiarem e avaliarem, além de repreenderem quaisquer atitudes consideradas incongruentes às regras de família extensa. Neste sentido, há grande preocupação em garantir a construção e fixação da personalidade e sua adequação ao estilo comportamental (*reko laja*) vivido pela família extensa.

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

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

No caso de residência patrilocal, a nora é pertencente à outra família extensa, mas se encontra inserida na família extensa do esposo. Depois de ter filho (a) crescido, sendo já mãe, sob a orientação da sogra (*chemena sy* = mãe do meu esposo) ela participa da educação dos próprios filhos (as), comungando ou compartilhando também os processos educativos das crianças com quem seus filhos se relacionam diariamente. Neste sentido, estas pessoas tanto a mulher (nora) quanto o homem (genro) é considerada como pessoa “externa” “etraño”, isto é, pertencente à outra família. Na

verdade, o indivíduo Kaiowá, por conta do casamento vai sendo adaptada às normas morais peculiares da família extensa em que foi acolhido. É relevante destacar que inicialmente, o genro e a nora antes de terem filho (a), ocupam uma posição secundária e instável no grupo acolhido.

Neste âmbito da família extensa para ensinar as crianças e jovens de modo correto É feita uma classificação das crianças por ciclo de crescimento, considerando os diversos momentos por que passam os jovens. É levada em consideração o estado e a característica de cada alma gradativamente assentada no corpo da criança, observando a sua força e a fraqueza, visto que a condição da alma (*ayvu ñe'e*) é a condição vital para o bom desenvolvimento da aprendizagem e crescimento saudável do corpo.

Durante o primeiro ano de vida, antes de a criança pisar no chão, a alma é extremamente instável e insegura; transita entre o corpo e o lugar de origem, localizado no universo do cosmo (*jyvy*). Dependendo da forma como é tratada, é possível ficar triste (*ndovy'ai*) e não permanecer no corpo, assim retornando ao seu lugar de origem (*ojevy*). Por essa razão, no primeiro ano de permanência no corpo, esta alma é sempre tratada com reza (*ñembo'e*)¹⁵ e com carinho, no intuito de alegrá-la e fixá-la definitivamente no corpo. Nesta fase, a criança não pode ser colocada diretamente no solo/terra, visto que aí ou na sombra da terra (*yvy hã*) há muitos espíritos negativos e fortes (os *mã'etirõ*), que podem assustar e interferir no sentido de afastar a alma do corpo da criança¹⁶.

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

Na seqüência é a fase de realizar a imitação do comportamento e a reprodução de frases ou idéias do adulto, que começa com a idade de 05 anos e se estende até os 10 anos. Esta fase é considerada a mais delicada e preocupante, porque é o início da imitação, reprodução e incorporação de qualquer comportamento e atitudes, sejam positivas ou negativas. Ainda é possível afastar da alma as palavras imperfeitas ou

¹⁵ *Ñembo'e* é uma espécie de oração, entendida como sedutora e fixadora da alma.

¹⁶ *Mã'ê tirõ* são espíritos maus, forças sobrenaturais que vivem na terra, e que podem causar o mal.

negativas, que podem comprometer a força e a aprendizagem do modo de ser adequado (*teko porã vy'a*) almejado pela família. É possível também fortalecer o estado da alma no corpo, para suportar e superar os desafios futuros frente aos possíveis ataques dos espíritos maléficos, visando sempre a derrotá-los e a evitar a sua incorporação.

Por isso a educação da criança nesta última fase é rigorosamente monitorada pela mãe, a avó e demais integrantes da família. As crianças de ambos os sexos permanecem com a liberdade vigiada para circularem, brincarem juntos (*ñenvanga*) no espaço exclusivo da família, locais onde a observação direta (*ñantende*) é feita continuamente pela mãe e pela avó. Juntamente com elas, as crianças se dedicam também às atividades domésticas, como lavar roupas, preparar comidas, limpeza do pátio (*oka*), cuidar dos animais domésticos (*rymba*). Além disso, tais mulheres ocupam-se de alegrar diariamente as crianças por meio de carinho (*mokunu'u*), como segurar no colo, erguer abraçado (*hupi*) e carinhosamente falar em lugar da criança ou representar a fala ou frases possíveis dela, dirigindo-se a todos (*moñe'egue*). Desse modo, a alma da criança permanece feliz.

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

Já com relação à circulação das crianças fora do contexto doméstico, estas devem somente sair acompanhada pela mãe e/ou a avó. Assim, é rigorosamente proibido à criança sozinha circular fora de controle ou distante da área de jurisdição da família, principalmente no caso das meninas após os dez anos de idade. O que se pretende é evitar a aprendizagem precoce das crianças, visto que sozinhas elas podem ver, ouvir e praticar algo inadequado para sua idade. Como por exemplo, o que é falado e praticado apenas pelos adultos entre si, principalmente relativo a relações sexuais e

palavrões (*ñe'e tavy rei*). Além disso, a menina que anda sozinha pode ser atacada e perseguida por espíritos maléficos (*mã'etirô*), que gostam de aparecer-lhe sob a forma humana e tentar seduzi-la (*jepota*). Estas situações podem praticamente comprometer a educação e a formação das crianças, levando-as a um estado de instabilidade mental, alucinações e mesmo “perder a cabeça”(ficando loucas *ankã tavy tarova*).

Neste contexto interno da família, as crianças maiores cuidam das menores, de modo que todas são educadas juntas nestes mesmos espaços, por meio de práticas educativas que servem para todas as crianças, até 10 anos de idade, de ambos os sexos. De fato, o processo de transmissão de conhecimento ocorre em vários espaços de exclusividade das famílias, principalmente na casa e no pátio (*oka*) da avó, onde as crianças permanecem a maior parte do dia. Nessa situação, a mãe e avó se envolvem diariamente na educação de crianças e jovens, monitorando de perto os comportamentos e as palavras (*ñe'e*) reproduzidas pelas crianças. Dessa forma, ocorre uma avaliação contínua e imediata, devendo-se aprovar e incentivar a repetição das boas palavras (*ñe'e porã*) e comportamentos considerados adequados e alegres (*teko vy'a*). Estas observações e aprovações ocorrem também de modo alegre e sorridente.

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

É imoral e reprovada a prática da criança de reproduzir frases negativas (*ñe'e rei*) ou manifestar atos ofensivos e/ou inúteis (*teko tavy*) com frequência. Por esse motivo, a criança é punida com mais rigor. Esse papel é de competência exclusiva da

mãe, não devendo ser aplicadas pela avó e outras mulheres. Porém estas podem denunciar os atos negativos da criança à mãe e à avó. Diante dessa situação o papel da avó é apaziguar, intermediar e relativamente defender os netos (as) da agressão física, com intuito de relembrar os princípios do *teko porã*, ou seja, do modo de ser adequado. Na ocasião, aconselha (*ñemoñe'e*) calmamente a todos os membros adultos para não se comportarem mal diante das crianças, lembrando que os atos ou atitudes imorais podem ser repetidos e reproduzidos pelas crianças inocentes. As crianças não são vistas como completamente culpadas mas, mesmo assim e dependendo das circunstâncias, a avó aconselha também todas as crianças a não reproduzirem atitudes e expressões negativas dos adultos, para evitar agressão física freqüente (*ñenumpã meme*).

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

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

As funções básicas dos homens na posição de genro é procurar agradar a todos os parentes da sua esposa, por meio de atos generosos e recíprocos, adaptando-se às regras do grupo no qual foi acolhido, mas não deixa de priorizar também as demandas

de sua própria família extensa. Este homem inicialmente ocupa uma posição instável e secundária na família. Ao longo do tempo, ele começa a adquirir a confiança e prestígio parcial da família. Após ter filho (a) é considerado como pessoa acolhida e adaptada à norma da família (*ñande kuera reko*). Por isso, ele participa sob supervisão de sogro (a) e cunhados (as), da educação dos seus filhos e demais crianças.

Os meninos liberados pela mãe e a avó acompanham com frequência o avô e o pai, a partir mais ou menos dos dez anos em diante, visto que a partir dessa idade devem aprender eficazmente os saberes e as atividades práticas desenvolvidas pelos homens. Sendo assim, passam para outra fase, ainda não adultos, mas se preparando para fase adulta, o que ocorre mais ou menos após os 15 anos de idade, e com a mudança de voz. Justamente por essa razão, os meninos são totalmente liberados pela mãe e a avó para acompanhar os homens.

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

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

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

ocasião, a mãe e a avó explicitam que os estilos ou modo de ser na cidade não é o do *ava kaiowá*.

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

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

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

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

É interessante observar que as lideranças femininas participam também das reuniões (*Aty*). As mães dos alunos participam ativamente de reuniões que tratam de assuntos relativos aos alunos (*ekuelero*) e a escola. É importante ressaltar que ambas as lideranças (tanto a feminina quanto a masculina) analisam conjuntamente os assuntos

em pauta e se comunicam diariamente sobre os fatos ocorridos na família, interna e externamente.

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

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

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

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

As práticas educativas se configuram como um regimento de educação e socialização das crianças e jovens inexperientes, desse modo tornando-se regras para serem seguidas e reafirmadas reiteradamente pelos pais, mães e parentes dos educandos. Os eventos cerimoniais sagrado (*jeroky*) e profanos (*guachire*, *kotyhu*) são momentos fundamentais, em que ocorrem ensinamentos vitais.

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

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

No tocante ao ensino sobre a vida ou a cultura de outro Ava e não-índios (*karai*), as crianças aprendem a respeitar por meio de amedontramento. É comum às vezes, a mãe e a irmã falarem em tom de brincadeira, ameaçando à criança dá-la ao *karai*. Desse

modo, as crianças estão sempre com medo de serem levadas pelo *karai*. Além disso, como indicado, é orientado à criança, antes de ir à cidade, como devem se comportar com não-índios nas cidades. Durante a realização de compra de mercadoria, as crianças aprendem a interagirem com os *karai* e a forma de realizar a compra de determinado produtos de modo certo, além de aprender a lidar com dinheiro. A mãe e avó alertam aos inexperientes que a cidade está cheia de não-índio maléficos, assustadores (*karai vai tavy*), por isso não devem dialogar com nenhum *karai* desconhecido, nem ficar observando o modo de vida do *karai* na cidade. Quando as crianças imitam ou reproduzem o comportamento e a língua vistos e ouvidos na cidade, se a mãe e avó não concordarem é proibido imediatamente tal ato, ou inversamente podem ser incentivados se forem aceitos pela família.

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

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

uma família kaiowá terão conseqüências positivas ou negativas tanto para si quanto para a família à qual pertence.

Os principais adultos co-responsáveis diretos pela legitimação dos ensinamentos são o pai, a mãe, tios (as) irmãos (ãs) das crianças, subordinados ao avô e à avó. Estas pessoas estão sempre preocupadas em assegurar a alma (*guyra*, *ñe'ê*, *ayvu*) da criança, para que esta não se aborreça e se afaste ou voe do corpo das crianças recém-nascidas. Todos os parentes se envolvem e lutam para alegrar esta alma, procurando acolhê-la bem, no seio da família aqui na terra. O fato de a alma descer de sua morada extraterrenal para o corpo da criança através da cerimônia de “batismo” (*mitã ñemongarai*), que acontece nos primeiros dois meses de vida, por intermediação do xamã (*ñanderu*), tem nesse ritual uma garantia para que alma chegue e permaneça no corpo da criança.

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

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

casais. Essa cerimônia de batismo é o momento em que todas as pessoas presentes passam a conhecer as características e especificidades detalhadas do nome da alma (*ayvu rery*) por intermédio do xamã (*ñanderu*), sobretudo, o lugar do qual veio esta alma, justamente para poder cuidar bem dela e educá-la de modo especial, conforme a exigência do lugar de origem, em algum do patamar do Cosmo ao qual está vinculado.

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

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

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

Tal momento é sagrado (*marangatu*). Durante todo o ritual sagrado (*jeroky*) é explicado para as crianças e adultos que todos os objetos, materiais visíveis e invisíveis, isto é os seres que se encontram em outra dimensão, fora do alcance dos órgãos dos sentidos, como os seres sobrenaturais. Cada ser humano têm dono, guardião ou deuses (*jára*), que cuidam de cada espécie da natureza e dos seres humanos. Há o dono da flora ou matas, que cuidam das plantas, dono da fauna, dono das águas, homem e mulher etc. Ensina-se às novas gerações que esses donos devem ser muito respeitados, pois eles podem ficar irritados e, em decorrência da falta de respeito, vir a castigar. O que a pessoa deve fazer é dialogar, pedir proteção a eles.

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

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

Há ainda outro tipo de prática ritual tradicional Kaiowa. Também é educativa, mas que hoje se realiza pouco, por diversos fatores: o *avati kyry*, o batismo do milho e outras plantas novas. Em todos estes contextos rituais predomina a aprendizagem, se ouvindo, praticando e imitando. Existem atualmente outras danças profanas, importantes para a socialização de saberes tradicionais: o *guachire* e o *guahu*. Essas

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

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

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

CAPÍTULO III: OS AVA FRENTE À EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1 Lógicas e práticas escolares nas aldeias

O órgão indigenista oficial, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no atual Cone Sul do Estado de Mato Grosso do Sul, entre 1915 e 1928 efetivou a delimitação de 08 minúsculos espaços de terra, denominados de “Aldeia Indígena e/ou Posto Indígena”¹⁷ a fim de, na lógica dos agentes, dar terra aos Guaraní, conseqüentemente tentando homogeneizar a variedade de ser e viver de cada família extensa autônoma, que vivia de forma dispersa no território.

Após a delimitação das 8 (oito) reservas ou Postos Indígenas, logo num primeiro momento foi introduzida uma educação escolar oficial na proximidade de todas estas áreas, oferecendo um curso de alfabetização e a introdução básica de conhecimentos gerais, sob o ponto de vista ocidental. Este seguia um modelo integracionista, associado à evangelização¹⁸. O curso oferecido basicamente era de 1ª a 4ª séries de primeiro grau, sob administração dos próprios missionários da Missão Evangélica Caiuá (MEC). Esta instituição não é governamental, mas de algum modo subsidiada pelos agentes do órgão tutor SPI/atual é FUNAI. As atividades de ensino iniciadas na Missão Evangélica Caiuá perduram até hoje, o que ficará explícito no item subsequente.

É relevante salientar que esta política educacional tinha como objetivo principal o de evangelizar e civilizar os índios, de modo sistemático e homogêneo, sobretudo, integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica¹⁹. Neste intuito, através da educação escolar, buscava insistentemente interferir no processo próprio de ensino e aprendizagens dos Kaiowa, numa ideologia etnocêntrica e discriminante. Sendo assim, começou-se a ensinar aos indígenas como melhor opção de vida os modos de ser e de viver do povo colonizador, visando convencê-los a e se integrar à sociedade nacional. Nesse sentido é importante considerar a argumentação de Mariana K. L. Ferreira:

¹⁷ Ver Brand, 1996; Thomaz de Almeida, 1991; Mura, 2006.

¹⁸ Ver Lossato, 2003; Meire, 2005; Nascimento, 2005, Carvalho, 2004.

¹⁹ Ver Silva, 1995; RCNEI, 1998.

“Educação escolar é pensada como um instrumento para substituir o mais depressa e radicalmente, a cultura indígena pelas instituições européias” (1992, p. 10)

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

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

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

Tal modo de proceder acabou frustrando os desejos de ler e escrever dos Kaiowa, uma vez que estes indígenas não concordavam com o modo de trabalho, comportamento e atitude estranhos dos missionários. Grande parte das crianças não permanecia na escola. Por não se adaptarem às regras dos missionários e da escola, o que dificultava a alfabetização e impedia a continuidade de estudo em níveis avançados de escolarização. As maiores dos ex-alunos da época hoje narram

detalhadamente como eram o ensino e a punição feitas nas referidas escolas. Eles afirmam que foi difícil e complexo o processo de aprendizado, tendo desistido da escola por vários motivos e aprendido meramente a ler, escrever e contabilizar, com dificuldades (*lee vai'vai*). Segundo alguns ex-alunos Kaiowá da MEC de aldeia Sassoró que estudaram na década de 70,

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

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

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

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

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

pensar escrito dos *karai* teriam que aprender a dominar os mistérios do saber do papel.

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

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

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

Desse modo, emergiu uma repercussão continuada e uma discussão entre as famílias sobre as vantagens, desvantagens e perigos do poder do papel escrito (*kuatia*

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

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

Paralelamente, entre os não-indígenas surgiam também dúvidas de que as crianças indígenas teriam capacidade de ler e escrever bem, argumentando que é muito difícil, sobretudo lidar com a palavra escrita, isto é, ler e escrever não faria parte do

modo de ser e viver dos Kaiowá. Desse modo, os indígenas foram estigmatizados por esses discursos adversos. Mas diante da pressão e da nova situação complexa emergida, as famílias assentadas nas reservas decidiram liberar seus jovens para experimentar as atividades de educação escolar fomentada e gerenciada pelos missionários. Assim, as lideranças de determinadas famílias, interessadas na educação escolar se renderam frente a um fato preocupante, que nunca tinha ocorrido no processo de transmissão de conhecimento dos Kaiowá.

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

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

comportamento e atitude inadequada na estrada e na escola poderia resultar em desentendimento, fofocas e briga entre as diversas famílias.

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

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

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

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

etnocêntricas levaram à evasão de muitas crianças, assim frustrando o desejo das famílias de verem os filhos alfabetizados ou “fazer o papel falar”. A desistência das crianças reforçou os preconceitos dos não-índios contra as famílias praticamente de todas as aldeias.

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

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

3.3. A escola como instrumento político-econômico

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

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

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

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

No final da década de 1980 e durante a década de 90 e fim do século passado, esse modelo de escola foi discutido intensamente em inúmeros encontros de professores indígenas Guarani e Kaiowá no MS. Algumas propostas foram elaboradas, a partir de apoios e intervenção de alguns não-índios vinculados a ONGs (CIMI, Comissão Pró-Índios, CTI entre outras) e pesquisas nas universidades, os quais pesquisavam educação escolar, cultura e história dos Guarani e Kaiowa, procurando entender e refletir sobre as diferenças entre o modo de ser e viver dos Kaiowá e dos não-indígenas.

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

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

Na década de 90 surgiu uma categoria: de “professor indígena Guarani Kaiowá”. Esses indígenas kaiowá eram justamente em grande parte os pertencentes à família do

“capitão” e/ou seus aliados políticos e (havia convivido de perto com agentes da FUNAI e, principalmente, com a Missão Evangélica Caiuá. Aconteceu porém que estes indígenas eram em número insuficiente e por isto, junto com eles, nas aldeias, continuaram ministrando também professores não-índios.

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

É importante destacar que a possibilidade de contratação desses professores indígenas foi uma reivindicação de lideranças de diversas famílias extensas, reunidas em assembléias gerais (*aty guasu*), uma forma de reunião da qual participavam todas as lideranças de famílias extensas que lutavam pelo reconhecimento, pelas autoridades, de sua terras tradicionais (*tekoha*), que haviam sido transformadas em fazendas²⁰. Ali, reivindicavam reiteradamente também soluções possíveis para resolver os problemas comuns que lhes atingiam, diretamente nas reservas e fora delas, nas áreas reocupadas, a partir da reivindicação das famílias, em litúgio com fazendeiros. Entre as preocupações dessas lideranças, começou a aparecer também o ensino da escrita e os benefícios que a escola oferecia. Assim passaram fortemente a solicitar que seus professores fossem apenas indígenas pertencentes a terra em que estava assentada historicamente a sua

²⁰ Essa maneira de organização, as *aty guasu*, emergiu em 1978, a partir de uma reunião realizada pelo PKÑ (Projeto Kaiowa-Ñandeva), na reserva de Pirajuy, para reunir os líderes (cabecantes) de grupos de roças (*kokue guasu*), organizados por esse projeto. Naquela ocasião, representantes de famílias de Paraguasu manifestaram a preocupação para com a atitude hostil dos fazendeiros, que queriam expulsá-los de suas terras (ver Thomaz de Almeida, 2001). A partir daquele momento, a *aty guasu*, além de se constituir em assembléia de cada aldeia, passou também a ser um fórum geral dos Guarani e Kaiowa, de todo o Mato Grosso do Sul, realizada periodicamente, três ou quatro vezes ao ano.

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

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

3.4. O movimento pela especialização de professores indígenas

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

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

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

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

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

formando 80 profissionais indígenas Guarani e Kaiowá²¹. Porém, a reivindicação por avanços continuou, até que recentemente, com a criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), surgiu um curso de licenciatura indígena Guarani Kaiowá chamado “Teko Arandu”, que está atualmente no 2º ano de desenvolvimento.

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

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

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

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

²¹ Ver Lossato,2003; Casaro de Nascimento, Meire, 2005.

séries iniciais e ensino fundamental, sobretudo, pelos pesquisadores não-indígenas *karai* em educação escolar indígenas.

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

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

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

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

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

(“O professor não ensina bem as crianças, por isso esses alunos não aprendem a se comportar adequadamente, só falam frases negativas e ofensivas”).

A posição de algumas mães em relação ao comportamento negativo das crianças no espaço escolar não culpa o professor da escola, mas diretamente a mãe e o pai por não terem aconselhado com frequência seus filhos (as) a não brigar e reproduzir palavrões:

“Isy há itua noñemoñei eterei itayra-pe upea gui umi minta escola-pe há tapere oñotenta, ojoja’o, oñonumpa avei”.

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

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

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

Criou-se uma subordinação da autoridade do capitão indígena diretamente ao órgão indigenista e suas finalidades de atuação. Em decorrência dessas alianças, algumas famílias permaneceram nos cargos de liderança (como capitão e professores indígenas), até os dias atuais. A história das famílias extensas Kaiowa, a partir da demarcação das reservas tem sido marcada pela figura dos capitães e missionários.

Os capitães instituídos passaram a mediar todas as relações entre as famílias extensas que viviam nas reservas e o órgão tutelar. Este atribuiu à figura do capitão um status de liderança sobre todas as famílias assentadas na aldeia, o que é um equívoco porque para os Kaiowa, a organização política não se dá por vias centralizadas. O SPI (e a Funai) desrespeitaram as formas de liderança operantes dentro de cada família extensa.

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

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

Diante disto, as famílias não representadas pelo capitão, às vezes fazem manifestações e fofocas contra ele; pedem com frequência, por meio de documentos escritos, a sua exoneração e reivindicam aos agentes indigenistas novas eleições. As famílias adversárias fazem também manifestações em grupo contra os atos de violência e prisões comandadas pelos capitães.

Face à situação de conflito e disputa nas reservas, nas últimas décadas foi fomentada pelos agentes da FUNAI a eleição para o cargo de capitão, sendo esta uma nova forma de assumir o poder. Este tema gerou um novo perfil para o preenchimento do encargo e divide a opinião entre as famílias. Hoje a função de liderança-capitão passou a ser exercida por indígenas caracterizados como políticos, que se comunicam em guarani e em português, e são escolarizados. É o perfil de pessoa almejado por algumas famílias e repudiado por outras. Tal fato tem gerado muitos conflitos, até mesmo sangrentos, em todas as aldeias, como ocorreu em Limão Verde, em 2005 e Porto Lindo, em 2006. Diante do conflito descontrolado nestes locais, a administração da FUNAI decretou, em 2008, que não reconhece mais unicamente os capitães, mas sim todas as lideranças tradicionais de cada família extensa. O efeito deste decreto merecerá ser analisado, uma vez que este assunto ainda não foi discutido amplamente entre agentes da FUNAI e os líderes políticos de cada família.

Entre os Kaiowa, as argumentações são variáveis e divergentes. Os membros de algumas famílias argumentam que o capitão foi e é importante para intermediar o “problema” da violência interna. O capitão também teria necessidade de estabelecer contato com agentes dos órgãos públicos, fazer viagens, manter comunicação dentro e fora da aldeia. Por isso, a habilidade de falar português e escolarização seriam pré-requisitos para a função. Por outro lado, outros integrantes das famílias extensas entendem que o cargo deveria acabar, uma vez que a dupla capitão-professor estaria sendo muito esperta e até enganadora (“*iletrao*”), visando somente o interesse pessoal e de sua família, e não lutando pelos interesses de todos. Estes defendem que as lideranças idosas e o capitão antigo deveriam trabalhar juntos, discutindo os problemas e interesses gerais. Mas de fato, é possível se constatar que hoje a maioria dos capitães das aldeias e terras recuperadas é um kaiowá escolarizado e/ou professor, que ocupa uma função múltipla.

Outras instituições que passaram historicamente a ter influência sobre a vida dos Kaiowá foram as igrejas protestantes, que se instalaram nas proximidades das reservas, utilizando basicamente três mecanismos de interferência: evangelização, educação escolar e saúde. Fica claro que agentes missionários e indigenistas defendem até hoje que a escolarização e evangelização seriam os únicos meios para se chegar a uma vida ideal. Somente o indígena que ocupa um cargo assalariado alcançaria prestígio e valor, ou seja, poderia “ser alguém na vida”. Por conta dessa forte persuasão externa, algumas

famílias passaram a manter relação estreita com a instituição religiosa e o sistema de educação escolar oficial.

No contexto atual há um amplo conjunto de possibilidades à disposição das famílias Ava Kaiowá, sendo possível encontrar tanto famílias ligadas às escolas e diversas igrejas (como prebisteriana, pentecostal) quanto aquelas subordinadas às práticas desenvolvidas pelo xamãs. Existem ainda as novas gerações, que se organizam em grupos nos finais de semana, participando de bailes, consumindo amplamente bebidas alcoólicas, perambulando durante a noite pelas aldeias e, ao mesmo tempo participando de todos os eventos profanos e religiosos kaiowá.

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

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

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

A maioria das famílias Ava Kaiowá considera que os conhecimentos centrais para a própria vida não podem ser ensinados pelos não-indígenas, que vivem em uma outra cultura (*teko*), ou seja, o *karaí reko*. Por essa razão, é relevante considerar que até hoje a família extensa não depende da escola e do papel escrito (*kuatia ñe'e*) para

educar suas crianças a serem Ava Kaiowá. Para ser Ava Kaiowá, as crianças aprendem vivendo com os parentes, educadores exclusivos da família.

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

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

Ao descrever partes de minha experiência vivida como membro de uma família extensa Kaiowá e com base na literatura etnográfica e historiográfica sobre os Guarani Kaiowá, pude considerar que tanto os conjuntos de famílias extensas observados na aldeia Sassoró e na terra recuperada Jaguapiré basicamente são configurados a partir de contato estreito com a diversidade de ser e estilo comportamental de integrantes de outras famílias nestes espaços (das aldeias). Estas famílias vivem de maneira apenas relativamente similar aos seus antepassados, pois, como seres históricos não são estáticos, mudam com o tempo e no espaço, interagindo em condições históricas diferentes.

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

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

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

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

Em relação às atividades de educação escolar que antecederam a escola indígena conclui-se que, historicamente, todas as salas de cursos de extensões introduzidas nas aldeias Ava Kaiowá foram subordinadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Pólo Rural, até meados de 2000. Com base nas práticas observadas nas referidas escolas é possível dizer que o modelo de escola integracionista foi introduzido nas reservas para atender claramente os interesses dos agentes colonialistas, os quais estiveram envolvidos nas instalações de fazendas e cidades no atual de Estado de MS. Esta lógica de escolas integracionistas foi somente rompida, e em parte questionada com a nova Constituição Federal, em 1988.

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

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

numa tentativa de transformação das salas de aulas em Escola Pólo Indígena, diferenciada e bilíngüe.

A maioria dos cursos que a escola dita indígena oferece corresponde às disciplinas de um ensino regular oficial, da 1ª a 9ª séries, com a diferença de ter como matérias suplementares a língua Guarani, prática de artesanato e rituais profanos (*guachire*) e religiosos (*jeroky*) e algo de história indígena fragmentada, matérias estas às quais é dada muita ênfase, visto que objetivo é valorizar a tradição Guarani (Ñandéva) e Kaiowa. Todas estas disciplinas são incentivadas e monitoradas por professores indígenas e também não-indígenas.

A partir destas pressuposições, as disciplinas específicas oferecem aulas “práticas” de *jeroky*, como dito, dança cerimonial, e *guachire*, dança profana, bem como de narração de conhecimentos religiosos, para as quais são formalmente convocados alguns(mas) Kaiowá mais idosos(as), ligados à família de professores, o qual se apresenta como trabalho formal do pajé ou xamã (*ñanderu*). Nessas ocasiões exige-se coercitivamente dos alunos indígenas, enquanto alunos do curso regular, que presenciem e eventualmente participem dessas práticas. Argumenta-se que assim se estaria revalorizando e resgatando os conhecimentos tradicionais, as crenças, a língua, os rituais, as danças profanas, por meio de atividades formalizadas na escola - o que, segundo o projeto político pedagógico básico da escola indígena, proporcionaria um mais adequado modo de ser Kaiowá (*kaiowá reko*), tentando realizar uma unificação e homogeneização de rituais religiosos e profanos. Estes últimos seriam ministrados formalmente por um rezador/xãma, de modo muito diferente do que ocorre nos eventos religiosos realizados culturalmente em contextos das famílias, onde os rituais sagrados são realizados diante de uma demanda específica - como o batismo de crianças (*mitã mongarai*) reza para curar, etc.

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

Como já foi evidenciado sobre a introdução da primeira escola nas aldeias, conclui-se que na proximidade de todas as aldeias Kaiowá delimitadas de MS, as

escolas de séries iniciais foram instituídas por intermédio da Missão Evangélica Kaiowa, em diferentes períodos.

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

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

Com base nisto, é possível considerar que a Escola Pólo Indígena municipal descrita tanto da aldeia Sassoró quanto da terra indígena recuperada Jaguapiré, se encontram em um processo de construção com características diferenciadas do Projeto Político Pedagógico.

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

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

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

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

No entendimento da família Kaiowá a escola se constitui como uma instituição externa, tida como complementar de sua educação (verdadeiramente diferenciada), não

algo para ensinar-lhes o modelo de vida ideal, como decorre de algumas de suas práticas. A função dela é somente ensinar as crianças interessadas a ler, escrever e contabilizar. Os educadores das famílias extensas conhecem as metodologias desse ensino escrito e não estão interessados em aplicar tais técnicas no âmbito de sua família.

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

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

Diante das situações descritas, muitas integrantes das famílias concordam e participam normalmente desses eventos, enquanto que muitos líderes e membros de outras famílias discordam, criticam e se sentem desrespeitados e ofendidos pelos atos fomentados pela escola. Embora as intenções do Projeto Político Pedagógico de escola indígena sejam boas ao querer reforçar as tradições Kaiowá, algumas dessas atividades, porém, acabam por criar um clima constrangedor face aos procedimentos usuais das famílias extensas. Essas famílias, por motivos culturais não criticam diretamente e nem respondem de modo agressivo os atos observados no âmbito escolar, visto que culturalmente é considerado imoral reagir com raiva. Mas algumas vezes as atitudes dos professores indígenas, sobretudo os eventos rituais e esportivos descritos anteriormente, acabam ofendendo e magoando muitos líderes das famílias, e em consequência alguns

alunos indígenas não participam destes eventos. Uma parte dos alunos faz por obrigação coisas que algumas crianças não poderiam e nem deveriam realizar no seio da família, em virtude de proibições familiares e regulamento tradicional da religião de cada família.

Outro fato interessante que emergiu com a escola indígena é o monitoramento do comportamento do professor (a) indígena dentro e fora da escola. Os professores são avaliados rigorosamente tanto pelas crianças quanto pelas famílias. Tais processos de avaliação sempre levam em consideração o comportamento (adequado ou inadequado) e a posição política do professor. Muitas vezes, dependendo de comportamentos diversos, infrações, atos e discursos políticos do professor, algumas famílias estabelecem como tema de discussão como deve se comportar um professor Kaiowá. Por exemplo, se o(a) professor(a) Kaiowá anda praticando atos imorais do ponto de vista dos Kaiowá, (como beber e brigar com frequência, falar palavrões, trair esposos (as), “namorar”, etc.) no interior da aldeia, fora da escola, passa a ser um alvo de fofoca, e termina sendo denunciado à secretaria de educação, perdendo, na seqüência, prestígio e o cargo. Na vida cotidiana é possível a um (a) professor (a) indígena agradar uma família e desagradar outra, a estas últimas, sobretudo se ele (a) pertence a uma família rival (do capitão, de uma igreja ou de um xamã), e ainda pode ser subordinado ao grupo de família nos eventos festivos como baile etc.

É interessante considerar que entre os conjuntos de famílias extensas interessadas na escola há consenso quanto a manter essa exclusividade étnica (*Ore Ava Kaiowá reko*), e administrar os saberes e as técnicas por eles produzidos. Contudo, as famílias exigem da escola saberes eficazes e ferramentas apropriadas para terem como instrumentos de luta. O mais almejado e requerido é “fazer falar o papel” (*moñe’e kuatia*) e “fazer a palavra do papel” (*japo kuatia ñe’ê*). Mas é fundamental observar que os membros das famílias indígenas interessadas estão bem cientes de que as atividades das escolas existentes são insuficientes. O sistema de escola oficial implementada é ainda inadequado à cultura específica da família Kaiowa; não condiz com a realidade indígena. Uma vez que o jovem Kaiowá consiga “fazer falar o papel” nas séries iniciais, é preciso ainda continuar estudando nas cidades, distante da família e da aldeia, isto implicando um afastamento. Por isso, a maioria das pessoas não continua seus estudos, no que ficam frustrados.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARBOSA DA SILVA**, Alexandra. 2007. *Mais além da 'aldeia': território e redes sociais entre os Guarani do Mato Grosso do Sul*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/UFRJ.
- _____. 2005. *Relatório antropológico de levantamento preliminar de áreas Guarani reivindicadas na margem esquerda do rio Iguatemi (MS)*. Brasília, FUNAI, 2005. mimeo.
- BARBOSA DA SILVA**, Alexandra & **COMAR**. Vito, 2005. *Programa Kaiowá e Ñandeva Ampliado (PKNã) para gestão territorial em Terra Indígena de Kaiowá e Ñandeva de Mato grosso do Sul*. FUNAI, Brasília, mimeo.
- BARTH**, Fredrik. 2000a. "A análise da cultura nas sociedades complexas". In Fredrik Barth (organização de Tomke Lask), *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- _____. 2000b. "Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades". In Fredrik Barth (organização de Tomke Lask), *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- _____. 1987. *Cosmologies in the Making. A Generative Approach to Cultural Variation in Inner New Guinea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1993. *Balinese Worlds*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BOURDIEU**, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- _____. 1987. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP.
- BENITES**, Tonico. *Mbo'e kuatia ñemoñe'ê ha japo kuatia ñe'ê (Fazendo o papel falar e produzindo sua fala)*. Monografia apresentada ao Curso Normal Superior - UEMS. 2003.
- BRAND**, Antonio. 1997. *O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowa/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra*. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS. Porto Alegre.
- _____. 2001. "Os Kaiowa/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a 'entrada de nossos contrários'". In: CIMI, Comissão Pró-Índio, MPF (orgs.), *Conflitos de direitos sobre as terras Guarani Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athena.
- CARVALHO**, Raquel A. de – 2004. *Os Missionários Metodistas da Região de Dourados e a Educação Indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928 - 1944)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba.

- ELLIOT, J. H.** 1848. “Itinerário das viagens exploradoras empreendidas pelo Sr. Barão de Antonina para descobrir uma via de comunicação entre o porto da villa de Antonina e o Baixo-Paraguay, na Província de Mato Grosso”. *Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro* 10. Rio de Janeiro.
- ESTIGARRIBIA, A. M. V.** 1928. *Relatório da Inspeção do Estado do Mato Grosso*. SPI, Documentação do Museu do Índio, Rio de Janeiro.
- FOUCAULT, Michel.** 1977. *Vigiar e Punir. O nascimento da prisão*. Petrópolis. Vozes.
- FERREIRA, Mariana K. L.** *Da origem do homem à conquista da escrita*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo
- GRUNBERG, Georg.** 1991. “Por que os Guarani Kaiowa estão se matando?” In: *Tempo e Presença*, nº 37.
- GADELHA, Regina M.A.F.** 1980. *As missões jesuíticas do Itatim: um estudo das estruturas sócio-econômicas coloniais do Paraguai (séc. XVI e XVII)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOFFMAN, Erving.** 1974. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Perspectiva.
- HANNERZ, Ulf.** 1997. “Fluxos, Fronteiras, Híbridos: Palavras-chave da Antropologia Transnacional” In revista *Mana*, v.3, nº 1: Pp 7-39.
- MALINOWSKI, Bronislaw** 1978 [1922]. “Introdução”. In: *Argonautas do Pacífico Ocidental. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Abril SA, 2ª ed.
- MONTOYA, Pe. Antonio Ruiz de** 1985 [1639]. *Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor.
- MEIRE, Adriana.** 2005. *O Movimento dos Guarani e Kaiowá de reocupação e recuperação de seus territórios em Mato Grosso do Sul e a participação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário)-1978-2001*. Dissertação de Mestrado apresentada a UFMS. Dourados Mato Grosso do Sul, UFMS.
- MELIÀ, Bartomeu.** *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MELIÀ, Bartomeu; GRUNBERG, Georg e Grünberg, Friedl.** 1976. “Los Paï-Tavyterã: Etnografia guarani del Paraguai contemporâneo”. Suplemento Antropológico de la *Revista del Ateneo Paraguayo*, 9 (1-2).
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA.** 1998. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. RCNEI. Brasília.

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

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

_____. 2004. "O *Tekoha* como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias Kaiowa de construção do território". In *Fronteiras*, vol. 8, nº 15.

_____. 2006. *À procura do "bom viver": território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa*. Tese de doutorado defendida no PPGAS/Museu Nacional/UFRJ.

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

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

_____. 1998. "Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais". In *Mana*, 4(1).

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

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

PALADINO, Mariana. 2000. *Descobrimos o campo da educação escolar indígena entre Guaranis do Mato Grosso do Sul: análises de casos*. I Seminário dos Alunos do PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. 18-19 de setembro.

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

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

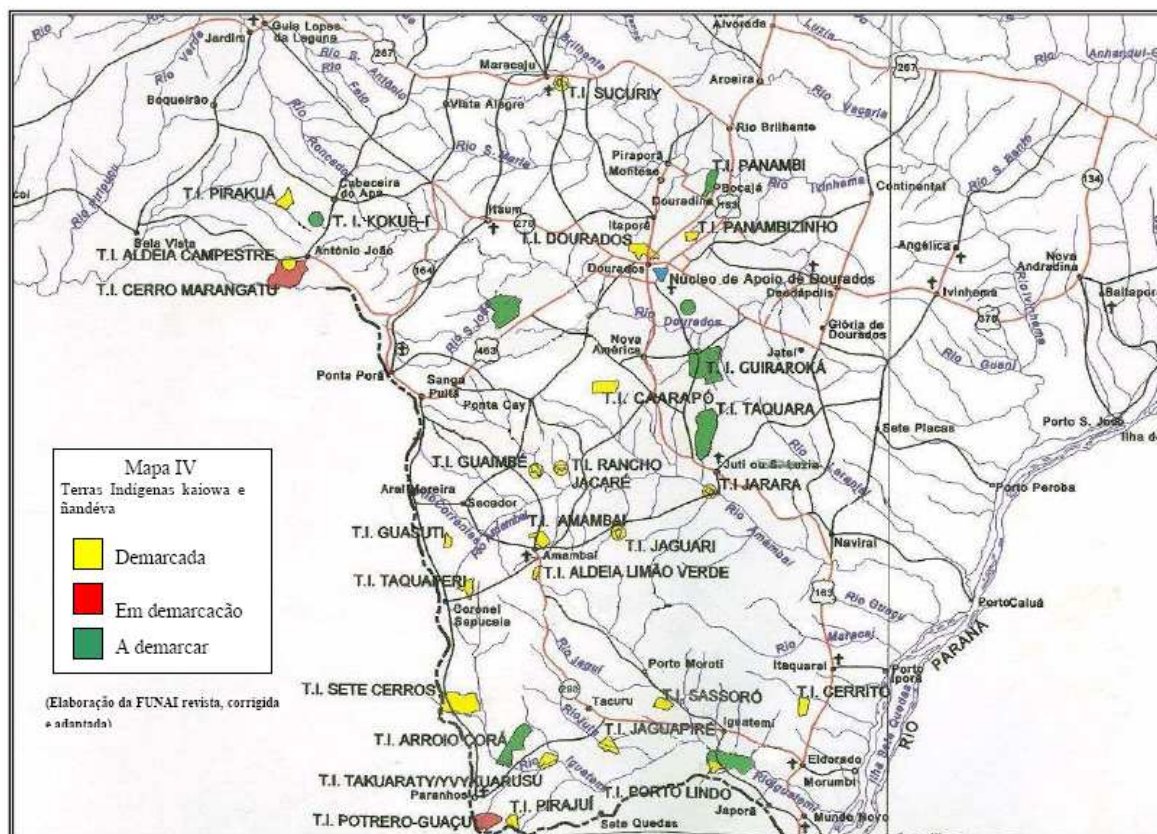
- SCHWARTZ**, Theodore. 1978. "The size and shape of a culture". In F. Barth (ed.), *Scale and social organization*. Oslo, Bergen: Universitetsforlage.
- SILVA**, Aracy Lopes da. 1993. "Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores". In: Aracy Lopes da Silva (org.) *A Questão Indígena na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Brasiliense
- SILVA**, Aracy Lopes da (org). 1995. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- SUSNIK**, Branislava. 1979-80. *Etnohistoria de los Guaranies: epoca colonial*, Los Aborígenes del Paraguay, Vol. II, Asunción.
- SCHADEN**, Egon. 1974 [1954]. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: E.P.U. / EDUSP.
- SOUZA LIMA**, Antonio Carlos de, 1995. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- THOMAZ DE ALMEIDA**, Rubem. 1991. *O projeto Kaiowa-Ñandeva: uma experiência de etnodesenvolvimento junto aos Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandeva contemporâneos do Mato Grosso do Sul*. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGAS/Museu Nacional / UFRJ. Rio de Janeiro.
- _____. 2001. *Do desenvolvimento comunitário à ação política: o projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- _____. 1985. Relatório de estudo antropológico de identificação da terra indígena Guarani-Kaiowá Jaguapiré. Brasília, FUNAI, Mimeo.

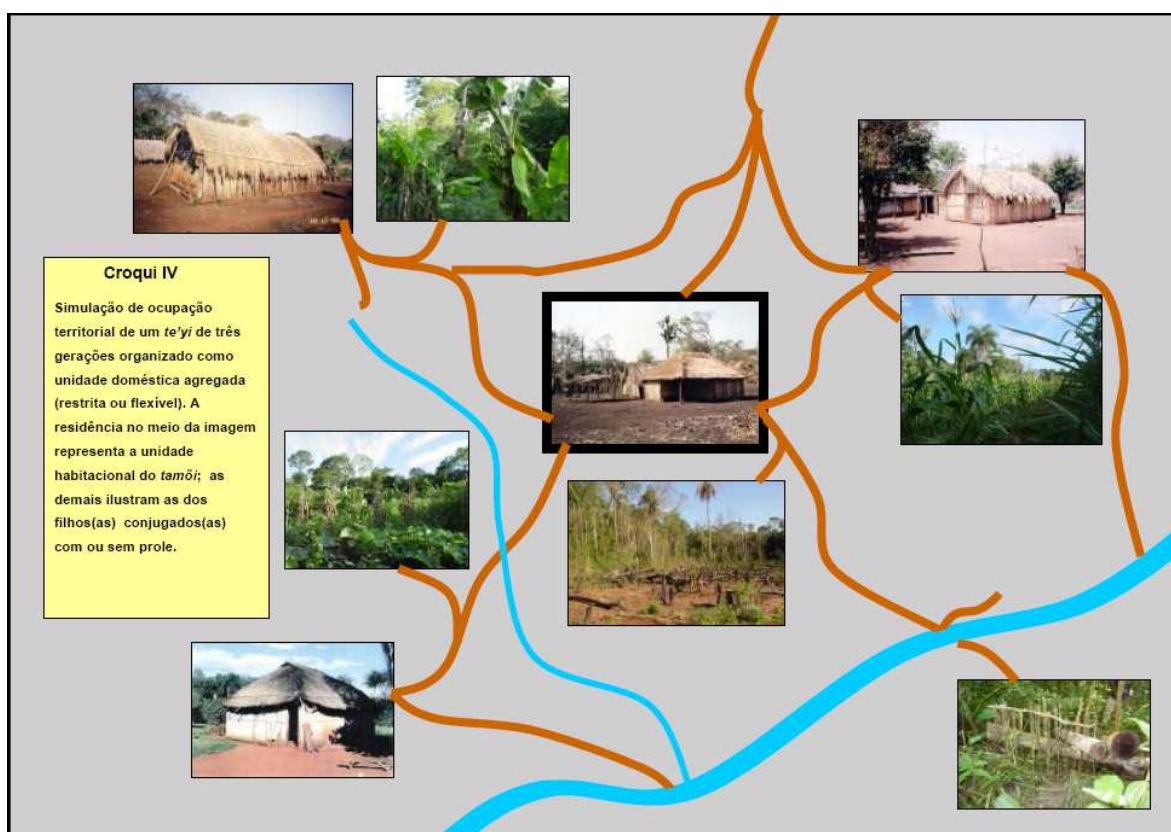
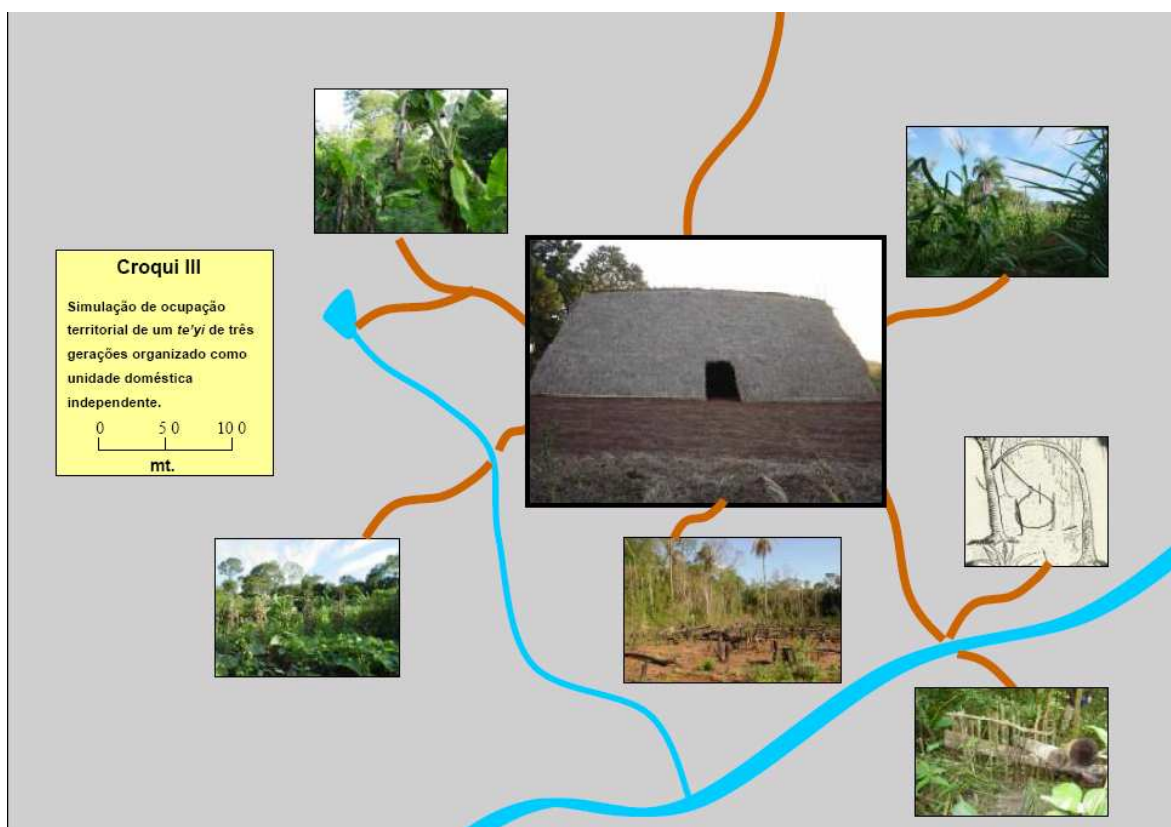
Tabela III
População das reservas 1947- 1984

	1947	1949	1965	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1981	1983	1984
Piraju'y	350	260					267	267	352	442	448	487	502	500	500	500	588	685	1562
Porto Lindo	250	300	307				310	310			572	591	609	600	600	914	1102	1019	1725
Sassoro	250	150	144				352	352					600			1000	1500	2253 K 118 N	1563
Limão Verde			311														252		380
Amambai		470	315				677									1846	1617	1947	3428
Takuapiry	520	375	254	211	211	378	371	414	504	536	557	563	609	618	620	814	906		2511
Caarapo		500	382				932									1271	1296	1620	2141
Dourados		548	745 K 346 N 372 T				1902	1902			2171	2348	2344			2700	3354	4490	6075

Fonte: FUNAI (apud Thomaz de Almeida 1991: 47c).

ANEXO





Tabela

Ministério da Saúde
Fundação Nacional de
Saúde

Quantitativo de
Pessoas

PÓLO BASE	ALDEIA	QTPESSOAS
IGUATEMI	ACAMPAMENTO SOMBRERITO	279
IGUATEMI	ACAMPAMENTO YVY KATU	322
AMAMBAÍ	AMAMBAI	7025
PARANHOS	ARROIO CORÁ	526
DOURADOS	BORORÓ	5471
CAARAPÓ	CAARAPÓ	4615
ANTÔNIO JOÃO	CAMPESTRE	427
IGUATEMI	CERRITO	670
ANTÔNIO JOÃO	CERRO MARANGATU	605
CAARAPÓ	GUAIMBÉ	475
AMAMBAÍ	GUASSUTY	890
CAARAPÓ	GUIRA-ROKA	153
TACURU	JAGUAPIRÉ	779
DOURADOS	JAGUAPIRÚ	5777
AMAMBAÍ	JAGUARI	308
CAARAPÓ	JARARÁ	443
ANTÔNIO JOÃO	KOKUE-Y	151
ANTÔNIO JOÃO	LIMA CAMPO	246
AMAMBAÍ	LIMÃO VERDE	1226
DOURADOS	PANAMBI	811
DOURADOS	PANAMBIZINHO	325
PARANHOS	PARAGUASSÚ	625
PARANHOS	PIRAJUÍ	2061
ANTÔNIO JOÃO	PIRAKUÁ	548
DOURADOS	PORTO CAMBIRA	97
IGUATEMI	PORTO LINDO	4208
PARANHOS	POTRERO-GUASSU	614
CAARAPÓ	RANCHO JACARÉ	349
TACURU	SASSORÓ	2076
PARANHOS	SETE CERROS	489
DOURADOS	SUCURI	218
AMAMBAÍ	TAQUAPERY	2363
CAARAPÓ	TAQUARA	251
Total		45423

Fonte: SIASI - FUNASA/MS,
06/11/2008

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO À EDUCAÇÃO
ESTATÍSTICA

MATRÍCULA NAS ESCOLAS EXCLUSIVAMENTE INDÍGENAS
MATO GROSSO DO SUL
MUNICIPAL
2 0 0 5

CÓDIGO DA ESCOLA	MUNICÍPIO /	ESCOLA	MATRÍCULA			
			TOTAL	PRÉ	EF	
		TOTAL GERAL	13404	971	12248	
		TOTAL URBANA	0	0	0	
		TOTAL RURAL	13404	971	12248	
	Amambai					
	Rural					
50029037	EM Mitã Rory - Rodovia Amambai / Ponta Porã Km 2		601	41	560	
50029010	EM Pólo Indígena Mbo'Erenda Tupã I Ñandeva - Aldeia Limão Verde		153	0	153	
	- Sala Brilho do Sol - Aldeia Limão Verde		38	0	38	
50015141	EM Pólo Indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowá					
	- Sala Coroa Sagrada - Aldeia Amambai		556	25	531	
	- Sala Panduí - Aldeia Amambai		144	0	144	
	- Sala Patrimônio Kaiowá - Aldeia Amambai		67	0	67	
	- Sala Povo Centro da Terra - Aldeia Amambai		75	0	75	
	- Sala Mitã Katupyry - Aldeia Amambai		91	0	91	
	- Sala Jaguarí - Aldeia Jaguarí		69	0	69	

Antônio João**Rural**

50024655	EM MBO'EROY TUPÃ I ARANDU REÑOI - Aldeia Campestre	226	31	195
	- Sala Missão Evangélica Kaiowá	11	0	11
	R. dos Ipês			

Aquidauana**Rural**

50001922	EM Indígena Lutuma Dias - Aldeia Limão Verde	349	48	301
	- Sala Córrego Seco - Aldeia Córrego Seco	25	0	25
50002112	EM Indígena Feliciano Pio - Aldeia Ipegue	293	22	271
50002066	EM Indígena Pólo Gal. Rondon - Aldeia Bananal	327	49	278
	- Sala Terena José da Silva - Aldeia Imbirussú	31	0	31
50022067	EM Indígena Pólo Marcolino Lili - Aldeia Lagoinha	270	42	228
	- Sala Paulino M. Fonseca - Aldeia Morrinho	37	16	21
50022075	EM Indígena Francisco Farias - Aldeia Água Branca	179	15	164

Aral Moreira**Rural**

50029789	EE Guarani - Aldeia Guassuty	67	0	67
----------	------------------------------	-----------	---	----

Bela Vista**Rural**

50024213	EM Indígena Piracua - Aldeia Indígena Piracua	109	0	109
----------	---	------------	---	-----

Brasilândia**Rural**

50021850	EM Ofaie e Iniecheki - Rodovia MS 040 KM 09	12	0	12
----------	---	-----------	---	----

Caarapó**Rural**

50028375	EM Indígena Nandajara Pólo - Reserva Indígena Tey'i Kuê	421	26	395
	- Sala Loide B. Andrade - Aldeia Indígena Tey'i Kuê	153	25	128
	- Sala M' Bokajá - Aldeia Tey'i Kuê	92	0	92
	- Sala Saverá I - Aldeia Tey'i Kuê	126	0	126
	- Sala Saverá II - Aldeia Tey'i Kuê	28	0	28

Coronel Sapucaia**Rural**

50019597	EM Nãnde Reko Arandu - Aldeia Indígena Takuapery	358	26	332
	- Sala Fernandes Martins - Aldeia Takuapery	119	0	119
	- Sala Olinda Camilo - Aldeia Takuapery	88	0	88

Dois Irmãos do Buriti**Rural**

50002147	EPM Indígena Alexina Rosa Figueredo - Aldeia Buriti	317	0	317
50029452	Escola Pólo Indígena Cacique NDETI Reginaldo - Aldeia Água Azul	300	0	190

Douradina**Rural**

50029754	EM de Educ. Indígena Joãozinho Carapé Fernando - Reserva Indígena Panambi	74	0	74
	- Sala Missão Evangélica Unida - Missão Evangélica Unida	59	13	46

Dourados**Rural**

50016245	EM Tengatui Marangatu - Pólo - Rodovia Dourados / Itaporã - Km 5	641	94	547
	- Sala Ensino Médio - Aldeia Jaguapirú	114	0	114
	- Sala Francisco Híbiapina - Aldeia Jaguapirú	288	0	288
	- Sala Yverá - Aldeia Sardinha	38	7	31
	- Sala Marangatu - Porto Cambira/ Dourados	13	3	10

50016130	EM Francisco Meireles - Missão Evangélica Caiuá	877	73	804
----------	---	------------	----	-----

50029495	EM Indígena Pa' I Chiquito Chiquito Pedro - Aldeia Panambizinho	93	0	93
----------	---	-----------	---	----

50030043	EM Indígena Agostinho - Aldeia Bororó	304	31	273
----------	---------------------------------------	------------	----	-----

50030426	EM Indígena Araporã - Aldeia Bororó	265	27	238
----------	-------------------------------------	------------	----	-----

Eldorado**Rural**

50029886	EM Ind. MBO'ERO TAVA OKARA RENDY - Pólo e Extensões - Aldeia Cerrito	53	0	53
	- Sala MBO'ERO Ava Pai Araraju - Aldeia Cerrito	11	0	11
	- Sala MBO'ERO Okara Poty - Aldeia Cerrito	22	0	22

Laguna Carapã**Rural**

50029916	MBO' Eroga Okara Poty Esc. Terreiro de Flor - Aldeia Rancho Jacaré	50	0	50
----------	---	-----------	---	----

50029908	MBO' EROY Jeguaka Poty Esc. Cocar de Flores - Aldeia Guaimbé Peri	61	0	61
----------	--	-----------	---	----

Japorã**Rural**

50029460	EM de EIEF Aldeia Guarani - Pólo - Aldeia Porto Lindo	452	18	359
	- Sala Sabedoria Tradicional - Aldeia Porto Lindo	81	0	81
	- Sala Bom Viver - Aldeia Porto Lindo	61	0	61

Juti**Rural**

50029959	EM indígena MBO'ERO ARANDU'I	48	0	48
	- Sala MBO'EROGA Taperandi - Faz. Brasília do Sul	53	0	53

Miranda**Rural**

50002520	E Indígena PG Cel. Nicolau H. Barbosa - Posto Indígena Cachoeirinha	371	34	337
	- Sala Felipe Antônio - Aldeia Argola	107	13	94
	- Sala José Balbino - Aldeia Capão/ Babaçú	106	15	91
	- Sala Luis Raimundo - Aldeia Morrinho	53	10	43
	- Sala Manoel J. Caetano - Aldeia Cachoeirinha	144	0	144
	- Sala Alexandre Albuquerque - Aldeia Lagoinha	20	5	15

50028413	EMI Pólo Pres. João Figueiredo - Aldeia Lalima	302	25	277
	- Sala Irmãos Souza - Setor Campeiro	91	17	74

50002538	EM Indígena Pilade Rebuá - Aldeia Passarinho	355	29	326
	- Sala Arthêmis Paz Bossay - Aldeia Moreira	73	15	58

Nioaque**Rural**

50024264	EM Indígena 31 de Março - Pólo Aldeia Brejão	111	0	111
	- Sala Capitão Vitorino - Aldeia Água Branca	119	0	119
	- Sala Cipriano da Silva - Aldeia Taboquinha	49	0	49
	- Sala Leôncio Marques - Aldeia Cabeceira	45	0	45

Paranhos					
Rural					
50022636	EM Pancho Romero - Aldeia Paraguaçu	139	30	109	
	- Sala Princesa Izabel - Aldeia Sete Cerros	107	8	99	
	- Sala Arroio Corá - Aldeia Arroio Corá	49	0	49	
50021591	EM Prof.º Adriano Pires _ Aldeia Pirajuí	187	25	162	
	- Sala Potrero Guaçu - Aldeia Potrero Guaçu	109	22	87	
	- Sala Mal. Cândido Rondon - Missão Evangélica Unida	169	33	136	
Ponta Porã					
Rural					
50019058	EM Indígena Jatayuary - Aldeia Limpa Campo	48	0	48	
50029878	EM Indígena Mitá Tavyterá - Reserva Kokue'y	20	0	20	
Porto Murtinho					
Rural					
50000764	EM Indígena Ejiwajegi - Pólo - Posto Indígena Bodoquena	206	17	189	
	- Sala Aquidabã - Aldeia São João	86	6	80	
	- Sala Barro Preto - Aldeia Barro Preto	16	0	16	
	- Sala Campina - Aldeia Campina	27	0	27	
	- Sala Tomazia - Aldeia Tomazia	58	0	58	
Sidrolândia					
Rural					
50024183	EM Indígena Cacique Armando Gabriel - Pólo- Região da Lagoinha	205	21	184	
	- Sala Cacique João Batista Figueiredo - Aldeinha Tereré	40	0	40	
	- Sala Marcelino José - Aldeia Córrego do Meio	41	14	27	
Tacuru					
Rural					
50029894	EM Ubaldo Arandu Kwemi - Aldeia Sossoró	247	0	247	
	- Sala Missão - Missão Evangélica Caiuá	122	0	122	
	- Sala Jaguapiré - Aldeia Jaguapiré	139	0	139	
	- Sala Ramada - Aldeia Sossoró	53	0	53	