

Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia

MARLENE GOMES LEITE

**A ESCOLA MBO'ERO ARANDU'I DA TERRA INDÍGENA JARARÁ, NO
MUNICÍPIO DE JUTI, MS: UMA ETNOGRAFIA DA TEIA DE RELAÇÕES
ESTABELECIDAS ENTRE SISTEMA DE ENSINO, COMUNIDADE INDÍGENA E
PODERES PÚBLICOS**

Dourados-MS

2018

MARLENE GOMES LEITE

**A ESCOLA MBO'ERO ARANDU'I DA TERRA INDÍGENA JARARÁ, NO
MUNICÍPIO DE JUTI, MS: UMA ETNOGRAFIA DA TEIA DE RELAÇÕES
ESTABELECIDAS ENTRE SISTEMA DE ENSINO, COMUNIDADE INDÍGENA E
PODERES PÚBLICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados, como parte dos requisitos finais para a obtenção do título de Mestre em Antropologia, na área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Orientador: Prof. Dr. Levi Marques Pereira

MARLENE GOMES LEITE

**A ESCOLA MBO'ERO ARANDU'I DA TERRA INDÍGENA JARARÁ, NO
MUNICÍPIO DE JUTI, MS: UMA ETNOGRAFIA DA TEIA DE RELAÇÕES
ESTABELECIDAS ENTRE SISTEMA DE ENSINO, COMUNIDADE INDÍGENA E
PODERES PÚBLICOS**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA – PPGAnt/UFGD

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Levi Marques Pereira (Dr. UFGD) _____

2º Examinador:

Antônio Dari Ramos (Dr. UFGD) _____

3º Examinadora:

Adir Casaro Nascimento (Dra. UCDB) _____

4º Examinador:

Victor Ferri Mauro (Dr. UFMS) _____

5º Examinadora suplente:

Aline Castilho Crespe (Dra. UFGD) _____

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L533e Leite, Marlene Gomes

A escola Mbo'ero Arandu'i da terra indígena Jarará, no município de Juti, MS: uma etnografia da teia de relações estabelecidas entre sistema de ensino, comunidade indígena e poderes públicos / Marlene Gomes Leite -- Dourados: UFGD, 2018.

220f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Levi Marques Pereira

Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Ciência Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Etnologia. 2. Rede de relações. 3. Escola Mbo'ero Arandu'i. 4. Educação escolar indígena. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

À minha família, em especial aos meus velhos (pai Natalino e
mãe Maria),
Ao meu amado esposo Rogério Kozima e,
Aos indígenas Kaiowá e Guarani da aldeia Jarará, Juti-MS,
exemplo de luta e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por possibilitar que a construção desta dissertação me trouxesse aprendizado tão significativo. Afirmando que sem Ele não conseguiria. Então, a Ele toda honra e toda glória. E, a partir Dele, manifesto minha gratidão a todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho. Pretendo lembrar e agradecer a todos:

à CAPES e, posteriormente, à FUNDECT pela bolsa de estudo concedida. Ao ex-secretário do PPGAnt, Pedro Neto, pelo auxílio em todas as vezes que precisei;

aos professores do PPGAnt/UFMG, pelo ensino ministrado e pelo comprometimento em sempre somar na questão da aprendizagem acadêmica;

aos professores, Victor Ferri Mauro, Antônio Dari Ramos, Adir Casaro Nascimento e Aline Castilho Crespe por aceitarem compor a banca, pelas contribuições e avaliação ao trabalho apresentado;

ao professor Levi Marques Pereira, pela orientação, por partilhar conhecimentos relevantes, pelas palavras no momento certo, pela paciência e sabedoria com que me conduziu neste complexo caminho da Antropologia;

à professora Veronice Lovato Rossato, pelas conversas esclarecedoras, pela disposição com que sempre me recebeu e pela correção do trabalho;

aos colegas de curso, e aqui menciono todos da turma: Daniele, pelas grandes gargalhadas; Fernanda e Nivia, por partilhar a residência comigo; Raul, pelas conversas descontraídas; Rodrigo, pelas conversas proveitosas; Gabriel, Jessica, Amon-Rá, Lílian e Mateus, por fazerem parte da turma e em especial a dupla Laura e Thaianne, por partilhar dificuldades, experiências e aprendizados neste percurso. São pessoas iluminadas, postas por Deus em minha vida;

às amigas de longa data, Érica Fernanda e Junia Fior. A primeira, pela amizade verdadeira, pelo incentivo e palavras de apoio nos momentos de maior dificuldade. A segunda, pela amizade sincera e ajuda nos momentos que mais precisei;

aos indígenas Kaiowá e Guarani, em especial às mães que me receberam em suas residências; sem suas contribuições, o trabalho não seria possível;

ao ex-professor de Jarará, Assunção Gonsalves, que me recebeu respeitosamente e contribuiu significativamente, narrando parte da história da educação escolar local;

ao casal Ambrósio Benites e Lucila Vilhalva, por partilharem histórias e momentos importantes de suas vidas;

à comunidade escolar de Jarará, mães, pais, e funcionários. À Fia e, em especial, aos professores João Iturve e Cristino Iturve, por partilharem momentos tão significativos, esclarecendo pontos fundamentais e que me renderam muito aprendizado;

aos alunos indígenas Kaiowá e Guarani (da escola municipal Doraci, Extensão e da escola indígena Mbo'ero Arandu'i), parte importante neste trabalho, pela grande contribuição durante a pesquisa;

aos funcionários do posto de saúde indígena Oga Tesã Renda, Juliana, Margarete, Francisco e Rosana, pelo carinho com que me receberam;

ao capitão Silvío Iturve, líder oficial da comunidade, por ter apoiado e colaborado com o trabalho;

às escolas Doraci de Freitas Fernandes, Extensão e 31 de Março, nas pessoas dos diretores, coordenadores, professores e funcionários, que me receberam de portas abertas para a realização da pesquisa;

à secretária escolar, Maria Ireni Brito da Silva, pela competência com que conduz seu trabalho e por me atender sempre com muita disposição;

à secretária municipal de educação do município de Juti, Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, e à coordenadora de educação escolar indígena, Adriana Martins Biazotti, pela atenção com que me atenderam durante a pesquisa;

aos meus familiares, amados irmãos, irmã, cunhadas, cunhado, sobrinhos e sobrinha, em especial à minha mãe e ao meu pai, minha grande inspiração neste mundo, agradeço pelos sacrifícios que já fizeram por mim e pelos incentivos recebidos constantemente;

ao meu amado esposo Rogério Kozima, pelo carinho, compreensão e amor a mim dedicado;

a todos, muito obrigada!

*“Singular e assombroso o destino de um povo
como os Guarani!
Marginalizados e periféricos,
nos obrigam a pensar sem fronteiras.
Tidos como parcialidades,
desafiam a totalidade do sistema.
Reduzidos,
reclamam cada dia espaços de liberdade sem limites.
Pequenos,
exigem ser pensados com grandeza.*

*São aqueles primitivos
cujo centro de gravitação já está no futuro.
Minorias,
que estão presentes na maioria do mundo.”*

(Bartomeu Melià)

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Lista de siglas e abreviaturas..... | 13 |
| Lista de figuras..... | 15 |
| Lista de atividades dos alunos..... | 16 |
| Lista de tabelas..... | 17 |
| INTRODUÇÃO..... | 19 |
| CAPÍTULO 1. OS KAIOWÁ E GUARANI: A EXPROPRIAÇÃO DO TERRITÓRIO E A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR... | 26 |
| 1.1. Síntese das transformações no território, nas relações com o Estado e com a sociedade nacional | 27 |
| 1.2. Educação indígena e educação escolar indígena: divergências e conflitos | 34 |
| 1.3. Educação escolar indígena no país e a transformação do lugar reservado às populações indígenas: do integracionismo à diversidade cultural | 40 |
| 1.4. Educação escolar indígena na comunidade Jarará: composição histórica e atual | 47 |
| 1.4.1. Assunção Gonsalves e sua experiência como primeiro professor na escola indígena de Jarará | 53 |
| CAPÍTULO 2. O PROCESSO DE PRODUÇÃO/REPRODUÇÃO DO COLETIVO DA ALDEIA JARARÁ..... | 72 |
| 2.1. Histórico da comunidade, a demarcação da terra e a recomposição da aldeia | 72 |
| 2.2. Organização social e política das famílias de Jarará | 83 |
| 2.3. Principais práticas identificadas como culturais pelos Guarani e Kaiowá em Jarará | 100 |
| 2.4. Aldeia Jarará e as políticas públicas: percepções a respeito da presença e ação do Estado | 115 |
| CAPÍTULO 3. A ALDEIA JARARÁ E A REDE DE RELAÇÕES QUE GRAVITA EM TORNO DA ESCOLA INDÍGENA..... | 119 |
| 3.1. Espaços da aldeia e malha de relações envolvendo escola, família e poderes públicos | 122 |
| 3.2. “Fazer falar o papel”: contexto e dilemas na Escola Indígena Mbo’ero Arandu’i | 124 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. Escola na aldeia <i>versus</i> escola na cidade: as percepções de alunos, pais, lideranças e profissionais de educação sobre as opções de estudar na aldeia ou na cidade | 131 |
| 3.3.1. Comparações entre percepções e textos produzidos por alunos indígenas que estudam na escola da aldeia e na escola da cidade | 149 |
| 3.3.2. Atividades com os alunos indígenas da Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes | 152 |
| 3.3.3. Atividades com os alunos indígenas da Escola Municipal Extensão | 178 |
| 3.3.4. Atividades com os alunos da Escola Municipal Indígena Mbo'ero Arandu'i | 182 |
| 3.4. Para além da letra: a escola como espaço de produção de relações que transcendem as funções do processo de escolarização e oscilam entre o paradigma integracionista e o da diversidade cultural | 195 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 200 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 207 |
| Anexos | 213 |

A ESCOLA MBO'ERO ARANDU'I DA TERRA INDÍGENA JARARÁ, NO MUNICÍPIO DE JUTI, MS: UMA ETNOGRAFIA DA TEIA DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE SISTEMA DE ENSINO, COMUNIDADE INDÍGENA E PODERES PÚBLICOS

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma etnografia da **rede de relações** estabelecida **entre a escola indígena** Mbo'ero Arandu'i, localizada na aldeia Jarará, município de Juti, a **comunidade indígena local**, composta pelas famílias extensas kaiowá e guarani, e **os poderes públicos** envolvidos nos programas e práticas escolares. O conceito de rede, aqui abordado, inspira-se nas reflexões feitas por Bruno Latour, sobre Teoria-Ator-Rede, das quais a antropologia vem se apropriando recentemente. Nesse sentido, o trabalho mostra os resultados da pesquisa desenvolvida com a comunidade indígena da referida aldeia e com os profissionais da educação escolar do município de Juti, tendo como propósito compreender a perspectiva dos sujeitos sociais envolvidos na rede de relações políticas e nas práticas escolares desenvolvidas em torno da escola Mbo'ero Arandu'i. Assim, a pesquisa discorre sobre a criação dessa escola dentro dos limites da terra indígena, situando as transformações que a comunidade vem passando ao longo do tempo, devido a fatores que poderiam ser ditos como internos à comunidade - como a recomposição política das parentelas - e externos, como os vínculos construídos entre a escola indígena com a secretaria de educação municipal e com outras instâncias de prestação de serviço, municipais, estaduais e federais. Cabe destacar que o esforço é demonstrar que a ideia de “processos internos” e “processos externos” encontram-se entrelaçados e imbricados na teia de relações que conectam atores que circulam entre a aldeia, a cidade de Juti e um amplo leque de instituições do Estado e da sociedade civil. Assim, a pesquisa procura demonstrar como a escola está conectada a uma ampla e complexa rede de instituições e atores sociais, situando-a como principal “espaço de poder”, como um centro em torno do qual gravita a vida política da comunidade.

Palavras-chave: Etnologia; Rede de relações; Escola Mbo'ero Arandu'i; Educação Escolar Indígena.

THE MBO'ERO ARANDU'I SCHOOL FOR JARARA INDIGENOUS LAND IN THE MUNICIPALITY OF JUTI, MS AN ETHNOGRAPHY OF THE RELATIONSHIP WEB ESTABLISHED BETWEEN EDUCATIONAL SYSTEM, INDIGENOUS COMMUNITIES AND PUBLISH AUTHORITIES

ABSTRACT

This dissertation proposes to do an ethnography of relationship established between the indigenous school Mbo'ero Arandu'i localized in the Jarara village, Juti's municipality. The indigenous local community is composed for extensive Kaiowa and Guarani families and the public authorities involved in the school programs end practices. The network concept approached here is inspired in the reflections made by Bruno Latour about Theory-Actor-Network of which the Anthropology has been appropriating recently. In that sense the work show the results of search developed with the indigenous community of the said village with the education professional of the Juti County, having as purpose understand the social subjects perspective involved in the political relations network and the school practices developed around of the Mbo'ero Arandu'i school. Like this, the search talk about the creation of that school inside of the limits of the indigenous land situating the transformation that the community has been passing over the time, due to internal factors to community, such as political recomposition of the relatives and external, as the links built between the indigenous school the municipal secretary of education and others instances of the provider of municipal, state and federal service. It's up to highlight the effort is to show that the idea of internal processes and external processes are interlaced and connect in the relations web that connect actors that around between the village, the city of Juti and a broad range of the State institutions and civil society. So research looks for demonstrate how the school is connected to a broad and complex network of state institutions and social actors, placing it as the main "space of power", as center to revolve around the politics life of the community.

Keywords: Ethnography, Network of relationships Mbo'ero Arandu'i school, indigenous education.

LA ESCUELA MBO'ERO ARANDU'I DE LA TIERRA INDÍGENA JARARÁ, EN EL MUNICIPIO DE JUTI, MS: UNA ETNOGRAFÍA DE LA RED DE RELACIONES ESTABLECIDAS ENTRE SISTEMA DE ENSEÑANZA, COMUNIDAD INDÍGENA Y PODERES PÚBLICOS

RESUMEN

Esta disertación propone realizar una etnografía de la red de relaciones establecidas entre la escuela indígena Mbo'ero Arandu'i, ubicada en la aldea Jarará, municipio de Juti, la comunidad indígena local, compuesta por las familias extensas kaiowá y guaraní y los poderes públicos involucrados en los programas y prácticas escolares. El concepto de red, aquí abordado, se inspira en las reflexiones hechas por Bruno Latour, sobre Teoría-Actor-Red, de las cuales la antropología viene apropiándose recientemente. En este sentido, el trabajo presenta los resultados de la investigación desarrollada con la comunidad indígena de la referida aldea y con los profesionales de la educación escolar del municipio de Juti, teniendo como propósito comprender la perspectiva de los sujetos sociales involucrados en la red de relaciones políticas y en las prácticas escolares desarrolladas en torno a la escuela Mbo'ero Arandu'i. Así, la investigación discurre sobre la creación de esa escuela dentro de los límites de la tierra indígena, situando las transformaciones que la comunidad viene pasando a lo largo del tiempo, debido a factores que podrían ser dichos como internos a la comunidad - como la recomposición política de las parentescos - y, externos, como los vínculos construidos entre la escuela indígena con la secretaría de educación municipal y con otras instancias de prestación de servicio, municipales, estatales y federales. Cabe destacar que el esfuerzo es demostrar que la idea de "procesos internos" y "procesos externos" se encuentran entrelazados e imbricados en la red de relaciones que conectan actores que circulan entre la aldea, la ciudad de Juti y un amplio abanico de instituciones del mismo, Estado y de la sociedad civil. Así, la investigación busca demostrar cómo la escuela está conectada a una amplia y compleja red de instituciones y actores sociales, situándola como principal "espacio de poder", como un centro en torno al cual gravita la vida política de la comunidad.

Palabras-clave: Etnología; Red de relaciones; Escuela Mbo'ero Arandu'i; Educación Escolar Indígena.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|------------------------|---|
| AGRAER- | Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural |
| ANAÍ- | Associação Nacional de Apoio ao Índio |
| CEDI- | Centro Ecumênico de Documentação e Informação |
| CEE/MS- | Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul |
| CF/1988- | Constituição Federal de 1988 |
| Cia Matte Larangeiras- | Companhia Matte Larangeiras |
| CIMI- | Conselho Indigenista Missionário |
| CPI/SP- | Comissão Pró-Índio de São Paulo |
| CTI- | Centro de Trabalho Indigenista |
| FNDE- | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNAI- | Fundação Nacional do Índio |
| GT- | Grupo de Trabalho |
| IBGE- | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB- | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP- | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB-9394/96- | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 |
| MEC- | Ministério da Educação |
| MS- | Mato Grosso do Sul |
| NEPPI- | Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas |
| ONGs- | Organizações não Governamentais |
| OPAN- | Operação Anchieta |
| PAC- | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PKN- | Projeto Kaiowá/Ñandéva |
| PPGAnt- | Programa de Pós-Graduação em Antropologia |
| PPP- | Projeto Político Pedagógico |
| Proacin- | Programa de Apoio as Comunidades Indígenas de Mato Grosso do Sul |
| RCID- | Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação |
| RCNEI- | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas |
| SED- | Secretaria de Estado de Educação |
| SEMECE- | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte |

| | |
|---------|--|
| SEMEDs- | Secretarias Municipais de Educação |
| SESAI- | Secretaria Especial de Saúde Indígena |
| SIL- | Summer Institute of Linguistics |
| SPI- | Serviço de Proteção ao Índio |
| TCC- | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TI- | Terra Indígena |
| UCDB- | Universidade Católica Dom Bosco |
| UFAM- | Universidade Federal do Amazonas |
| UFGD- | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFMS- | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |

LISTA DE FIGURAS

FOTOGRAFIAS/IMAGENS

| | | |
|------------|--|-----|
| Figura 1- | Foto do antigo barracão da Cia Matte Larangeiras | 29 |
| Figura 2- | Quadro de diversidade étnica e linguística de MS | 46 |
| Figura 3- | Imagem da capa e contracapa do livro Upeicha Rohai | 54 |
| Figura 4- | Foto da primeira escola indígena de Jarará | 56 |
| Figura 5- | Foto da atual escola municipal indígena de Jarará | 64 |
| Figura 6- | Mapa das terras indígenas no estado de MS | 82 |
| Figura 7- | Mapa da aldeia Jarará, feito pelo professor João Iturve | 84 |
| Figura 8- | Diagrama de parentela – família do capitão | 85 |
| Figura 9- | Funcionária da escola indígena pintando tecido, enquanto a filha observa | 109 |
| Figura 10- | Professor João ensinando o filho a pintar tecido | 109 |
| Figura 11- | Alunos não indígenas posam para foto com o capitão e parentes | 110 |
| Figura 12- | Alunos não indígenas sendo pintados | 110 |
| Figura 13- | Apresentação de <i>guachire</i> pela família do capitão | 111 |
| Figura 14- | Capitão convidando os presentes para participar da apresentação | 111 |
| Figura 15- | Neto do capitão cantando e tocando | 112 |
| Figura 16- | Torcedores, final do futebol masculino | 112 |
| Figura 17- | Jogo arco e flecha | 113 |
| Figura 18- | Momento de preparação arco e flecha | 113 |
| Figura 19- | Última apresentação | 113 |
| Figura 20- | Capitão agradecendo as autoridades e os presentes na festa | 114 |
| Figura 21- | Último jogo Cabo de guerra | 114 |
| Figura 22- | Imagem de localização da escola indígena Mbo'ero Arandu'i | 122 |

LISTA DE ATIVIDADES DOS ALUNOS

| | | |
|------------|--|-----|
| Figura 23- | Desenho e escrita sobre os índios, aluno Jackson | 154 |
| Figura 24- | Desenho e escrita sobre a natureza, aluna Jaqueline | 155 |
| Figura 25- | Desenho de onde mora o cacique rezador da aldeia Takuara, aluno Cleiton | 156 |
| Figura 26- | Desenho de sua casa, aluno Kalebe | 157 |
| Figura 27- | Desenho da escola municipal, aluna Jhenifer | 158 |
| Figura 28- | Redação sobre índio e <i>bullying</i> na escola, aluna Daiane | 166 |
| Figura 29- | Poema sobre a escola, aluno Jackson | 167 |
| Figura 30- | Redação sobre estudar na escola municipal, aluna Tatilinia | 168 |
| Figura 31- | Redação sobre a escola, aluna Jaqueline | 170 |
| Figura 32- | Redação sobre a escola, aluna Sandra Mara | 171 |
| Figura 33- | Redação sobre a escola, aluno Ageilso | 173 |
| Figura 34- | Redação sobre porque gosta de estudar na escola municipal, aluna Laiza | 174 |
| Figura 35- | História de vida, aluno Lozinho | 176 |
| Figura 36- | Desenho feito pelo aluno Frandjard | 179 |
| Figura 37- | Desenho feito pela aluna Biatríz | 180 |
| Figura 38- | Desenho de sua casa, aluno Oriel | 181 |
| Figura 39- | Desenho de sua casa na aldeia, aluna Luana | 183 |
| Figura 40- | Desenho de sua casa e do rio Amambai, aluno Henrique | 184 |
| Figura 41- | Desenho da mata e de sua casa, aluno Neilson | 185 |
| Figura 42- | Desenho de sua casa na aldeia e da cidade, aluno Kenedy | 186 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 1- | Alunos indígenas que estudam na escola municipal da cidade | 188 |
| Tabela 2- | Alunos indígenas que estudam na escola da aldeia Jarará | 189 |
| Tabela 3- | Mães/ pais indígenas moradores em Jarará | 190 |
| Tabela 4- | Professores indígenas de Jarará | 191 |
| Tabela 5- | Professoras não indígenas da escola municipal da cidade | 193 |

ANEXOS

| | | |
|----------|--|-----|
| Anexo 1- | Matriz Curricular das escolas indígenas, Juti, aprovada em 2017 | 213 |
| Anexo 2- | Jornal Correio do Sul noticiando sobre aldeia Jarará | 215 |
| Anexo 3- | Reportagem sobre a aldeia Jarará, quando retornaram à área em 1996 | 216 |
| Anexo 4- | Bilhete enviado aos pais de alunos indígenas que estudam na escola municipal Doraci de Freitas Fernandes | 219 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretendeu realizar uma etnografia da rede de relações estabelecidas entre a escola municipal indígena Mbo'ero Arandu'i - localizada na aldeia Jarará, município de Juti, Mato Grosso do Sul¹-, a comunidade local, os poderes públicos e as organizações da sociedade civil. A comunidade indígena é composta por famílias extensas kaiowá e guarani e desenvolve várias formas de conexão com os poderes públicos envolvidos nos programas e práticas escolares e em várias outras ações que, mesmo não sendo atividades de educação *stricto sensu*, circulam pelo espaço escolar. Isto porque a escola é o ponto focal das relações com agências do Estado. O enfoque etnográfico direcionado para a comunidade de indígenas de Jarará e do município de Juti tem como propósito compreender a perspectiva dos sujeitos sociais envolvidos na rede de relações políticas e nas práticas escolares desenvolvidas em torno da escola indígena.

Nesse sentido, a pesquisa transcende os limites da aldeia, pois as redes se estendem para além de Jarará. Conversas com professores e pais de alunos permitiram perceber, logo no início da pesquisa, que muitas famílias matriculam seus filhos nas escolas da cidade, mesmo a escola indígena ofertando ensino do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o que causa permanente clima de tensão entre as famílias locais, opondo as que matriculam os filhos na escola da comunidade e as que matriculam na escola da cidade. Isso traz à tona questões importantes para pensar a rede de relações em Jarará, o que implica saber: a) por que estudar nas escolas da cidade? b) por que estudar na escola indígena? c) quais motivos levaram a “divisão de famílias” em Jarará? Estes questionamentos evidenciaram a necessidade de envolver as escolas da cidade na pesquisa, inicialmente prevista para ser realizada somente na escola da aldeia.

Assim a partir das percepções de indígenas (pais, mães, alunos, professores, ex-professores, lideranças e chefes de famílias) e de não indígenas (funcionários da educação, professoras, coordenadoras, secretária de educação, ex-supervisora e supervisora), percebi que as relações estabelecidas entre esses diversos agentes apontam para a enorme complexidade que envolve as ações destes atores, as quais a pesquisa procura situar e discutir.

Deste modo, a pesquisa apresenta dados relevantes que resultaram de entrevistas, diálogos e registro de observações com alunos indígenas que estudam na escola da aldeia e na escola municipal da cidade. Com esses alunos, procurei trabalhar atividades de registro e

¹ Utilizarei também a sigla MS para me referir ao Estado de Mato Grosso do Sul.

conversas direcionadas, pois a intenção também era ouvi-los, o que acabou apresentando resultados surpreendentes em relação à competência linguística (em língua nacional) dos alunos indígenas, que demonstraram grande capacidade de interação com a pesquisadora. Alguns dos que estudam na cidade apontaram a prática *bullying* em sala como uma das maiores dificuldades enfrentadas na escola da cidade, além do fato de algumas professoras proibirem esses alunos de falarem a língua Guarani.

Partindo da inspiração de Peter Gow (2006), não há como estudar a rede de relações sociais envolvida com a escola da aldeia Jarará, sem levar em conta a escola como uma instituição incorporada à comunidade e intrinsecamente conectada ao entorno da cidade e suas instituições; daí a adoção do recurso metodológico de rede. Nesse enfoque, a rigor não há oposição entre interior e exterior, a escola é pensada como espaço de produção de relações fundamentais para a vida comunitária, conectando o mundo indígena e a cidade.

O conceito de rede, neste trabalho, também é decorrente das reflexões feitas por Bruno Latour (1994, 2001, 2004, 2010 e 2012) sobre a Teoria-Ator-Rede (Actor-Network-Theory ou ANT), sendo que a antropologia, recentemente, tem se apropriado desta discussão. Para Latour, ator-rede é aquilo que “é induzido a agir por uma vasta rede, em forma de estrela, de mediadores que entram e saem” (LATOURE, 2012: 312). Assim, o estudo da rede de atores e agências envolvidas na escola da aldeia Jarará exigiu conhecer os espaços da aldeia, as relações desenvolvidas entre as famílias extensas e as instituições escolares (indígenas e não indígenas).

Vale destacar que a antropologia da educação é um campo novo de estudo no país, segundo afirma Lopes da Silva (2001), no livro “Antropologia, História e Educação: uma questão indígena e a escola”. Há pouco menos de três décadas, o tema escolarização dos povos indígenas recebeu impulso e, somente a partir de 2000, atingiu seu auge devido os movimentos indígenas de busca por autonomia e apropriação de escolas indígenas. O reconhecimento legal a uma educação escolar diferenciada, assegurada na Constituição Federal de 1988, exigiu intensa mobilização para a consolidação de direitos através de legislação específica, em consonância com as legislações indigenistas internacionais, das quais o Brasil é signatário.

Posto isso, trabalhos como o de Tônico Benites (2009), antropólogo kaiowá, que analisou as divergências e conflitos entre a educação kaiowá, realizada pelas famílias extensas, e a escola formal inserida nas aldeias, e o de Eliel Benites (2014), indígena kaiowá, que descreveu e analisou a trajetória do processo de construção e reconstrução da educação escolar indígena na reserva Te'ýikue, nos ajudam a pensar as divergências e conflitos entre a

educação kaiowá realizada pelas famílias extensas e a escola formal, uma instituição introduzida pelo colonizador, mas que os indígenas se esforçam para colocar a serviço de seus próprios interesses e necessidades.

De igual importância para a pesquisa aqui realizada, considero o trabalho de Selma das Graças de Lima (2014), que realizou uma etnografia da presença indígena em escolas estaduais públicas na cidade de Dourados, apontando tensões e dificuldades nas relações entre alunos indígenas, profissionais da educação, distintos grupos políticos e religiosos que vivem em reservas, e os motivos que levam muitos pais a matricular seus filhos em escolas não indígenas. Fenômeno parecido foi identificado na aldeia Jarará, o que nos possibilita relacionar os resultados da pesquisa de Lima com o que vem ocorrendo com a escola Mbo'ero Arandu'i.

Quanto à opção metodológica, através do esforço antropológico de “olhar, ouvir e escrever” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000), busco evidenciar como é a rede de relações entre a escola indígena, a comunidade formada pelas famílias extensas de Jarará e os poderes públicos envolvidos nos programas e práticas escolares. Assim, através de conversas com a comunidade escolar indígena (pais, alunos, professores, ex-professores, lideranças e chefes de famílias) e não indígena (funcionários da educação, professoras, coordenadoras, secretária de educação, ex-supervisora e supervisora), percebi as diversas perspectivas que permeiam o contexto da educação escolar da aldeia Jarará.

Como recurso complementar ao método de observação participante, utilizei materiais escritos, como desenhos e textos escritos feitos pelos alunos indígenas que estudam na escola municipal indígena Mbo'ero Arandu'i da aldeia Jarará e na escola municipal Doraci de Freitas Fernandes². Também realizei entrevistas e conversas direcionadas com os alunos e utilizei outros recursos já recorridos em estudos com crianças, como destaca Clarice Cohn (2005: 45-48). Realizei registros fotográficos, visitas às famílias, às escolas (da aldeia e da cidade), conversas formais e informais com profissionais da educação indígena e não indígena. Enfim, a pesquisa mobilizou vários métodos e técnicas, como é frequente nos estudos de antropologia.

Peço licença ao leitor para abordar um pouco de minha história familiar e dos caminhos que trilhei para chegar à presente pesquisa. Nasci e cresci na pacata cidade de Juti, interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Desde criança ouvia histórias sobre os indígenas que vivem na região. Minha mãe contou que sua família chegou a esse Estado (no local

² No decorrer da dissertação citei essa escola apenas como Escola Municipal Doraci.

chamado entroncamento, localizado entre as cidades de Caarapó e Dourados) na década de 1960. Seu pai, por muitos anos, arrendou pequenas extensões de terra para plantar e, segundo ela, sua família sabia da presença indígena na região, pois eles avistavam, à noite, o fogo aceso no meio do mato, ouviam o barulho do chocalho, dos cantos e das rezas que os índios praticavam.

Em 1970, meu avô arrendou terras na atual cidade de Juti. Perto de onde sua família residia, nas proximidades do córrego Santa Luzia, moravam famílias indígenas. Esses índios viviam em barracos na encosta do córrego, plantavam roças e, segundo minha mãe, em alguns períodos do ano, eles cantavam e dançavam a noite toda em volta do fogo aceso. Em 1973, minha mãe casou com meu pai e vieram morar na “vila Juti³”, local onde residem até os dias atuais.

Todas essas questões indígenas foram suscitadas quando trabalhei na escola municipal Doraci, como secretária escolar, no período de 2007 a meados de 2008, e pude acompanhar alguns acontecimentos envolvendo alunos das escolas indígenas Mbo’ero Arandu’i, da aldeia Jarará e Mbo’eroga Taperandi, da aldeia Takuara, que me chamaram atenção na época.

Na escola onde trabalhava, eu a percebia como um campo rico em diversidade, pois recebia/recebe alunos indígenas (vindo das aldeias e da cidade), não indígenas (vindo das fazendas e da cidade), além do fator de diferenciação econômica existente entre os alunos. Porém, somente dois anos depois, morando na cidade de Naviraí, atuando como professora dos anos iniciais e cursando Ciências Sociais pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (iniciado em 2010 e finalizado em 2014), pude pensar mais detidamente sobre a questão indígena da cidade onde nasci e cresci.

Deste modo, uma das atividades que participei, enquanto acadêmica no ano de 2013 e que me auxiliou no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso⁴, foi o Projeto de Extensão “Formação de Professores em História e Cultura Indígena”, iniciado em 2012, sob a coordenação do professor Victor Ferri Mauro. O curso objetivava preparar professores para trabalhar com a temática indígena em sala de aula, abordando questões como a contribuição dos indígenas na formação da sociedade brasileira, a realidade indígena atual do Estado de Mato Grosso do Sul e a importância dos povos ameríndios para a diversidade sociocultural do país.

³ Juti se emancipou como município em 14/12/1987, através da Lei nº 800, pelo então governador Marcelo Miranda Soares.

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Educação escolar indígena: uma reflexão a partir dos Guarani-Kaiowá da aldeia Jarará, Juti, MS”, defendido em 2014.

É importante salientar que iniciei a pesquisa de campo *in loco* durante a graduação em 2014 e, assim, percebi a necessidade de dar continuidade à pesquisa, pois o TCC suscitou questões impossíveis de serem respondidas naquele momento. Algumas questões ficaram sem respostas. Uma destas questões diz respeito à rede de relações imbricada entre a escola indígena, a comunidade e os poderes públicos envolvidos nos programas e práticas escolares. Já podia antever que se tratava de um campo com permanentes tensões.

Concluída a graduação, em dezembro de 2014, não havia tempo para finalizar e submeter meu projeto de pesquisa ao PPGAnt – Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Então, procurei o professor Levi Marques Pereira para conversarmos sobre meu projeto, pois tinha em mente que a Antropologia poderia ser um caminho fundamental para dar continuidade ao trabalho já iniciado.

O professor Levi aconselhou-me fazer a disciplina Etnologia Indígena, como aluna especial, o que me proporcionou um direcionamento para o que gostaria de discutir no projeto de mestrado. Com o título *A escola Mbo'ero Arandu'i da terra indígena Jarará, no município de Juti, MS: uma etnografia da teia de relações estabelecidas entre sistema de ensino, comunidade indígena e poderes públicos*, este trabalho de pesquisa propõe pensar a temática da educação escolar indígena, que, no caso de Jarará, implica em considerar as relações que se estabelecem com uma série de atores e instituições não indígenas.

Nesse sentido, retornei à aldeia Jarará em meados de janeiro de 2017, durante as férias escolares, e fiz contato com o professor João Iturbe, que me acolheu e autorizou a pesquisa, intermediando também o contato com seu pai (capitão) e seu irmão (professor).

A pesquisa teve início através de visitas feitas às famílias. Com o início das aulas, em fins de fevereiro 2017, passei a frequentar também a escola indígena e a conversar com os professores, alunos, mães, pais. Assim, pude acompanhar alguns acontecimentos, como a primeira reunião de mães/pais de alunos, que foi crucial para a compreensão da rede de relações em que a escola indígena se situa.

Nas escolas da cidade, a pesquisa iniciou no início do mês de junho de 2017. A primeira visita na escola municipal Doraci foi para verificar o número de alunos indígenas matriculados. Como a escola não possuía nenhum registro, propus-me a fazer um censo escolar para verificar a quantidade de alunos indígenas e, assim, identificar quem são esses alunos, além de ouvi-los através de atividades direcionadas “extraclasse”. Esse processo desencadeou uma série de situações, pois além de os alunos indígenas apontarem para situações de preconceito vivenciadas constantemente no ambiente escolar, o chamado

bullying, pude ouvir também alguns professores que relataram as dificuldades para trabalhar com esses alunos. Segundo esses profissionais, o entrave é devido à questão linguística, porque os estudantes indígenas vêm para as escolas da cidade sem saber falar suficientemente a língua portuguesa.

As atividades “extraclasse” desenvolvidas com os alunos indígenas nas escolas (da aldeia Jarará e municipal da cidade) foram realizadas no início do mês de julho de 2017. Em agosto, realizei com eles uma segunda atividade através de conversas direcionadas. Com os de 3º e 4º anos, realizei uma atividade de escrita, pois, de acordo com algumas mães, nas escolas da cidade os alunos aprendem com mais rapidez a ler e a escrever. Queria verificar se essa percepção procedia. Por fim, em setembro, realizei uma atividade de registro com os alunos do 7º ano. Essas atividades com objetivos diversos trouxeram significativas contribuições para pensar o desenvolvimento da pesquisa.

A partir do trabalho etnográfico, refleti sobre como se desenvolve a rede de relações estabelecidas entre a escola indígena, a comunidade e os poderes públicos envolvidos na malha de relações que perpassam o contexto escolar de Jarará. Deste modo, ao observar por algum tempo esse emaranhado de caminhos onde a escola indígena se localiza, pude perceber que, além dos alunos do 6º ano e seguintes, os pequenos, de 1º ao 5º ano, ou até mesmo os de pré-escola, estão se deslocando da aldeia para as escolas da cidade, e assim, seria necessário transpor, junto com essas relações, os campos além aldeia.

Assim sendo, a dissertação está dividida em três capítulos, nos quais procuro agregar minhas interlocuções realizadas com a comunidade de Jarará e com os profissionais de educação envolvidos na rede de relações estabelecidas em torno da escola indígena Mbo’ero Arandu’i. Procurei considerar como a proposta de ensino diferenciada se situa em relação à organização escolar, à comunidade indígena e à administração pública. Para tanto, em algumas situações preferi não utilizar os nomes dos indivíduos para preservação de suas identidades.

O primeiro capítulo contém uma breve reflexão sobre o processo de expropriação dos territórios indígenas Kaiowá e Guarani no Estado. Abordarei o caso da aldeia Jarará, que teve sua área de ocupação tradicional destruída pela ação da Companhia Matte Larangeiras⁵. Após perder o monopólio de arrendamento, a empresa requereu as terras para um de seus funcionários que expulsou os indígenas de sua área tradicional. Por iniciativa dos próprios Kaiowá, em 1986 e 1987 retomaram o antigo território, mas nas duas vezes foram despejados

⁵ Adotei a grafia adotada por Brand (1997), primeiro historiador a descrever de forma densa o processo de expropriação indígena kaiowá e guarani no Estado.

na reserva Te'yikue, no município de Caarapó, e as famílias extensas foram parcialmente desarticuladas. Um grupo permaneceu em Jarará, enquanto o outro retornou para a periferia da cidade de Juti. O grupo que permaneceu na reserva teve acesso a uma educação escolar diferenciada, ofertada pelo CIMI – Conselho Indigenista Missionário e, uma década depois, se reorganizaram na cidade de Juti e retomaram novamente a área em 1996. A partir dessa data, por iniciativa da própria comunidade, construíram uma escola semelhante à vivenciada em Caarapó, mas essa escola, ao longo do tempo, com o aumento no número de pessoas passou a sofrer mudanças significativas, o que acabou dividindo as famílias sobre a opção de estudar nas escolas da cidade ou na escola da aldeia, desencadeando um clima de tensão entre as famílias.

O segundo capítulo, “O processo de produção/reprodução do coletivo da aldeia Jarará”, apresenta como se deu o processo de produção e (re)produção desse coletivo indígena, narrado pelas pessoas que vivenciaram a perda do território tradicional e participaram do processo de retomada da aldeia. Descrevo o processo posterior à demarcação de Jarará, como ocorreu a distribuição das famílias, como se organizou a liderança, a entrada de famílias consideradas “de fora”, as “fofocas” envolvendo a família de lideranças, e o controle dos programas de saúde e de educação.

No terceiro e último capítulo, intitulado “A aldeia Jarará e a rede de relações que gravita em torno da escola indígena”, apresento as percepções dos sujeitos sociais envolvidos na rede de relações políticas e nas práticas escolares desenvolvidas em torno da escola indígena. São percepções indígenas sobre estudar na escola da aldeia e estudar na escola da cidade, o que me levou a realizar atividades com os alunos indígenas que estão estudando na escola da aldeia e na escola municipal da cidade e, assim, pude ouvir também os profissionais da educação que trabalham com esses alunos. Discuto o papel da escola na aldeia Jarará enquanto um “espaço de poder” que garante a relação com as instituições “de fora”.

Quanto às considerações finais, trago algumas reflexões feitas a partir da pesquisa com a comunidade de Jarará e com os profissionais da educação envolvidos na rede de relações entre escola indígena, comunidade kaiowá e guarani dessa aldeia e os poderes públicos envolvidos na oferta dos serviços escolares. A pesquisa poderá contribuir para subsidiar a equipe de profissionais que atuam na educação escolar na cidade e na aldeia Jarará, composta por funcionários (direção, coordenação, secretaria de educação) e outros.

CAPÍTULO 1

OS KAIOWÁ E GUARANI: A EXPROPRIAÇÃO DO TERRITÓRIO E A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo apresento um breve histórico dos indígenas Kaiowá e Guarani no Estado de Mato Grosso do Sul. Abordo aspectos do processo de expropriação de seus territórios tradicionais, a criação das reservas e o recolhimento das comunidades indígenas. Essa discussão é necessária para o desenvolvimento dos capítulos posteriores, em que abordarei o caso da aldeia Jarará, que teve sua área de ocupação tradicional expropriada em 1953, pela ação da Cia Matte Larangeiras. Após perder o monopólio de arrendamento, a empresa requereu as terras e expulsou os índios de sua área tradicional. Miguel Subtil de Oliveira, ex-funcionário da Companhia, ingressou na Justiça contra a reocupação da área Jarará, pois, na época, se intitulava proprietário da fazenda Miguel Arcanjo. Os indígenas foram despejados por duas vezes (em 1986 e 1987) e alojados na reserva Te'yikue, no município de Caarapó. Eles ainda guardam na memória como ocorreram tais despejos, como foram obrigados a conviver em um local que não assegurava a reprodução física, nem cultural de sua parentela⁶. Segundo relatos, no último despejo, os policiais destruíram os locais onde residiam, queimaram os barracos de capim e alguns de seus pertences. Animais, como galinhas, patos, cachorros, bem como os objetos próprios ficaram para trás, pois não tiveram tempo para recolhê-los.

Desse modo, um pequeno grupo permaneceu em Te'yikue e outro grupo retornou para a periferia da cidade de Juti. Desses indígenas, alguns estiveram trabalhando na abertura de fazendas, na derrubada de matas, fazendo cercas ou ainda trabalhando nos ervais que restaram na região. Assim sendo, o grupo de indígenas que permaneceu na reserva de Caarapó foi auxiliado por órgãos não governamentais como, por exemplo, o CIMI – Conselho Indigenista Missionário e o PKN – Projeto Kaiowá Ñandéva. Do CIMI receberam apoio para a construção de ações de educação escolar diferenciada, que começava a ser pensada no Estado, mas com iniciativas ainda isoladas.

Uma década depois, através de iniciativas de seus líderes e parceiros indigenistas, os indígenas de Jarará se (re)organizaram na cidade de Juti e, em 1996, resolveram retomar definitivamente seu território, não sendo mais despejados. No local construíram uma escola, mas, com o passar dos anos e com a transformação desta, devido a acontecimentos internos

⁶ De acordo com Pereira (1999: 85), “pode ser caracterizado como grupo de indivíduos que se reconhecem como parentes”.

como a mudança de capitão e o aumento do número de famílias, e externos como a presença incisiva do órgão mantenedor, ela passa a não ser legitimada por algumas famílias da aldeia, desencadeando uma série de tensões na comunidade indígena.

1.1. Síntese das transformações no território, nas relações com o Estado e com a sociedade nacional

Antes de qualquer comentário, é importante lembrar que a ocupação indígena na região antecede qualquer acontecimento aqui abordado. Partimos dessa premissa para falar de acontecimentos, como a chegada das frentes de colonização, que causaram impactos profundos às diversas populações indígenas que viviam no sul do Estado de MS, pois é sabido que essa região era densamente povoada por índios com modos e costumes que não foram considerados pelos colonizadores.

Assim, se analisarmos a literatura sobre os indígenas Kaiowá e Guarani, veremos que não há registro sobre a escassez de terras antes da chegada dos colonizadores. Estudos produzidos por Brand (1993; 1997), Pereira (1999; 2004), Schaden (1974) e outros pesquisadores, observaram que os indígenas ocupavam um vasto território que se estendia desde a região oriental do Paraguai, passando por todo o cone sul do MS, região da Grande Dourados, até o rio Apa. Eles viviam em aldeias – *tekoha*⁷ – onde estabeleciam suas parentelas. Habitavam, geralmente, as proximidades de matas e rios, favorecendo o seu modo de ser e de viver, *ñande reko*.

Contextualizar a situação dos indígenas Kaiowá e Guarani no Estado é fundamental para a compreensão da situação vivenciada por esses coletivos na atualidade, tendo em vista que o MS possui a segunda maior população indígena do país, 73.295 indivíduos⁸. Perdem, em quantidade, somente para o povo Tikuna, no Estado do Amazonas. São representados em doze etnias⁹, conforme registrou Martins e Chamorro (2015: 732): Guaraní, Kaiowá, Ofaié, Guató, Boróro, Teréna, Kinikináu, Chamacóco, Kámba¹⁰, Kadiwéu, Atikúm¹¹ e Ayoreo¹².

⁷ Conforme Pereira (2007: 3): “O *tekoha* tinha tamanho variável, dependendo do número de parentelas que reunia, pois cada parentela dispunha de uma porção de terra de uso exclusivo para o desenvolvimento de suas atividades produtivas e rituais. Era comum que os *Tekoha* também estivessem inseridos em redes de alianças mais amplas, de caráter político e principalmente, religioso”.

⁸ Dado obtido através do Censo Demográfico/IBGE, 2010.

⁹ Martins e Chamorro (2015), consideraram a presença de etnias que não dispõem de terras reconhecidas pelo Estado e residem em terras indígenas demarcadas para outras etnias, caso esse dos Boróro, Kinikináu, Chamacóco, Kámba e Atikúm.

¹⁰ O povo Kámba, cuja língua é denominada Chiquitána ou Bésito, no lado brasileiro estima cerca de 700 pessoas que vivem no município de Corumbá e utilizam somente a língua portuguesa para se comunicar (MARTINS E CHAMORRO, 2015: 732).

¹¹ Grupo de aproximadamente 100 pessoas que vivem no estado de MS (MARTINS E CHAMORRO, 2015).

Os indígenas da nação Guaraní estão divididos em três grupos étnicos: Mbyá, Ñandeva e Kaiowá. Os indígenas Kaiowá vivem no Brasil e no Paraguai, mas nesse último país são identificados como Pãi Tavyterã. Na região do Cone Sul de MS encontram-se os indígenas Kaiowá e Guaraní, cujas línguas (Kaiowá e Guaraní) pertencem à família linguística Tupí-Guaraní, tronco linguístico Tupi.

A chegada dos colonos (a partir de 1830), a Guerra da Tríplice Aliança (1864 a 1870), a exploração da erva-mate pela Cia Matte Larangeiras (1882 a 1943), a abertura de fazendas (após a década de 1940) e as Reservas Indígenas criadas pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio (1915 a 1928), são acontecimentos relevantes que alteraram a estrutura territorial, organizacional e ambiental dos povos indígenas que habitavam o Sul do Estado de MS, resultando na situação em que vivem na atualidade. Desde as primeiras conversas que tive com os indígenas da aldeia Jarará, pude perceber a distinção que fazem sobre o antes e o depois de todos esses acontecimentos acima mencionados, sofridos durante o processo de colonização. Mas percebe-se que sentiram com mais intensidade a presença não indígena, principalmente a partir do final do século XIX, quando começou a exploração da erva nativa (*Ilex paraguariensis*), pois todo seu território passou a ser explorado pela Cia Matte Larangeiras, desencadeando uma série de acontecimentos que marcou um novo tempo para esse coletivo indígena.

O fim da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) trouxe, para a região ocupada pelos indígenas Kaiowá e Guaraní, uma comissão de limites que percorreu desde o rio Apa até o salto de Sete Quedas, em Guaíra, finalizando os trabalhos de demarcação em 1874. Thomás Larangeiras foi o provisionado da comissão e percebeu a abundância da erva nativa e a enorme quantidade de mão de obra existente no pós-guerra. Assim, através de diversas associações com políticos locais e com capital estrangeiro, ele dispôs de um monopólio que dominou por algumas décadas a região, possuindo o maior arrendamento de terras públicas do período republicano (BRAND, 1997: 60-133).

De tal modo, em dezembro de 1882, através do Decreto de nº 8799, de 09 de dezembro, Thomás Larangeiras obteve, do governo federal, o arrendamento do território para exploração da erva nativa da região e, em 1892, funda a Cia Matte Larangeiras, ampliando ainda mais o território a ser explorado, ultrapassando 5 milhões de hectares. Em 1902, a empresa passou a pertencer à Companhia Mendes e Cia, com sede localizada em Buenos Aires, mas, em 1943, o

¹² Segundo Martins e Chamorro (2015), parte do povo Ayoreo, 100 indivíduos vivem na periferia da cidade de Porto Murtinho, localizada no sudoeste do estado e sua língua nativa é classificada como pertencente à família Zamuco, tal como a língua Chamacóco ou Ishir, falada no Brasil por um grupo de cerca de 40 pessoas que vivem na terra indígena dos Kadiwéu.

governo Getúlio Vargas anulou os direitos da Cia Matte Larangeiras, enfraquecendo a atividade ervateira. Em 1947, o governo estadual Arnaldo Estevão Figueiredo cancelou o contrato, liberando as terras para a colonização (BRAND, 1997). As terras antes arrendadas foram, então, requeridas e tituladas por particulares, que avançam sobre o território das comunidades indígenas.

Nota-se que a Companhia vivenciou seu apogeu e derrocada em um curto período de tempo. No apogeu, a Cia Matte Larangeiras utilizou os canais navegáveis para o escoamento da produção da erva-mate. Nesse período, os rios se tornaram caminhos fundamentais para escoar a matéria prima, que era transportada em chatas¹³ pelos rios Amambai, Iguatemi, Brilhante e Ivinhema, afluentes do rio Paraná. O transporte fluvial foi crucial para o escoamento do produto para as demais regiões do país e para fora dele, Argentina e Uruguai.

Em 1910 iniciou-se a construção do Porto Felicidade, situado às margens do rio Amambai, área de ocupação tradicional indígena Kaiowá e Guarani. Esse local estratégico de ligação entre Campanário, sede da Companhia Matte Larangeiras, e Guaíra no Paraná, era comandado por Heitor Mendes Gonçalves, conhecido como capitão Heitor. No local construíram dois barracões onde estocavam a erva já ensacada. Abaixo segue a foto de um dos barracões construídos no antigo Porto Felicidade, às margens do rio Amambai, na cidade de Juti, atual fazenda Rio Velho.

Figura 1. Foto do barracão construído pela Cia Matte Larangeiras, no antigo Porto Felicidade.



Fonte: Marlene Gomes Leite, 20/03/2017.

¹³ Um tipo de embarcação de estrutura forte, fundo chato, daí o nome. Usada para serviço de dragagem ou transporte de cargas em rios e portos. Definição no Dicionário Míni Aurélio (2010), “Embarcação para transportar carga pesada”.

Hoje existe apenas um barracão, como mostra a foto acima. Este foi feito de madeira reforçada e, por muito tempo, utilizado para estocar a erva-mate vinda de Campanário e também a fabricada na região. O Porto Felicidade era um importante entreposto para a Cia Matte Larangeiras, pois fazia conexão entre Campanário e Guaíra, os principais centros comerciais da época.

Quanto à cidade de Juti, antiga vila Santa Luzia, foi criada por intermédio da Companhia Matte Larangeiras, entre os anos de 1912 e 1920, pouco depois da construção do Porto Felicidade e, inclusive, várias mercadorias chegavam através dele para abastecer o pequeno comércio local que estava se estabelecendo naquela região. Desde a década 1920, já havia um amontoado de casas, aumentando consideravelmente o número da população no período de apogeu da Companhia. A vila Santa Luzia entrou em decadência com a derrocada da Cia Matte Larangeiras e, em 1946, perdeu boa parte de seus moradores.

A população do município de Juti é de 5.900 pessoas não indígenas e 636 pessoas indígenas, segundo consta no Censo Demográfico/ IBGE, 2010. Esses dados mostram que os indígenas representam 10,78% da população da cidade.

Muitos indígenas moradores em Juti trabalham em serviços pesados como na “arranca de mandioca” (serviço realizado quase que exclusivamente por índios), outros trabalham nas usinas e frigoríficos das cidades vizinhas. Importa salientar que é muito complicado encontrar números acerca dos indígenas trabalhadores, mas sabemos que esses trabalham como diaristas, em serviço semanal, quinzenal ou mensal nas lavouras da região e que se deslocam dezenas de quilômetros de onde residem para trabalhar. Outro serviço muito frequentado pelos indígenas moradores em Juti, e até mesmo pela maioria dos que residem na aldeia Jarará, é o serviço de boia-fria.

Ouvi de alguns moradores da aldeia Jarará, que o antigo nome da cidade - Vila Santa Luzia - deve-se ao fato de que, no local, havia apenas dois pequenos estabelecimentos comerciais, sendo que um pertencia a uma mulher chamada Santa e o outro pertencia a uma mulher chamada Luzia, daí o nome Santa Luzia. Já o nome Juti é indígena e significa lugar que tem muita planta de espinhos “arranha gato”, que existia em grande quantidade na região e isso acabou influenciando no nome do município.

A Cia Matte Larangeiras, que se estabeleceu na região de ocupação tradicional kaiowá e guarani, na região de Juti, explorou toda erva nativa existente, utilizando a mão de obra indígena na extração do produto, mas, mesmo tendo havido uma intensa participação dos índios, boa parte das pesquisas que trata do tema ignora a presença indígena nos ervais da região. A dissertação de Eva Maria Luiz Ferreira, intitulada “*A participação dos índios*”

Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)”, aborda a participação dos índios como trabalhadores nos ervais da Companhia. Com o objetivo de investigar como se deu a participação indígena nas diversas etapas de produção da erva-mate, a autora tenta suprir a lacuna existente na literatura sobre a participação da mão de obra indígena nos ervais da região, uma vez que a participação dos indígenas foi pouco considerada nesse período.

Em sua pesquisa, ela utilizou fontes documentais do SPI e entrevistas com indígenas e não indígenas que vivenciaram ou tiveram familiares envolvidos no processo. A autora comentou ainda sobre a “invisibilidade indígena”, percebida não apenas nos trabalhos bibliográficos, mas também nos discursos de pessoas que conviveram com essa população no mesmo espaço geográfico, e que desconhecem sua presença (FERREIRA, 2007: 48).

Autores como Brand (1997), Pacheco (2004), Ferreira (2007), Pereira (2007) e outros concordam que, de certa forma, a Companhia acabou protegendo por algum tempo as áreas indígenas da ação colonizadora mais intensiva, pois, de início, o objetivo da Cia Matte Laranjeiras era apenas a exploração dos ervais nativos existentes na região. Mesmo havendo um controle do território explorado pela Companhia, concordam que a destruição das aldeias se deu em um segundo momento, a partir da década de 1950, após o fim do monopólio da empresa, que também passou a disputar a propriedade das terras.

Os índios expulsos de suas terras eram levados para as reservas demarcadas pelo SPI entre 1915 e 1928. As oito reservas¹⁴ demarcadas foram: *Benjamin Constant*, no município de Amambai; *Limão Verde*, também em Amambai; *Posto Indígena Francisco Horta Barbosa* em Dourados; *Takuaperi*, em Coronel Sapucaia; *Ramada ou Sassoró*, no município de Tacuru; *Porto lindo*, em Japorã; *Pirajuí*, em Paranhos e *Te'yikue*, em Caarapó.

Segundo Cavalcante (2013: 85):

A criação das reservas indígenas se deu no contexto do pós-guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai. Nesse período o governo brasileiro envidou vários esforços para povoar com não indígenas a região da fronteira com o Paraguai, por isso os indígenas foram paulatinamente obrigados por força de diversas motivações a se transferir para os aldeamentos criados pelo governo.

Essas reservas foram demarcadas preferencialmente nas proximidades de núcleos emergentes de povoamento não indígenas (PACHECO, 2016). O SPI demarcou as reservas para os índios e liberou suas terras para colonização, prevalecendo os interesses dos grandes

¹⁴ Para uma pesquisa mais densa sobre as reservas demarcadas no estado de MS pelo SPI, entre 1915 e 1928, pesquisar (BRAND, 1997: 109-123).

proprietários particulares. Com a promulgação da lei 725, de 1915, que permitia a legalização da posse de terras nas áreas sob concessão da Cia Matte Larangeiras, teve início a intensas disputas entre os fazendeiros que tinham interesses em adquirir terras na região e, até meados do século XX, o Estado acabou sendo alvo de “disputas violentas” por terras (PEREIRA, 2012: 126).

Com o fim do contrato de arrendamento, em 1943 a Cia Matte Larangeiras perdeu os direitos de exploração na região. O território passa a ser povoado por gaúchos, sulistas, mato-grossenses e outros que vieram com suas famílias em busca de terras e se estabeleceram na região como criadores de gado do campo, nas propriedades que passaram a ser requeridas, demarcadas e legalizadas.

No entanto, muitos migrantes pobres, que vieram para a região de Juti em busca de terras, não tomaram conhecimento de que, com a suspensão dos arrendamentos, as terras, que antes eram exploradas pela Cia Matte Larangeiras, poderiam ser “requeridas e tituladas”. O governo liberou a titulação das terras restantes, que tradicionalmente eram ocupadas pelos indígenas Kaiowá e Guarani, para particulares, mas só as pessoas com mais recursos tiveram informações e condições objetivas para requerer tais terras (FERREIRA, 2007: 49).

Aqui tomamos como exemplo o caso das aldeias Jarará e Takuara que tiveram seus territórios tradicionais destruídos em 1953, pela ação da Companhia Matte Larangeiras. Após perder o monopólio de arrendamento na região, a companhia expulsou os indígenas de suas terras, desarticulando as famílias extensas e provocando o processo de fragmentação das parentelas, chamado pelos indígenas Kaiowá de *sarambi* ou *esparramo*¹⁵. De acordo com Brand (1997: 90), este período, aproximadamente entre 1950 e 1970, coincide com o período de implantação das fazendas, em que muitas aldeias kaiowá e guarani foram aniquiladas e seus moradores dispersos, não encontrando condições para manterem a reprodução de suas comunidades.

De acordo com os indígenas de Jarará, ao perderem sua área de ocupação tradicional, muitas famílias acabaram morando nos arredores de Juti, outras prestando serviços na abertura de fazendas, derrubando mata ou, até mesmo, trabalhando nos ervais que restaram na região. Mas nunca abriram mão de suas terras.

Ainda sobre as reservas indígenas, Cavalcante comenta que:

O SPI reuniu numa mesma área uma grande quantidade de famílias extensas oriundas de diversos *tekoha* e muitas vezes inimigas entre si. Tais famílias passaram a disputar os mesmos parques recursos disponíveis e se pretendia

¹⁵ Para um estudo mais detalhado pesquisar Brand (1993, 1997), Pimentel (2006), Pereira (2007) e Vietta (2007).

que compulsoriamente elas vivessem em harmonia sob a administração de um funcionário do órgão indigenista e de um *capitão* (liderança indígena nomeada pelo órgão para garantir o êxito do projeto governamental) (CAVALCANTE, 2013: 85).

Assim, Pereira (2007: 11-12) acrescenta que:

A capitania implicou na escolha de um índio nomeado para o cargo pelo Chefe de Posto do SPI. Sua incumbência era manter a ordem interna e cuidar para que todos se envolvessem nas atividades planejadas pelo órgão indigenista ou por outras agências indigenistas associadas aos objetivos do órgão indigenista oficial. O capitão e seus auxiliares estavam imbuídos de uma autoridade considerada fundamental para que o Chefe de Posto assegurasse o cumprimento das ordens. O controle interno da população era fundamental para obrigar as diversas comunidades recolhidas na reserva a se conformarem e a aderirem aos projetos idealizados pelo SPI/FUNAI e pelas demais instituições indigenistas.

Conforme um ex-chefe de posto e ex-capitão da aldeia Jarará, seu papel enquanto capitão era cuidar dos índios para não brigarem e salientou que, na época em que foi capitão, os indígenas de Jarará ainda não estavam “aldeados”, eles viviam na cidade de Juti, “meio misturados” com a população urbana. Assim, por inúmeras vezes, ele, enquanto liderança, e os demais indígenas reivindicaram a demarcação da terra junto à FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Não obtendo o êxito esperado, em 1986 retornaram por conta própria ao seu território, mas, no mesmo ano, foram retirados pela tropa de choque da polícia militar e despejados na reserva Te’ýikue, em Caarapó. Iniciou-se uma luta na justiça contra o fazendeiro Miguel Subtil de Oliveira, que, na ocasião, detinha a posse de toda área tradicional reivindicada.

Em fevereiro de 1987 voltaram para suas terras tradicionais, mas em junho daquele mesmo ano sofreram novo despejo e, novamente, as famílias foram levadas para a reserva de Caarapó, onde um grupo permaneceu, outro retornou para os arredores da cidade de Juti e outro, ainda, dispersou-se pela região. Uma década depois, em 1996, esses indígenas ainda não estavam assentados em sua área tradicional, então resolveram se (re)organizar na cidade de Juti para a retomada. Esse assunto será abordado no capítulo 2, em que tratará especificamente sobre o processo de produção e reprodução da aldeia Jarará.

Brand (1997: 106) comenta que, a partir de 1928, quando o SPI finalizou o processo de demarcação das oito reservas no Sul do Estado de MS, foi instituído uma espécie de marco no processo de territorialização dos indígenas nas reservas, dando por encerrada a atividade de reconhecimento de territórios indígenas no Sul de MS. Somente após cinco décadas, os indígenas Kaiowá e Guarani conseguiram fazer com que o Estado nacional reconhecesse

outras áreas como terras indígenas. Rancho Jacaré e Guaimbé, por exemplo, foram destruídas em 1978, mas, com o apoio de integrantes do PKN e do CIMI, conseguiram a demarcação legal em 1984, sendo as duas primeiras áreas indígenas demarcadas na região, depois de 1928.

O recente trabalho de Rosa Sebastiana Colman, intitulado “*Guarani retã e mobilidade espacial guarani: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani*”, apresenta dados e informações relevantes sobre as terras indígenas dos Kaiowá e Guarani no Estado, (COLMAN, 2015: 104-121). A autora registra as terras indígenas Kaiowá e Guarani demarcadas a partir de 1980, no estado de MS: Jarará, Guaimbé, Rancho Jacaré, Guasuty, Paraguasu/Takuaraty, Pirakua, Jaguary, Panambizinho, Panambi, Cerrito, Campestre, Sete Cerros e Jaguapire. A aldeia Jarará foi identificada pelo GT – Grupo de Trabalho da FUNAI em 1986, com uma área de 590 hectares, mas a demarcação feita em 14/01/1993 correspondeu a apenas 479 hectares.

Segundo as lideranças de Jarará, a área demarcada não corresponde a toda extensão da área antes ocupada, mas a um pequeno pedaço de seu território de ocupação tradicional. Essa história é constantemente lembrada pelos chefes de famílias, professores e capitão, ao comentarem sobre o processo de demarcação de suas terras.

Se pensarmos a palavra “demarcação”, ela expressa o sentido de marco, limite, fronteira, separação, etc. Essa palavra não fazia parte do coletivo indígena, mas a partir do reconhecimento da terra como de ocupação indígena, começa uma nova vida, com limites que não podem ser ultrapassados, com novas articulações em que a comunidade passa a ter/sofrer a presença de instituições não governamentais (Ongs, igrejas, missões evangélicas, escola, etc.) e governamentais (com a presença de políticas públicas nas áreas de assistência social, saúde, educação, segurança, etc.). O espaço é agora limitado por cercas de arames e com regras a serem seguidas de acordo com padrões impostos por não indígenas.

No próximo tópico discutirei a educação indígena e a educação escolar indígena. O intuito é compreender a rede de relações imbricada nesta nova conjuntura que se constituiu a partir da demarcação da aldeia Jarará e que envolve a própria comunidade indígena e os poderes públicos. Assim, abordarei os dois processos de educação vivenciados pelos índios na atualidade.

1.2. Educação indígena e educação escolar indígena: divergências e conflitos

Certa manhã, estava na aldeia Jarará, quando fui visitar o casal Sr. Ambrósio e dona Lucila¹⁶. Chegando lá, encontrei também Assunção, que foi o primeiro professor a lecionar na aldeia Jarará. Eles estavam tomando mate em volta do fogo aceso, no pátio do terreiro. Ali fiquei por um bom tempo ouvindo histórias, inclusive sobre educação. Assunção fez uma diferenciação interessante, resumindo educação indígena e educação escolar indígena em poucas palavras. Ele disse: “Educação indígena acontece na família. A criança, desde pequena, acompanha o pai, mãe, avô, avó, vai para roça, aprende caçar, aprende pescar e aprende com os mais grandinhos também. Já educação escolar é aquele saber que acontece na escola”. A fala de Assunção explica dois processos distintos de educação (indígena e escolar) vivenciados pela maioria das crianças indígenas que vivem nas aldeias e reservas do país.

Gersem José dos Santos Luciano, indígena Baniwa, atualmente como professor da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da UFAM – Universidade Federal do Amazonas, define educação como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos e faz uma interessante diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena, que, por sinal, é muito semelhante à exposta por Assunção:

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006: 129).

Deste modo, a educação escolar indígena, segundo o autor, é apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais, produzindo caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais (produzidos na escola), considerados necessários e desejáveis para responder às novas demandas provocadas pelo contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006).

Seu Ambrósio contribuiu com este assunto narrando sua trajetória desde criança, em que acompanhava seu pai e avô na caça de animais pelas matas e na pesca nos rios da aldeia. Seguia pelas trilhas - *tape po'i* - caminhos que ligam as residências entre si e a outros espaços, que percorria brincando, olhando, fazendo e aprendendo. Ele aprendeu com seus irmãos mais velhos a fazer armadilhas, as chamadas “arapucas”, para pegar passarinhos. Aprendeu também ouvindo as histórias contadas pela sua mãe, pelo seu pai, pela avó e avô, nas rodas de mate em volta do fogo, ao amanhecer e/ou anoitecer.

¹⁶ Ambrósio Benites 52 anos, índio kaiowá, ex-chefe de posto e ex-capitão da aldeia Jarará. Lucila Vilhalva 56 anos, indígena kaiowá. Ambos nascidos em Jarará, presenciaram todo o processo de expropriação e de demarcação da aldeia.

Schaden (1976: 23) apud Melià, sobre a educação indígena, explica que:

[...] a vida em sociedade requer obediência a um conjunto de normas de comportamento aprovadas pela tradição. Estas normas, variáveis de um povo para o outro, devem ser aprendidas e aceitas pelo indivíduo enquanto se desenvolve a sua personalidade. Isto se obtém pela educação, processo que abrange as atitudes, práticas e precauções, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, que conferem – ou dos quais se supõe que ajudem a conferir – aos membros do grupo características físicas, mentais e morais necessárias à vida adulta no contexto social [...] (apud MELIÀ, 1979: 11).

A educação indígena, enfatizada por Ambrósio, refere-se à educação kaiowá vivenciada em seu “fogo familiar”. O antropólogo Levi Marques Pereira (1999: 81), em seus primeiros estudos sobre o “fogo familiar” – *che ypyky kuera*, assim o descreveu: “constitui-se como unidade sociológica no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composto por vários fogos, interligados por relações de consanguinidade, afinidade ou aliança política”. Assim, o “fogo familiar” (pais, filhos e agregados) é a pré-condição para a existência humana entre os indígenas Kaiowá (PEREIRA, 1999).

Posteriormente, Pereira (2004) investigou novos aspectos etnográficos do fogo a partir da leitura da descrição da casa Achuar, feita por Descola (1988), o que acabou realçando, em suas pesquisas, a importância do fogo na vida social dos indígenas Kaiowá, já registrados em estudos anteriores pelo autor, em que o “fogo doméstico” ocupava menor destaque dentro do modelo de estrutura social, cuja ênfase recaía sobre a importância da parentela. O antropólogo explica:

Che ypyky kuera é como o Kaiowá se refere ao grupo de parentes próximos, reunidos em torno de um fogo doméstico, onde são preparadas as refeições consumidas pelos integrantes desse grupo de co-residência. Numa primeira acepção, *ypy* significa ‘proximidade’, ‘estar ao lado’, ressaltando o fato da convivência íntima e continuada. O termo pode significar ainda ‘princípio’ ou ‘origem’. Assim, a expressão *che ypyky kuera* retém dois sentidos do termo *ypy*, referindo-se aos ascendentes diretos, com os quais se compartilham os alimentos, a residência e os afazeres do dia-a-dia, e denota também proximidade, intimidade e fraternidade, ponto focal da descendência e da ascendência. É uma instituição próxima daquela descrita pelos antropólogos como família nuclear, mas é necessário apreendê-la dentro do campo problemático das instituições sociais kaiowá, dando especial atenção para sua composição e operacionalidade. Por esse motivo, é preferível utilizar o termo na língua guarani ou traduzi-lo como ‘fogo doméstico’, já que enfoca a comensalidade e a força atrativa do calor do fogo, que aquece as pessoas em sua convivência íntima e contínua. Em certo sentido, é uma noção próxima a nossa idéia de lar, cuja origem lingüística se remete à lareira, enfatizando a força atrativa e protetora (PEREIRA, 2004: 51).

De acordo com o autor, na língua guarani o pronome *che* (meu, minha) ou *nde* (teu, tua), antes do substantivo, é utilizado para se referir ao “fogo doméstico”, visto que, sem o pronome, a expressão significa “antepassado”. Assim, a tradução mais próxima para *Che ypyky kuera* seria “meus descendentes diretos” (PEREIRA, 2004).

Pereira (2004) também afirma que a existência do fogo depende diretamente da mulher, casada, esposa, mãe, de preferência gorda, forte e sábia. Para o autor, a uxori-localidade é uma política de produção da parentela e da sociedade.

Luciano ainda, sobre educação indígena, comenta:

Cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua construção e o seu ideal. O ideal de vida de um indivíduo tem a ver com o que é bom para ele e para seu povo. Ser um bom xavante, um bom guarani, um bom baniwa é o objetivo que guia a ação pedagógica xavante, guarani e baniwa. Em conformidade com esse ideal, a prática pedagógica tradicional integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada. De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação (LUCIANO, 2006: 131).

Os elementos relacionados - território, língua, economia e parentesco - são aspectos fundamentais da cultura tradicional. O modo como se vive esse sistema de relações é o que caracteriza cada um dos povos indígenas, a forma como são transmitidos os conhecimentos acumulados sobre a vida, sobre o mundo, principalmente aos mais jovens do grupo, e é o que o autor chama de “vida pedagógica” (LUCIANO, 2006).

Isso é importante para pensar uma fala de Ambrósio, em que discute as crianças de antigamente e as crianças de hoje e, assim, relembra com saudosismo o tempo em que era criança, vivia na aldeia com sua família extensa e ouvia as histórias de seus ancestrais contadas na língua étnica materna por seus pais e avós. Conforme ele, a “criança antiga” gastava todo seu tempo em coisas que lhe acrescentava (aprendendo com a família), pois não havia interferência “de fora”, como escola, Conselho Tutelar e outras instituições presentes hoje na vida das famílias, interferindo na educação das crianças. Isto, de acordo com ele, as diferencia, e, assim, acusa a “criança de hoje” de preguiçosa e diz que o único serviço que elas realizam é ir para a escola. Ele tece uma série de críticas sobre o comportamento das crianças de hoje:

Os molequinhos, você vai falar as coisas, ele vai responder mal a gente, não é verdade? Eu penso as coisas, que eu sempre vejo tantas coisas, tantas mães de famílias, pais de famílias, crianças respondem a mãe ou o pai, tia, tio, anda do jeito que quer, de repente já começa ponha bebida alcoólica na boca,

fica bêbado por aí, perde a cabeça (Ambrósio Benites, 52 anos, aldeia Jarará, 2017).

De acordo com o Sr. Ambrósio, isso acontece porque hoje as pessoas de Jarará não estão se reunindo¹⁷, não é como os antigos que se reuniam constantemente e pensavam em soluções conjuntas. Ele fala, saudosamente, da “criança antiga” no seio de sua família extensa e expressa o importante papel do *tamõĩ* (avô) e da *jaryĩ* (avó), lideranças idosas como aconselhadores da parentela.

Em conversas com os indígenas de Jarará, eles atribuem ao capitão, hoje, a função de juntar a comunidade para discutir sobre alguns assuntos importantes na aldeia, por exemplo, a educação, a saúde, a roça e outros, mas, como não existe esse diálogo entre as partes mencionadas, isso não ocorre. Pereira, sobre os Kaiowá, comenta que “[...] a proposição de posicionamentos frente às situações atuais se dá a partir desse dualismo entre “novo” e “antigo”, que a etnografia histórica sobre os Tupi revela ser muito antigo, provavelmente pré-colonial” (PEREIRA, 2004: 329).

Benites (2009), sobre a família extensa kaiowá, afirma que:

Em geral, no seio da família extensa Kaiowá a avó e o avô narram frequentemente aos seus filhos (os) e netos (as) as suas próprias histórias, suas estratégias e sua experiência de vida passada em cada circunstância histórica. Todos os acontecimentos relevantes do passado são narrados de modo repetitivo aos seus membros por meio de ensinamentos orais. Descrevem em detalhes os fatos significantes que ocorriam no seu território (*tekoha guasu*) tais como: a chegada dos não-índios *karai*, os conflitos interétnicos, a ocorrência de eventos rituais profanos, religiosos, etc. Uma das funções do líder doméstico interno da família (*teko jaja rerekua*), líder político (*mburuvicha*) e xamã (*ñanderu*) de família é realizar a transmissão de seus saberes e sua própria história aos seus integrantes neófitos (T. BENITES 2009: 45).

Sobre os indígenas de Jarará, Ambrósio fala:

Antigamente não tinha essa coisa, tinha muito pai, mãe, ensinava as famílias. Hoje pai e mãe não domina mais. Fico pensando, pai e mãe não domina mais as filhas e os filhos e tem esse, criaram o Conselho Tutelar, dominar, mas esse domina nada. [...] Eu fico tem horas, nós levanta cedo aqui, fica eu e a Lucila, aqui. É difícil dominar, a gente, a família da gente, eu mesmo levo comigo mesmo, até eu falei para o pessoal do Conselho, que começou o

¹⁷ Ouvi de alguns indígenas chefes de famílias que, hoje, na aldeia Jarará não está havendo reunião, “está tudo parado”, “não existe diálogo” e “falta aliança”. De acordo com eles, é o capitão quem deveria realizar as reuniões em que a comunidade discute saúde, educação, roça e outros. Essas reuniões eram constantes, mas ultimamente não está acontecendo. Segundo o professor João: “De primeiro nós fazia aqui, FUNAI tinha projeto. De primeiro tinha bastante porque estudavam tudo aqui. Parte da educação, parte da agricultura e parte de agricultura só se FUNAI trazer novidade, nós reúne aqui. [...] Agora não tem projeto, você vai reunir, vai tratar que assunto?” (João Iturbe, 34 anos, aldeia Jarará, 2017).

conselho aqui na vila, criaram o Conselho falei, mal acostuma (Ambrósio Benites, 52 anos, aldeia Jarará, 2017).

A criação do Conselho Tutelar em Juti se deu em 15 de abril de 1993. Nessa época os indígenas de Jarará, que foram despejados na reserva Te'yikue, retornaram para Juti e passaram a residir nos arredores da cidade, “misturados” com a população não indígena. Lá, segundo Ambrósio, o Conselho Tutelar passou a interferir nas famílias indígenas e, por esse motivo, hoje nem os pais dominam os filhos, nem o Conselho Tutelar.

Rossato (2002) comenta que é no processo educativo de cada povo indígena que se reproduz aquilo que são e pensam de si:

[...] A educação indígena reflete o *Nós* (“*Ore*”, para os Kaiowá e Guarani), como componente da identidade, do “nosso modo de ser” (*ñande reko*). Isto é, ela se inscreve dentro da reprodução e produção da identidade, marcada por um *Nós* em movimento, histórico, hoje um *Nós* em tempo de crise. E, obviamente, este *Nós* só é possível de ser construído na comunidade educativa (ROSSATO, 2002: 49).

Melià, apoiado nos escritos de Egon Schaden (1976) e Florestan Fernandes (1975), sobre os processos de educação tradicional das sociedades indígenas, elabora o livro “Educação indígena e alfabetização”, em 1979. Ele utiliza as expressões “educação indígena” e “educação para o índio”, apresentando o contraste existente entre elas, nos processos e meios de transmissão, na condição de transmissão, na natureza dos conhecimentos transmitidos e nas funções sociais da educação (MELIÀ, 1979: 52).

O antropólogo Tônico Benites, indígena Kaiowá, em sua dissertação de mestrado “*A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas*”, analisa as divergências e conflitos entre a educação kaiowá, realizada pelas famílias extensas, e a escola formal inserida nas aldeias. Ele apresenta uma relevante descrição das práticas pelas quais as famílias extensas Kaiowá transmitem às suas crianças e jovens os conhecimentos necessários para sua conduta, crença e personalidade, seu modo de ser específico, o *teko laja* (T. BENITES, 2009: 45-73).

O autor analisa os efeitos da política integracionista utilizada pelas antigas escolas frente à formação da nova geração indígena, identificando, assim, possíveis impactos na organização educativa das famílias extensas kaiowá. Afirma também que a lógica de escolas integracionistas foi rompida e em parte questionada, a partir da Constituição Federal de 1988.

Eliel Benites, indígena Kaiowá, professor universitário, membro da Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI) e membro do movimento e comissão dos professores indígenas Guarani/Kaiowá do MS, em sua dissertação “*Oguata pyahu (uma nova*

caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena de Te'yikue”, comenta como se deu o processo de desconstrução da escola com currículo tecnicista e a construção de um novo currículo apoiado nos valores tradicionais kaiowá e guarani na escola da reserva onde nasceu e cresceu. Trabalhos como esses nos ajudam a pensar esses dois processos de educação, um realizado pelas famílias extensas e o outro introduzido a partir da escola, que se tornou um desafio devido à organização política e doméstica das famílias.

Luciano Baniwa (2010), a partir de outro contexto etnográfico, comenta que a entrada dos indígenas na universidade aponta para uma nova etapa no processo de relações entre os povos indígenas e o Estado nacional e fala de uma *intelligentsia indígena* como uma necessidade para a gestão dos territórios e recuperação da autonomia indígena. A aposta do autor para alcançar essa *intelligentsia indígena* parece estar na progressão do processo de escolarização, como no seu próprio caso, doutor em antropologia e professor da Universidade Federal do Amazonas. Esta realidade está bem distante de Jarará, onde os dois atuais professores indígenas ainda não acessaram a universidade.

1.3. Educação escolar indígena no país e a transformação do lugar reservado às populações indígenas: do integracionismo à diversidade cultural

Pensar a trajetória da educação escolar indígena no país é relevante para refletirmos sobre a escola municipal indígena Mbo'ero Arandu'i da Terra Indígena Jarará e as relações estabelecidas com seu entorno, considerando como a proposta de ensino diferenciado se situa em relação à organização escolar, à comunidade indígena e à administração pública.

Assim, se analisarmos a história da educação escolar indígena no Brasil¹⁸, veremos que, por décadas, a educação escolar foi utilizada como instrumento de dominação ideológica e opressão, desprezando as culturas, as línguas nativas e impondo valores não condizentes com as culturas indígenas.

Rossato (2002: 56-57) retrata as políticas para os povos indígenas no país, resumindo-as em “assimilacionista, integracionista e pluralismo cultural”. De acordo com ela, a política assimilacionista/integracionista objetivava integrar o índio na sociedade nacional, para o

¹⁸ Leal Ferreira (2001: 72-101) divide em quatro fases: a primeira situa-se na época do Brasil Colônia; a segunda é marcada pela criação do SPI; a terceira fase ocorreu em fins dos anos 60 e 70 e por fim, a quarta fase que emana dos próprios indígenas, a partir da década de 80. Já D'Angelis (2012: 19-38) classifica os diferentes momentos da educação escolar indígena no país em três períodos com subdivisões, totalizando cinco fases: “Escola de Catequese”, “Escolas de “Primeiras Letras” e o Projeto Civilizador” (que subdivide em duas fases Pombal e seu legado, e Império, 1ª República e Ditadura Vargas) e “Ensino Bilíngue” (subdividido em Ditadura Militar, FUNAI, SIL e ensino bilíngue transicional, e Indigenismo alternativo, movimento indígena e escola).

mesmo “deixar de ser índio” e assim poder tomar suas terras e transformá-los em mão de obra barata. Nesse processo os principais instrumentos utilizados foram escolas e igrejas.

Desde os jesuítas, a educação escolar foi utilizada para facilitar a assimilação e integração do índio, negando sua diversidade existente. Segundo Leal Ferreira (2001: 72), “Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã”. Além da Companhia de Jesus, outras ordens religiosas se empenhavam na conversão dos indígenas, como os franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos e outros.

Quanto ao primeiro período - *Escola de Catequese*, segundo D’Angelis (2012), compreende os dois primeiros séculos de colonização, como o próprio nome indica, quando a escolarização foi utilizada como instrumento para a catequese e conversão dos indígenas, guiados por um modelo civilizador cristão, que preparava mão de obra para a colonização. Esse período se inicia com a chegada dos primeiros Jesuítas (1549) e se estende até a expulsão deles da colônia portuguesa (1759) e das colônias espanholas (1767).

No período colonial, como mostra Leal Ferreira (2001: 72), “[...] o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional”. E utilizavam a educação escolar também para promover a assimilação dos índios à civilização cristã.

Nesse período, diversos grupos indígenas ou mesmo famílias indígenas acabaram fazendo aliança com os religiosos, tornando-se fundamentais na atuação dessas ordens. No entanto, os objetivos desses religiosos, com relação às práticas educativas, era a conversão dos indígenas ao cristianismo (KNAPP, 2016).

O segundo período da educação escolar indígena no Brasil - *Escolas de “Primeiras Letras” e o Projeto Civilizador* – apontado por D’Angelis (2012), é dividido em dois momentos - “Pombal e seu legado” e “Império, 1ª República e Ditadura Vargas”-, que vai de meados do século XVIII a meados do século XIX. No primeiro momento, na “Fase Pombalina”, foi instituído o Diretório Pombalino, em 1757.

Knapp (2016), acerca do assunto comenta que:

Durante esse período, foi proibida a utilização das línguas maternas, tornando obrigatório o uso do idioma em português em toda a Colônia. Pelo Diretório Pombalino, também estavam proibidas as construções de casas coletivas. Houve também a criação de uma política que perdurou (mesmo que sutilmente) até meados do século XIX, que era o favorecimento de casamentos indígenas e não índios (KNAPP, 2016: 56).

Em 1798, o Diretório Pombalino foi revogado e a carta Régia de 12 de maio deste mesmo ano instituiu a “liberdade” e a “igualdade” jurídica entre índios e não índios.

Quanto ao segundo momento, “Império, 1ª República e Ditadura Vargas”, que corresponde a meados do século XIX até meados do século XX, o Império passou a regular a “catequese dos índios”, ou seja, para civilizá-los. O documento principal nesse período é o Decreto 426, de 24 de julho de 1845, contendo o regulamento das missões de catequese e civilização indígena. Proclamada a República, os Estados não se ocuparam com a proteção ou assistência às populações indígenas. Assim, cria-se o SPI – Serviço de Proteção aos Índios, através do Decreto nº 8.072, em 20 de junho de 1910. Esse órgão acelerou a disseminação de escolas para indígenas, mas essas não se distinguiam das escolas rurais do país, onde ensinavam as crianças indígenas a ler e escrever na língua portuguesa. Atuaram, em paralelo com o SPI, as missões religiosas (católicas e protestantes), estabelecendo internatos (alguns permaneceram até 1980) e submetendo as crianças indígenas à escola integracionista, onde eram proibidas de usar suas línguas maternas (D’ANGELIS, 2012).

Este período foi marcado por um ensino religioso com menor valor, com destaque para o trabalho agrícola e doméstico, pois havia também interesse na integração indígena e, conseqüentemente, para abastecer o comércio local e regional a partir de sua agricultura. O SPI elaborou programas de reestruturação das escolas indígenas iniciadas em 1953 (LEAL FERREIRA, 2001). A autora esclarece que este programa educacional “previu, neste sentido, a criação de “Clubes Agrícolas”, e as escolas passaram a ser chamadas de “Casa de Índio”, para evitar as “conotações negativas” que a “escola” tinha para os índios [...] Os prédios foram modificados [...] e oficinas de trabalhos foram construídas” (LEAL FERREIRA, 2001: 75). Percebe-se que, com relação à diversidade sociocultural dos povos indígenas, nesse período, não houve alterações significativas e, mesmo com as modificações ocorridas no ambiente escolar, não favoreciam os grupos indígenas.

O terceiro período da história da educação escolar indígena - *Ensino Bilíngue* - abrange desde a década de 1970 até o século XXI, e é dividido em duas fases; a primeira foi “Ditadura Militar, FUNAI, SIL e o ensino bilíngue transicional”, e a segunda fase foi “Indigenismo alternativo, movimento indígena e escola” (D’ANGELIS, 2012: 23).

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI, em 1967, houve modificações no ensino escolar indígena: o ensino bilíngue passou a ser prioridade, utilizado como forma de “valorizar e respeitar os indígenas”. Posteriormente, em 1973, por meio do Estatuto do Índio (Lei 6.001), tornou-se obrigatório o ensino da língua nativa nas escolas indígenas (LEAL

FERREIRA, 2001). A partir da década de 1970 iniciam-se os diversos estudos e pesquisas sobre a educação escolar indígena no país, inclusive de cunho acadêmico.

D'Angelis (2012) afirma que a FUNAI, no campo da educação escolar indígena, deu continuidade ao processo iniciado pelo SPI, no final da década de 1950, admitindo a presença do SIL – Summer Institute of Linguistics. Através do ‘bilinguismo de substituição’, ou ‘de transição’, utilizavam a língua indígena como ‘ponte’ para a introdução e domínio da língua nacional. O SIL também investiu na tradução da Bíblia nas línguas indígenas, processo que demorou décadas.

A segunda fase do período “Indigenismo alternativo, movimento indígena e a escola”, surgida em fins de 1970, compreende a fase em que diferentes grupos passaram a desenvolver experiências alternativas de educação no país. Nesse cenário de mudanças, começam a surgir organizações não governamentais empenhadas na defesa das causas indígenas: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Anchieta (OPAN), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), e outros, como apontam (LEAL FERREIRA, 2001; LOPES DA SILVA, 2001; ROSSATO, 2002; e KNAPP, 2016).

Rossato (2002: 66) comenta que, na década de 1970, iniciou-se uma política “mais pluralista de educação escolar indígena”. Em um contexto de lutas por direitos humanos e sociais, a escola integracionista e homogeneizadora, “escola *para* os índios”, começava a ser questionada. E, na década de 1980, através de diversas iniciativas da sociedade civil organizada, ocorreram projetos alternativos de educação escolar indígena, paralelos à oficial, como “educação alternativa¹⁹” à educação oficial. A autora afirma que:

Em finais dos anos 80 e, mais intensamente, na década de 90, consolidaram-se os movimentos de professores indígenas, os quais produziram dezenas de documentos em que afirmavam os princípios de uma educação escolar diferenciada, específica para cada povo, numa proposta de diálogo intercultural, segundo a qual, os índios devem ser protagonistas do processo escolar, tendo em vista a conquista de sua autonomia. Ou seja, começa a construção da escola dos índios, ou escola indígena, um processo a ser vivido diferentemente em cada realidade (ROSSATO, 2002: 67).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 - instituiu, como dever do Estado, a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural (mas não

¹⁹ Em MS, essa proposta teve início em 1985, em pontos isolados. A professora Veronice Lovato Rossato, uma das pioneiras no Estado em educação escolar indígena, trabalhou com essa proposta de “educação alternativa” na reserva Te’ýikue, município de Caarapó e em outras áreas retomadas. Em 1987, a professora trabalhou com indígenas despejados de Jarará, como veremos no próximo item desta dissertação.

esclareceu a opção de interculturalidade defendida pelo governo). Como visto, esta lei introduziu, em 1996, a discussão do multiculturalismo e das etnias no ensino de História da Educação Básica, porém alguns direitos só foram assegurados com as complementações e modificações feitas ao texto original da referida Lei (KNAPP, 2016).

O RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado em 1998, apresenta ideias e sugestões concretas de experiências, além de “refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, apresentar ideias básicas e sugestões de trabalho para as escolas indígenas, com uma função formativa e não normativa” (ROSSATO, 2002: 70-71).

O Plano Nacional de Educação, elaborado em 1997 e aprovado em 2001, tem como objetivo nortear as políticas da educação. Em suas metas, o reconhecimento da categoria “Escola Indígena”, denota a busca por autonomia das escolas indígenas, em consonância com a LDB – 1996 e a Constituição Federal de 1988.

Outros documentos, como o Parecer nº 14 de 1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena, e a Resolução de nº 3 de 1999, que estabelece normas para o funcionamento das escolas indígenas, juntos à Constituição de 1988, à LDB e ao Plano Nacional da Educação, deveriam dar o tratamento necessário à educação escolar indígena (KNAPP, 2016).

A Lei 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, sendo que um deles abrange as populações Kaiowá e Guarani do Estado. Assim, a intenção é de organizar a educação escolar indígena com a participação dos diferentes povos, levando em conta suas territorialidades e respeitando suas necessidades específicas. Mas sabemos que, na prática, a proposta ainda não foi efetivada e as diferentes instâncias do Estado brasileiro não conseguem implementar o que está previsto nessa Lei. Acerca disso, Knapp (2016: 91) afirma: “[...] podemos citar o processo de Elaboração dos Fundamentos Legais e Normativos da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul, que não considerou, em sua formulação, as especificidades apresentadas nos dois territórios etnoeducacionais do estado”.

No Estado de Mato Grosso do Sul foram criados o Território Etnoeducacional Cone Sul e o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal. O primeiro agrega o território das etnias Guarani e Kaiowá, sendo que, em Dourados, há também uma parcela do povo Terena. O segundo compreende as terras indígenas situadas em Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Miranda, Sidrolândia e Porto Murtinho.

A Portaria nº 931, de 13 de julho de 2011, instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, uma comissão para tratar dos assuntos referentes às ações da educação escolar indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul, que compreende os municípios de Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Itaporã, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brilhante, Sete Quedas e Tacuru.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Knapp comenta a respeito:

Quanto à **Resolução nº 5/2012**, podemos dizer que ela reforça e considera todos os dispositivos jurídicos que garantem a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, trazendo orientações para a elaboração de currículos que refletem e atendem aos anseios e desejos das comunidades indígenas, mas já não tem a preocupação de esclarecer os princípios que embasaram a sua elaboração como, por exemplo, bilinguismo/multilinguismo, interculturalidade, especificidade, diferença, igualdade social (KNAPP, 2016: 92).

As escolas Mbo'ero Arandu'i e Mbo'eroga Taperandi no município de Juti, por exemplo, não possuem autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação e funcionam como extensão da escola municipal Doraci, embora haja uma resolução de MS que estabeleceu o prazo de 2005 para criação e regularização de todas as escolas indígenas no Estado.

Outro assunto importante, se pensarmos a questão linguística, de acordo com o censo IBGE de 2010, são faladas 325 línguas indígenas no país. Mas, como comentam Martins e Chamorro (2015), devido à metodologia adotada na coleta e interpretação dos dados, é possível que o censo do IBGE não tenha conseguido detectar a realidade linguística no Brasil. E baseados em pesquisadores e missionários, os autores registraram que existem cerca de 180 línguas sobreviventes no país. Em suas palavras: “No entanto, essas línguas vivem sob constante ameaça de desaparecimento, pois não há políticas linguísticas expressivas que possibilitem a saída dessas línguas da ‘zona de perigo de extinção’ para uma ‘zona de segurança’” (MARTINS E CHAMORRO, 2015: 729-730).

Quanto à diversidade linguística em Mato Grosso do Sul, o quadro organizado por Martins e Chamorro (2015) nos ajuda a compreender essa questão.

Figura 2. Quadro de diversidade étnica e linguística de Mato Grosso do Sul.

| Nº | Etnia | Língua | Família linguística | Tronco linguístico |
|-----|-----------|-----------|---------------------|--------------------|
| 1. | Guarani | Guarani | Tupí-Guarani | Tupí |
| 2. | Kaiowá | Kaiowá | Tupí-Guarani | Tupí |
| 3. | Ofaié | Ofaié | Ofaié | Macro-Jê |
| 4. | Guató | Guató | Guató | Macro-Jê |
| 5. | Boróro | Boróro | Boróro | Macro-Jê |
| 6. | Teréna | Teréna | Aruák | - |
| 7. | Kinikináu | Kinikináu | Aruák | - |
| 8. | Chamocóco | Chamocóco | Zamuco | - |
| 9. | Kámba | Português | Românica | Indo-Europeu |
| 10. | Kadiwéu | Kadiwéu | Guaikurú | - |
| 11. | Atikúm | Português | Românica | Indo-Europeu |

Fonte. Quadro reproduzido segundo Martins e Chamorro (2015: 732).

Os autores apresentam esta diversidade linguística em MS, considerando as etnias existentes hoje no Estado, e ressaltam que a maioria dessa população indígena tenta preservar sua língua nativa, mas já utilizam a língua portuguesa, ou seja, são bilíngues. Os povos Kámba e Atikúm, que vivem no Brasil, já estão na situação monolíngue em Português.

Os casos das línguas Kaiowá e Guarani estão em nível considerado vulnerável “[...] a maioria das crianças fala a língua, entretanto seu uso continua restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, festas etc.), sendo ainda tímida a ampliação dos contextos de uso dessas línguas nativas” (MARTINS E CHAMORRO, 2015: 736).

Knapp, acerca da questão linguística no Etnoterritório Cone Sul do Estado, explica:

Para as crianças Guarani e Kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, de forma geral, a língua materna é a língua Guarani, e a língua portuguesa ainda se apresenta como uma segunda língua no seu crescimento. Contudo, quando observamos em que momento se dá a entrada da língua portuguesa no currículo das escolas indígenas, percebemos uma clara discrepância entre o que já foi apresentado até o momento como sendo ideal para o desenvolvimento de um modelo de ensino bilíngue para as comunidades indígenas e o que, na prática, vem ocorrendo (KNAPP, 2016: 194).

O autor apresenta dezesseis municípios que oferecem a modalidade de Educação Escolar Indígena nos anos iniciais e mostra em que momento cada um deles oferta o ensino da disciplina língua portuguesa no currículo escolar. Desses municípios, sete ofertam o ensino da

língua portuguesa já no 1º ano do ensino fundamental, dois ofertam no 2º ano, cinco ofertam no 3º ano e dois ofertam no 4º ano (KNAPP, 2016).

A escola indígena de Jarará é uma dentre as sete, em que o ensino da língua portuguesa no currículo é oferecido a partir do 1º ano do ensino fundamental. Ouvi dos professores indígenas, que eles precisam ensinar o quanto antes a língua portuguesa, porque esses alunos, futuramente, irão estudar nas escolas da cidade para concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Percebe-se que a questão linguística ainda é um problema sério nas escolas indígenas do país. Na escola de Jarará, os professores utilizam a língua Guarani oral nos primeiros anos de alfabetização para ensinar a escrita em Português, que é o que lhes interessa. Entretanto, mesmo na oralidade, a língua indígena sofre pressões: algumas mães de alunos criticam o uso da língua Guarani na escola indígena, alegando que o filho já sabe, e acabam matriculando-os nas escolas da cidade, ainda no 1º ano, como mostrarão as percepções, no último capítulo deste trabalho.

Referente ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a Lei 11.645, publicada em 10 de março de 2008, torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em instituições de ensino públicas e privadas do país. Durante a pesquisa nas escolas da cidade, a respeito desta obrigatoriedade, observei que alguns professores abordam esses assuntos nas disciplinas de História, Geografia, Arte, Português e Princípios Morais Éticos e Cívicos. No entanto, projetos que discutem o assunto de forma mais abrangente são desenvolvidos apenas uma vez por ano, no dia da consciência negra, celebrado no país, dia 20 de novembro, ou na Semana dos Povos Indígenas, em abril. Dona Fátima Iturbe, irmã do capitão da aldeia Jarará, disse já ter feito “apresentação da cultura indígena” nas escolas da cidade. Ela comentou que sempre que as escolas a convidam, ela aceita e faz apresentação de sua cultura para os alunos brancos.

Como é possível perceber, as leis estão postas e foram sancionadas. Mas como a educação escolar indígena vem sendo desenvolvida na comunidade de Jarará? Nesse sentido, abordaremos a educação escolar indígena enfatizando a composição histórica e atual nesse coletivo. Outra questão importante é considerar como esses direitos podem também se encontrar sob ameaça, dada a agenda de reformas conservadoras na qual o atual Congresso está envolvido, com vários direitos indígenas sob ameaça.

1.4. Educação escolar indígena na comunidade Jarará: composição histórica e atual

Como eu ouvia dos atuais professores de Jarará que a escola era um sonho da comunidade alcançado através de muitas lutas e reivindicações, imaginava que a escola existente hoje na aldeia é a que eles idealizaram e buscaram para si. Entretanto, quando conversei, pela primeira vez, com o primeiro professor de Jarará, Assunção Gonsalves, ele falou que a escola idealizada por eles não era a que estava em vigor na aldeia.

Procurando entender o sentido da fala de Assunção, voltei para Jarará, com algumas ideias pululando, e novamente procurei o professor. Perguntei-lhe sobre a escola que ele havia falado. Então, ele descreveu uma escola onde as crianças eram alfabetizadas na língua indígena materna, de uma escola que envolvia os pais e toda a família nas discussões, uma escola que, quando o professor não sabia, procurava os mais velhos para contar suas experiências e aprender com elas. Assim, ele afirmou ter visto e vivenciado esse modelo de escola, primeiro quando estudou com a professora Veronice e, depois, quando lecionou na aldeia Jarará pela primeira vez.

Contou também que, em 1986, cansados de esperar pela demarcação de sua área de ocupação tradicional, resolveram fazer a retomada das terras, mas, nesse mesmo ano, sofreram despejo e suas famílias foram levadas para a reserva Te'ýikue, em Caarapó. Em 1987 voltaram para a terra por meios próprios, e logo convidaram a professora Veronice, pois queriam instalar uma escola na aldeia. E novamente foram despejados na reserva de Caarapó. Deste modo, algumas famílias continuaram na reserva, enquanto outras voltaram para os arredores da cidade de Juti. Na ocasião, ele e sua família permaneceram na reserva em Caarapó. Entre 1987 e 1989, participaram, junto com vizinhos, da proposta de educação escolar ofertada pelo CIMI na época, através da professora Veronice Lovato Rossato, iniciando, assim, sua experiência com a educação escolar.

Em conversas com a professora Veronice, ela relatou que, em 1985, iniciou a formação de alfabetizadores indígenas kaiowá e guarani no Estado, quando trabalhava pelo CIMI. Acompanhava-os em salas de alfabetização; primeiro, na reserva Te'ýikue, em Caarapó, depois, na aldeia Rancho Jacaré, em Laguna Carapã. Ela conta:

Era tudo informal, tinha várias escolinhas comunitárias, como eles chamavam. Eles davam um jeito, porque eles queriam escolas dentro da aldeia, dentro das retomadas também. Assim que retomaram, Assunção e a turma me chamou, eu estava no CIMI, me chamou para ir lá, porque queriam instalar uma escola lá na Jarará, em 1987 (Veronice Lovato Rossato, Dourados, 08/06/2017).

Conforme a professora, nessa época, em várias retomadas indígenas, ela foi chamada para instalar uma escola, e percebeu que era uma maneira dos indígenas legitimarem o

espaço. Além disso, através da escola podiam, também, receber algum tipo de apoio para a comunidade. No caso de Jarará, eles foram despejados duas vezes na reserva em Caarapó. Lá ela iniciou o trabalho de alfabetizar a turma do Assunção e as famílias que moravam no entorno.

Assim, segundo a professora Veronice, iniciaram-se algumas experiências de “escolas alternativas” ou “escolas comunitárias” de alfabetização não oficial, na língua materna Guarani e conforme a pedagogia de Paulo Freire, que consistia em trabalhar com palavras ou temas geradores relacionados à vida dos alunos e do grupo social de pertencimento.

Na reserva Te'ýikue, em 1987, em um espaço cedido pela própria comunidade, os indígenas construíram um pequeno barraco, arranjam algumas tábuas e alguns tocos de madeira, que foram usados como assentos, e uma pequena lousa. Ali, a professora Veronice lecionava quatro horas por dia, uma vez por semana, durante alguns meses, que depois passou a contar com o apoio de outra professora não indígena. A esse respeito ela relatou:

O que propõe a educação escolar indígena, a gente conseguia fazer [...], para trabalhar com temas geradores e envolver discussões políticas. Ele [Assunção] estava sempre a par de tudo o que estava acontecendo. A gente fazia discussões de conjuntura, discussões culturais, ele contava, tinha sempre histórias para fazer. Então realmente funcionava e era tudo em família (Veronice Lovato Rossato, Dourados, 2017).

A professora contou que trabalhava com a família toda, sem separação por faixa etária. Segundo ela, Assunção era seu monitor, ela o orientava e, enquanto aprendia, ele também dava a aula, repassando tudo em Guarani. Eles trabalhavam com fichas que continham letras e conjuntos silábicos, oriundos de palavras geradoras selecionadas em função do significado social e cultural, trazendo os conhecimentos do aluno para a aula. E, dentro desta proposta de trabalhar com temas geradores, realizavam discussões que envolviam toda família presente na aula. Sobre essas aulas Assunção comentou:

Eu gostei muito, esse dar aulas para crianças, para adultos, eu gostava muito. A gente explicava, a pessoa concordava e lançava o melhor que a gente dava, essa aula na própria língua, e o que criança, velho, velha, também não sabia a gente deixava claro para ele, esse acordo. Eu gostava muito de dar aulas, a gente conversava bastante, no fim a gente fazia desenho, escrevia um pouco também. [...] Às vezes a gente não sabia, a gente levantava e procurava aquele mais velho e ele contava experiência dele. Lá em Caarapó eu fazia desse jeito, andava pelas casas, olhava tinha algum velho, velha, mais velho que eu (Assunção Gonsalves, 58 anos, aldeia Jarará, 2017).

Contabilizando o tempo trabalhado com essa turma, a professora Veronice percebeu que, com apenas 36 horas/aulas, ao longo do período, Assunção já havia entendido o processo

de leitura/escrita. Veronice ficou emocionada ao lembrar como era o trabalho de alfabetização com esses indígenas.

De acordo com Assunção, nessa escola priorizava-se a boa conversa e, por isso, ele tinha coragem para conversar, pois aprendia com os mais velhos, fazia comparação envolvendo as línguas e isso era discutido em sala. O professor também se emocionou ao falar da escola onde aprendeu a ler e escrever, e onde, também, aprendeu a lecionar.

Tinha uma velhinha, mãe da dona Amélia, em Te'ýikue, então com aquela velha que eu conversava bastante e com o velho também, Jorge Paulo, com rezador. Com esse rezador a gente pegava muita experiência boa para gente repassar essa coisa. [...] Tem hora que a gente senta e pensa essa coisa que a gente fez (Assunção Gonsalves, 58 anos, aldeia Jarará, 2017).

Para este professor, a escola, dentro da aldeia, “não deveria ser envolvida pela cultura dos brancos”. Porque os indígenas, segundo ele, possuem sua cultura própria, o que ele chama de “nosso sistema”. Nesse sentido, ele explicou que os alunos que estudaram com ele não aprenderam apenas a ler e a escrever, mas, quando passaram a estudar nas escolas da cidade, não reprovaram. Ou seja, o que aprenderam sobre os conhecimentos indígenas com os mais velhos, segundo entende, não prejudicou seu rendimento na escola dos brancos, onde deram continuidade à escolarização.

Não obstante, pouco antes da retomada definitiva da aldeia Jarará, na década de 1990, as famílias indígenas que retornaram do despejo em Te'ýikue para a periferia da cidade de Juti se agruparam em um local próximo a BR 163, que passou a ser chamado de “aldeinha”, pelo fato de muitas residirem próximas umas das outras. Nesse local, em uma sala improvisada, a esposa do então capitão, a senhora Marlene, iniciou aulas para os alunos indígenas que moravam na cidade.

Segundo ela:

Nessa época, o prefeito tinha interesse em montar uma escola indígena na cidade, porque tinha bastante indígena aqui, mas logo organizaram para retomar a aldeia e, então, conseguiram construir uma escola lá na Jarará e os políticos esqueceu de novo da escola indígena aqui (Marlene, indígena Kaiowá, Juti, 2017).

De acordo com Marlene, muitas crianças indígenas tinham dificuldades para aprender a ler e a escrever nas escolas da cidade, por isso a comunidade indígena resolveu improvisar um espaço para funcionar como escola para essas crianças. Eles contaram com a ajuda do

PKN, do padre Álido (um missionário católico que atuava com os índios na região), do CIMI e da própria prefeitura, que fornecia a merenda.

Marlene comenta que as aulas eram ministradas na língua guarani e, de início, o ensino era apenas para crianças, mas os pais de alunos ou parentes mais velhos disseram que também queriam aprender e estavam dispostos a estudar, então ela se dispôs a ensiná-los. Lecionava para vinte crianças e quinze adultos. Naquela época, participava frequentemente da *Aty Guasu* (grande assembleia dos indígenas Kaiowá e Guarani) e também do curso de formação para professores, juntamente com sua cunhada indígena Maria Cristina, que hoje é professora na cidade de Dourados e também trabalhou com os indígenas em Juti. Marlene contou que ministrava 15 dias de aulas aos alunos, em seguida viajava para fazer o curso, que geralmente era realizado em Dourados ou em Campo Grande. Trabalhou como professora por aproximadamente dois anos.

Disse ter desistido das aulas e do curso porque um de seus filhos ficou doente e logo faleceu. Então, o local que ela trabalhou na cidade foi fechado, mas, em seguida, após a comunidade retornar à área indígena de Jarará, construíram uma escola onde Assunção e Maria Cristina deram continuidade. Ela disse, ainda, não ter participado do processo de retomada ocorrido em 1996 e permaneceu em sua casa na cidade, onde mora até os dias de hoje.

Atualmente, Marlene é casada com um homem não indígena e, além dos filhos do primeiro casamento, ela tem mais duas do segundo. De acordo com ela, suas filhas do último casamento não falam a língua Guarani, pois ela conversa somente em Português com seu esposo, e isso fez com que suas filhas não aprendessem a língua indígena.

Segundo Assunção, a escola indígena iniciada em Caarapó, depois instalada em Juti antes da demarcação e na aldeia após a demarcação, teve vida curta. Depois da retomada e da aldeia demarcada, outras famílias adentram o local e a escola, antes improvisada, com apoio da prefeitura que assume a gestão, sofreu transformações em seu funcionamento. Assunção assistiu a essa transformação e acredita que a escola se tornou um espaço estranho à comunidade, uma espécie de embaixada do mundo e dos conhecimentos do branco.

Com a presença governamental, a escola indígena da aldeia foi se transformando e, assim, uma nova rede de relações foi sendo construída e continua sendo tecida, agora envolvendo as escolas da cidade, pois os alunos estão saindo da escola da aldeia para estudar nas escolas da cidade, fenômeno também identificado nas reservas de Dourados, por Lima (2014). Esse tema será aprofundado nos capítulos seguintes.

Latour, quanto ao aspecto móvel e dinâmico com o que propõe e entende por *rede*, explica que “[...] rede é uma expressão para avaliar quanta energia, movimento e especificidade nossos próprios relatos conseguem incluir. Rede é conceito, não coisa. É uma ferramenta que nos ajuda descrever algo, não algo que esteja sendo descrito” (LATOUR, 2012: 192). Para o autor “[...] uma rede não é feita de fios de *nylon*, palavras ou substâncias duráveis; ela é o traço deixado por um agente em movimento” (Idem: 194).

Augusto Ventura dos Santos (2015), em sua dissertação “*Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)*”, aborda as experiências indígenas na universidade enquanto redes de relações. Acerca do conceito “redes”, o autor explica:

O conceito de “redes”, por sua vez, produz uma caracterização muito diferente. Em vez de um conjunto fechado e coeso, as dinâmicas indígenas são constituídas pelo enredamento de múltiplas e complexas relações. Uma primeira implicação disso é, justamente, a “impossibilidade” de delimitar totalidades, pois separar o “interno” do “externo” seria uma tarefa impossível, se não enganosa (SANTOS, 2015: 65).

Nesse sentido, o autor comenta que o “recorte” de seu trabalho:

[...] Num primeiro momento, poder-se-ia ter a impressão que o ato de circunscrever étnica e rigorosamente o campo de experiências indígenas em universidades brasileiras significou delimitar totalidades: de um lado, o grupo indígena etnicamente encerrado e, do outro, uma instituição específica da sociedade envolvente (a universidade) com a qual tais etnias entram em “contato”. Porém, a perspectiva das redes implica uma prioridade analítica não nos “grupos” ou “instituições”, mas sim nas relações entre eles, nas conexões que os constituem (SANTOS, 2015: 65).

Essa mesma dinâmica pode ser utilizada para pensar a educação escolar indígena, no caso da escola de Jarará e das redes de relações em que ela está dinamicamente envolvida, o que implica pensar onde os “pontos” ou “nós” aparecem ou desaparecem, e a ênfase nessa lógica recai sobre as relações estabelecidas entre a escola indígena, a comunidade e os poderes públicos.

Realizar a pesquisa aplicando o conceito de redes não foi tarefa fácil. De início, identifiquei a necessidade de reconhecer a impossibilidade de mapear todo o território por onde as redes se estendem, são inúmeros percursos, com muitas encruzilhadas, que apontam para novos itinerários. Reconheço que segui alguns trajetos, dentre tantos outros possíveis, priorizando os percursos dos atores diretamente envolvidos com a criação e o funcionamento da escola.

Como apontou Santos (2015: 65-66), quando pensamos os “grupos”, sabemos que não estão prontos de antemão, mas são “feixes de relações”, “pontos” ou “nós”, que aparecem e desaparecem conforme estas conexões se condensam ou se expandem”. E, no caso específico do presente trabalho, o que nos interessa são as relações estabelecidas pela comunidade de Jarará através da escola na aldeia. Ou melhor, interessa pensar as relações que envolvem, produzem e são produzidas pelos indígenas, e daí a ideia de “redes” - *network* ou *worknet* - proposta por Bruno Latour.

Nesse sentido, o item abaixo retrata o primeiro professor a lecionar na escola indígena da aldeia Jarará. Relatarei sua experiência com a educação escolar indígena como aluno e depois como professor, procurando entender como essa experiência nos ajuda compreender o que foi essa escola no início. O relato fornece elementos também para compreender as transformações porque passou a escola em Jarará.

1.4.1. Assunção Gonsalves e sua experiência como primeiro professor na escola indígena de Jarará

Assunção Gonsalves, 58 anos, indígena kaiowá, nasceu e cresceu na aldeia Jarará. Seus parentes estão enterrados no antigo cemitério indígena da aldeia. Foi casado com uma senhora kaiowá que também nasceu em Jarará. É pai de doze filhos, desses, cinco são vivos e três deles moram na aldeia. Participou da formação de professores kaiowá e guarani realizado por iniciativa de organizações não-governamentais – ONGs indigenistas²⁰, em 1988. Atuou também na luta pela demarcação do seu território tradicional.

Renata Lourenço Girotto (2001), que estudou o processo de organização do Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá no Estado, comenta que, a partir das escolas comunitárias, surgiram os cursos de formação política nos anos de 1988 a 1990, em que discutiam temas diversos com as lideranças. “Toda discussão girava em torno da criação de condições para a auto-afirmação como povo diferenciado e a recuperação de elementos culturais e históricos importantes, sendo a escola instrumento essencial para essa retomada” (GIROTTI, 2001: 78).

A autora teve acesso às atas de registros dos primeiros encontros de professores indígenas kaiowá e guarani no Estado, em que consta a participação de Assunção em algumas reuniões. No Relatório da reunião da Comissão, que ocorreu dia 18 de fevereiro de 1993, consta que participaram cinco professores e dois representantes da *Aty Guasu* e, nessa

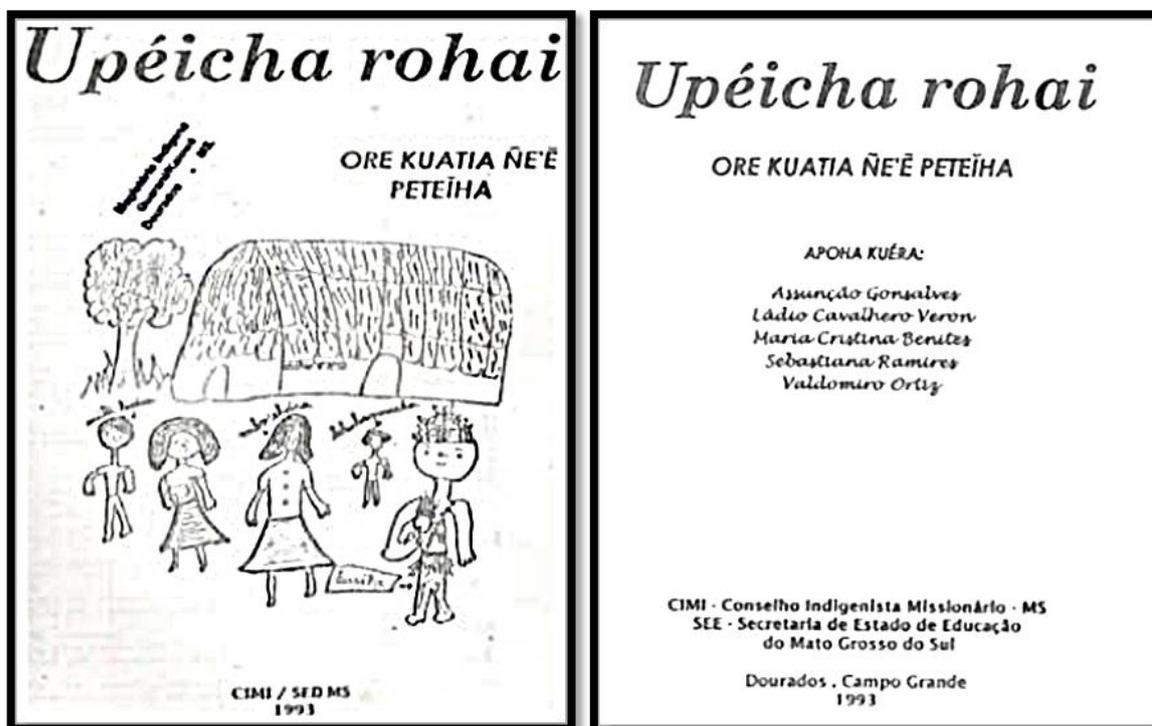
²⁰ Segundo Rossato (2002) atuavam com essa etnia no estado o PKN - Projeto Kaiowá/Ñandéva, OPAN - Operação Anchieta e o CIMI - Conselho Indigenista Missionário.

reunião, Assunção representou Caarapó e Maria Cristina representou Jarará (GIROTTTO, 2001). Quando ainda residia em Caarapó, Assunção disse ter trabalhado como professor por, aproximadamente, dois anos, depois se mudou para a aldeia Pirakua, em Bela Vista, mas como o local era muito ruim porque tinha poucos recursos, logo retornou.

Ele foi um dos autores do livro didático escrito na língua guarani²¹, intitulado *Upéicha Rohai*, que significa “assim escrevemos”, publicado em 1993. A obra foi tema de muita discussão e, de acordo com Giroto (2001), alguns documentos registraram o conflito entre a Comissão representante do Movimento de Professores e a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, que não concordava com as propostas da Comissão acerca do volume. Os indígenas aceitaram a publicação do livro sob algumas condições, pois não queriam servir de propaganda para ninguém, o que rendeu alguns ofícios e cartas com argumentos sobre o assunto.

Assunção comenta, com orgulho, que quem fez o desenho da capa desse livro foi sua filha Leonícia, que hoje mora em Juti. Segue a ilustração da capa e contracapa do livro.

Figura 3. Capa e contracapa do livro *Upéicha Rohai*, publicação em língua guarani, produzida por indígenas Kaiowá e Guarani.



Fonte: CIMI/SEE, 1993.

²¹ *Upéicha Rohai* - livro editado pelo programa de educação escolar indígena do Conselho Indigenista Missionário de Dourados, com o apoio das equipes de Educação Escolar Indígena e de Editoração da Secretaria de Estado de Educação.

“Cartilha” ou “livrinho”, como Assunção se refere ao falar desta publicação, aborda a cultura Kaiowá e Guarani. No texto, os professores registraram as histórias ilustradas desses coletivos indígenas. De acordo com Assunção, a escrita do livro foi compartilhada com outros professores indígenas, enquanto recebiam a Formação de Professores Kaiowá e Guarani ofertada pelo CIMI. Os autores registraram a importância desse primeiro trabalho escrito por indígenas na língua guarani:

Nós pensamos que já chegou a hora de termos um livro na nossa própria língua. Então juntos pensamos em escrever o livro. Reunidos em mutirão, nós Guarani e Kaiowa, um a um escrevemos o nosso pensamento. Juntamos tudo e aqui está o nosso trabalho.

[...]

Este livro mostra como nós índios somos capazes de fazer um bom trabalho. Não queremos mais que o “branco” faça o nosso trabalho.

Queremos mostrar o valor de nosso idioma. Devemos, nós índios, usá-la onde formos, e também no papel. Devemos amar nossa cultura indígena. (Autores do livro Upéicha Rohai, 1993: 10).

Deste modo, o livro escrito pelos professores Assunção Gonsalves, Ládio Cavalhero Veron, Maria Cristina Benites, Sebastiana Ramires e Valdomiro Ortiz, aborda a história dos indígenas Kaiowá e Guarani no Estado, sua cosmologia, como viviam em seu *tekoha* antigo e a transformação com a chegada da colonização. Assunção conta que todos contribuíram para que ficasse registrada no papel a cultura de seu povo. A ‘cartilha’ foi usada pelo professor quando lecionou na aldeia Jarará pela primeira vez.

Quando os indígenas de Jarará retomaram parte de sua área de ocupação tradicional em 1996, a primeira reivindicação feita pela comunidade foi uma escola indígena, com professor indígena no local. Como Assunção tinha participado do curso de formação para professores kaiowá e guarani ofertado pelo CIMI e a comunidade concordava com suas ideias de trabalhar a cultura indígena na escola, ele aceitou o convite com o compromisso de transmitir isso para os alunos. Segundo Assunção, nesse período, a escola idealizada foi posta em prática na aldeia.

Em poucos dias, o professor fez o levantamento para saber quantas crianças havia na aldeia e, em seguida, iniciou as aulas em um local improvisado pela comunidade. Então, o padre Álido resolveu ajudar, apoiando a construção de uma pequena escola de madeira. Nessa escola, Assunção trabalhou por algum tempo com todas as crianças residentes na aldeia.

Passado algum tempo, a prefeitura de Juti trouxe os materiais do desmonte da escola indígena construída na cidade, onde Marlene lecionara e aumentou a escola da aldeia, que passou a ter duas salas de aulas, uma cozinha e uma pequena varanda na frente. Assunção

disse ter trabalhado por, aproximadamente, três anos (1997 a 1999) como professor da aldeia Jarará. Segue a foto da primeira escola no local.

Figura 4. Foto da primeira escola indígena construída na aldeia Jarará, hoje transformada em local ocupado, em dias de chuva, pela equipe de saúde.



Fonte: Marlene Gomes Leite, 20/03/2017.

Assunção comenta, emocionado, que o ensino era construído através de muita conversa, e explica como trabalhava:

De repente, a gente chegava na sala de aula para as crianças se ajuntar tudo, eu já não pegava esse caderno, giz, algum lápis, alguma coisa, tinha que conversar primeiro, unir, conversar com aluno o que tinha que fazer, o que a gente tinha feito, o que a gente tinha pensado, a gente repassava para eles, o que tinha que ser feito, o que entendeu. Daí a gente fazia alguma coisa, um tipo de material que a gente dava encaixava com a pergunta, sabe. Aí mostrava aquele lá. O que ele achava daquele lá, como é que era e aí tinha alguma pessoa, algum aluno maiorzinho que tem mais cabeça e respondia. A gente fazia assim com os alunos (Assunção Gonsalves, 58 anos, aldeia Jarará, 2017).

O ensino era realizado na língua materna e, constantemente, fazia-se o exercício de comparação com a língua portuguesa e as famílias se envolviam nesse processo, pois, de acordo com Assunção, havia reuniões regulares da liderança com a comunidade, com os pais, e todos participavam. Hoje, segundo ele, não está mais acontecendo reuniões com a comunidade, as pessoas têm medo de falar. Trabalhou com a professora Maria Cristina, irmã do capitão da aldeia na época. A turma foi dividida em duas salas multisseriadas: Assunção ficou com os alunos menores, da 1ª e 2ª séries, e ela com os maiores, da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Quanto à metodologia de ensino, valorizava-se a língua e a cultura próprias. Assunção trabalhava todo o processo de alfabetização somente na língua Guarani, com os alunos menores; e a professora Maria Cristina trabalhava o que ele chamou de “ensino misturado”, que consistia em trabalhar com o ensino bilíngue (Guarani e Português), mas a língua materna como primeira língua.

Em conversas com a professora Maria Cristina Benites, que hoje reside em Dourados e leciona na escola municipal indígena Augustinho, na aldeia Bororo, ela afirma ter trabalhado voluntariamente por, aproximadamente, quatro anos na alfabetização indígena de crianças e adultos em uma salinha construída na periferia da cidade de Juti. Recebia apoio de Ongs, CIMI, e Pastoral da Criança, as quais forneciam recursos para a alfabetização dos indígenas que viviam espalhados nos arredores da cidade, até 1995, aproximadamente. Após a retomada, ela trabalhou mais ou menos quatro anos na aldeia Jarará, onde seu irmão era o capitão na época. Disse ter trabalhado com Assunção durante algum tempo.

Sobre as aulas que ministrou em Jarará, Maria Cristina relata “Foi iniciado na língua [indígena], não sei como atualmente está hoje. Então, na língua, totalmente caráter indígena, a escola foi inaugurada, escola indígena, até teve nome lá aquela vez, depois eu não sei” (Maria Cristina Benites, Dourados, Escola Indígena Augustinho, 2018).

Assunção contou que priorizava trabalhar assuntos referentes ao povo kaiowá e guarani, com coisas que existiam na localidade (plantas, animais, rios, remédios etc.), contavam histórias sobre seus ancestrais, perguntava sobre as histórias contadas pelos pais, avós, bisavós de seus alunos e pedia para eles compartilharem as histórias de suas famílias com os demais. Cantava, rezava e fazia a *chicha* (bebida fermentada feita, principalmente, de milho), trabalhava o que ele chama de “tradicional²²” na escola, envolvendo as famílias.

Ele disse que as próprias crianças questionavam a escrita em Guarani, perguntando como se escrevia determinada palavra em Português. Muitas vezes indagavam como se falava em Português o que o professor tinha escrito em Guarani, e ele “repassava”, mostrando, ensinando e tirando as dúvidas dos alunos.

Naquele período, todas as crianças da aldeia estudavam na escola indígena, pois, segundo Assunção, não havia “divisão de famílias”. Os pais concordavam com o ensino ministrado pelos professores indígenas da escola, no qual também tinham participação. Segundo ele, havia a participação massiva das famílias e dos mais velhos na construção da educação escolar, porque era uma luta conjunta, todos lutavam pelos mesmos objetivos.

²² Tudo o que consideram pertencer à cultura indígena (língua materna, canto, dança, reza, bebida, pintura, artesanato etc.), segundo os indígenas de Jarará.

Para Assunção, havia um diálogo entre a educação indígena e a educação escolar indígena, pois ele conseguia trabalhar com a cultura indígena e envolver os alunos/famílias na aula. Para tanto, ele disse que, enquanto professor, sabia como deveria ser a escola indígena, sabia das dificuldades que os alunos indígenas sofreriam na cidade, junto aos ‘brancos’. Hoje, segundo ele, a prioridade da escola da aldeia, que era o ensino da cultura e da língua materna, mudou, gerando uma “divisão de famílias”, pois muitos pais preferem matricular seus filhos nas escolas da cidade e uma minoria prefere a escola da aldeia.

Mas porque as famílias estão preferindo matricular seus filhos nas escolas da cidade? O que os pais, mães, alunos, professores, lideranças pensam a esse respeito? Retomaremos esse assunto no capítulo 3.

Assunção afirma que é muito difícil para o filho de indígena começar a estudar na língua portuguesa (alfabetização), pois os pais e avós só conversam com ele na língua étnica. Quando os pais matriculam as crianças nas escolas da cidade, o ensino é apenas em Português. Entretanto, quando essas crianças são matriculadas na escola da aldeia, os professores também trabalham em Português. Por isso, segundo o professor, as crianças indígenas ficam perdidas e não conseguem aprender a ler e a escrever nem em Guarani, nem em Português, dificultando o processo de leitura e escrita, pois, de acordo com ele, a criança não pode “ir direto para o português na escola”. Ele diz que, primeiro, o aluno deve ser alfabetizado na língua materna indígena, depois, aos poucos, o professor deverá introduzir o “ensino misturado”, tendo sempre, como primeira língua, o Guarani. Mas, conforme Assunção, não é isso que acontece hoje na escola de Jarará. Percebe-se que a questão linguística é um fator importante e de grandes discussões entre as famílias indígenas locais.

De acordo com o professor, muitas crianças reprovam na escola da aldeia, porque “não sabem o Português”, e quando vão para as escolas da cidade, igualmente reprovam por também não saber “o Português”, pois não estão sendo alfabetizadas na língua Guarani. Outras crianças estudam na aldeia até o 5º ano e, quando vão para escolas da cidade, também encontram dificuldades. Muitos alunos/alunas, por reprovarem várias vezes quando começam a estudar na cidade, já estão na idade de casar e acabam desistindo da escola. Por isso, poucos chegarão a frequentar uma faculdade. Aqui cabe uma questão importante: como é a Política Linguística dessa comunidade indígena?

Entendemos Política Linguística, segundo Wilmar Rocha D’Angelis (2000: 1), como “[...] uma proposta sobre a situação lingüística de uma comunidade. Normalmente as Políticas Lingüísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade ou, pelo menos, mais de um dialeto de uma mesma língua”.

D'Angelis (2000) comenta que, quando uma comunidade indígena vê a língua portuguesa sendo falada cada vez mais frequente pelos seus membros, que se tornam bilíngues, eles realmente precisam se preocupar e pensar em uma política linguística para defender e manter sua língua própria. O autor explica que, devido à situação de pressão em que vivem os povos indígenas no país, as comunidades são obrigadas a aprender o Português, que adentra suas áreas e casas através de funcionários do governo, documentos, jornais, revistas, escola, rádio e televisão.

O autor versa sobre os indígenas Kaingang e comenta sobre o “bilinguismo de transição” que o Summer Institute e a FUNAI impuseram a esse povo. Afirma que a alfabetização faz parte da política linguística de uma comunidade que usa da escrita. Ela deve escolher se deve usar a escrita ou não em sua comunidade, na língua materna ou na língua portuguesa. Isso é uma escolha linguística, pois a comunidade decide a política de alfabetização, que é parte inseparável da política linguística geral.

No caso de Jarará, o professor Assunção aborda situações importantes que, segundo ele, são vivenciadas pelas crianças, por não estarem sendo alfabetizadas na língua Guarani. Cabe a pergunta: porque essas crianças não estão sendo alfabetizadas na língua materna indígena?

Por sua vez, os atuais professores indígenas na aldeia e não indígenas na cidade entendem que as crianças precisam saber o Português para, futuramente, estudar nas escolas da cidade, priorizando apenas a continuidade dos estudos, sem levar em conta os aspectos linguísticos e psicológicos do aprendizado de uma língua. Conforme Rossato (2002: 116), os mantenedores, “também não se preocupam, [...] realmente, (com) os problemas e necessidades destas comunidades e em preparar suas crianças para enfrentar minimamente esta realidade e para serem felizes, de acordo com seu contexto cultural e suas expectativas de vida”. Ela ainda entende que “a ‘lógica’ da continuidade do estudo para os índios está intimamente vinculada à lógica do mercado de trabalho, pois ambas funcionam [...] como porta de saída da aldeia” (Idem, 2002: 117).

Até meados de 2017 trabalhavam somente uma hora/aula de Língua Guarani, mas depois do mês de julho daquele ano, retiraram a disciplina escrita, utilizando apenas a língua indígena materna oral para explicar os conteúdos das disciplinas em Português.

Aqui cabe uma observação. A Matriz Curricular²³ das escolas indígenas Mbo'ero Arandu'i e Mbo'eroga Taperandi, aprovada pela Portaria nº 004/2017, a qual tive acesso

²³ No anexo I da dissertação.

depois de julho 2017, não contempla mais a disciplina Língua Guarani. Quando perguntei aos professores indígenas de Jarará sobre essa questão, disseram não saber ao certo porque a Secretaria de Educação retirou do currículo essa disciplina que, até então, era trabalhada na escola.

Quando questionei a Secretária de Educação do município, Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, sobre a Matriz Curricular aprovada em 2017, em que não consta a disciplina de Língua Guarani, ela disse que trabalhou com os dados referentes a 2016, mas que estava revendo toda documentação sobre as escolas indígenas, inclusive sobre a disciplina de Língua Guarani no Currículo das escolas em questão.

Nessa lógica, Assunção fez uma crítica ao ensino escolar atual na aldeia e comenta como deveriam ser as aulas:

Esse professor que está aí (na escola da aldeia Jarará), ele não sabe o que a gente sabe em guarani para explicar para crianças. Porque ali tinha que funcionar 1º ano e 2º ano, tinha que estudar somente guarani, na língua própria. No 3º e 4º ano ele pode entrar um pouquinho da segunda língua português e sempre continuar estudando em guarani para ficar bem claro para criança o porquê está estudando, para acompanhar essa coisa. E hoje em dia está em português ali (Assunção Gonsalves, 58 anos, aldeia Jarará, 2017).

Ele relata que, ao chegar à sala da aula, primeiro tinha que conversar com os alunos, ouvir os alunos e, assim, ele tinha coragem de conversar, seja com criança, adulto, velho ou pequenininho, pois havia discussões envolvendo toda comunidade. “E agora, ali já não tem mais isso, chega aluno já dá aula diretamente, já não tem mais esse conversero de comparar alguma coisa, de conversar. Não tem mais essa coisa”.

De acordo com Assunção, sua saída fez com que a escola fosse se transformando e se tornou o tipo de escola que hoje se estabeleceu na aldeia, “igual da cidade”.

Essa escola aí, própria agora depois que eu saí, e quando conversou que ia começar esse aluno, esse professor dar aulas para alunos. Ele tinha falado, que naquele momento que ele entrou para trabalhar, que o professor entrou os dois. [...] Agora aluno tem que aprender alguma coisa, e mais, a regra tem que ser em português e ele deixa de lado o guarani, ele vai mais em português (Assunção Gonsalves, 2017).

Para Assunção, a escola é um local de discussão, que vai além da leitura e escrita. Nela pode-se trabalhar e discutir assuntos para esclarecer aos alunos como, por exemplo, o que está acontecendo na sociedade, o que o ‘branco’ fez e o que as autoridades públicas estão fazendo com os indígenas. Ele acrescenta:

Mas isso não acontece hoje porque os professores deixaram ser envolvidos pela cultura dos brancos. Um dia eu falei para o capitão ali. Ele falou: Não, agora mudou a nossa coisa, estamos dentro do município. A pessoa está dentro do município mesmo, mas a gente sabe como tem que viver nossa parte e o branco também sabe como ele tem que viver (Assunção Gonsalves, 2017).

Ele parou de lecionar porque, segundo ele, a família da atual liderança começou a “criar problemas com a escola” e ele não gostou, esperou findar o ano e saiu. Quando saiu do cargo, a professora Maria Cristina “assumiu tudo”, mas ficou pouco tempo e também desistiu.

Maria Cristina contou que, depois da saída de Assunção, tomou a frente dos trabalhos da escola por um tempo, e presenciou muitos conflitos, pois havia disputa de poder entre dois grupos na época - o que ajudou na retomada da aldeia (grupo que seu irmão liderava) e o que chegou depois da retomada. Segundo ela, “tinha um povo que viveu quase toda vida na cidade e quando vieram viver na aldeia, não entendia o sistema, a regra”. E ela acrescentou: “Eu tive muita pressão, perseguição. Tentei trabalhar para unir os dois grupos, mas eu não conseguia, sabe e, aí acabei desistindo”. Em seguida, ela casou e teve um filho, mas o grupo não aceitava professor substituto na licença-maternidade. Outro fator que contribuiu para sua saída foi sua participação ativa no Movimento dos Professores Indígenas Kaiowá e Guarani. Ela contou:

Eu saía muito participar das reuniões do Movimento [dos Professores Kaiowá e Guarani] e eles acabaram me queimando contra os pais, porque eu viajava e deixava os alunos sem as aulas. Eles não entendiam que eu tinha que cumprir obrigação dos dias letivos. [...] eu tinha que cumprir esse horário, mas eles não entendiam. E na época, depois, na licença-maternidade, eles não aceitavam substituição (Maria Cristina Benites, Dourados, escola indígena Augustinho, 2018).

Ela contou que, depois de sair de Jarará, trabalhou em Amambai, Aral Moreira e, por fim, em Dourados, onde é concursada (funcionário concursado ganha estabilidade trabalhista). Em sua opinião, lecionar em Jarará ainda é muito bom, porque o professor tem, na natureza, tudo o que precisa para trabalhar as disciplinas, por exemplo, o rio que costeia a aldeia, o mato e as crianças todas falantes da língua indígena. Maria Cristina argumenta que os professores precisam “pesquisar fontes”, “gravar”, “resgatar identidades”, “ouvir” e “fotografar”, porque, segundo ela, isso é um arquivo que poderá ser apagado futuramente.

Na aldeia Jarará todos os professores que lecionaram/lecionam foram/são indígenas. Alguns professores vieram de outras aldeias, trabalharam por algum tempo e logo foram embora. Os atuais professores são filhos do capitão, principal liderança na aldeia hoje.

A fala do ex-professor de Jarará, Assunção, e dos demais professores, se insere numa rede de relações que faz parte da história da educação escolar na comunidade e que vem

sendo transformada ao longo do tempo. Percebe-se que a escola da aldeia Jarará passou por um período de idealização, foi posta em prática quando retomaram a aldeia, mas, ao longo do tempo, vem passando por transformações. Ela reflete as divisões da comunidade, as disputas dos grupos de parentescos. Pessoas como Assunção se ressentem de terem sido excluídos do processo devido a fatores internos (relações entre lideranças) e também externos (relações com a prefeitura), o que esclarecerei nas páginas seguintes, ao falar da escola de tijolo construída na aldeia.

Quando realizei o primeiro trabalho sobre a escola da aldeia Jarará, em 2014, não me atentei para as inúmeras percepções que permeiam o contexto escolar indígena local e, assim, fiquei presa a um discurso apenas de funcionários que estavam atuando naquele período. No entanto, a presente pesquisa, ao abrir a discussão para os pais, alunos, lideranças, ex-funcionários e funcionários da educação escolar indígena e não indígena, pude perceber, com mais clareza, que a escola se localiza em meio a uma teia de relações que vem sendo tecida e transformada constantemente, de acordo com o momento vivenciado pela comunidade de Jarará.

Percebe-se que houve distintos “períodos” na história da educação escolar da aldeia Jarará. Algumas transformações têm gerado tensões, pois, a partir do momento em que a escola é efetivada e recebe influências internas (aumento do número de famílias e a presença de um novo capitão como liderança) e externas (influência da prefeitura como mantenedora, igrejas e programas assistenciais), ela se transforma, gerando o que o Assunção denomina de “divisão de famílias”.

Aproximadamente dezesseis famílias oriundas de Jarará, Caarapó e Dourados lutaram pela retomada do território tradicional. Quando o pequeno grupo adentrou as terras em 1996, eles já tinham uma liderança instituída, que iniciara na cidade, quando o grupo ainda estava se (re)organizando para a retomada. Ao entrar na aldeia, o antigo capitão perdeu força, dando lugar a outra pessoa como liderança, e esta abre espaço para famílias vindas de fora, como aldeia Cerrito (Eldorado, MS), aldeia Porto Lindo (Japorã, MS) e outras localidades, crescendo consideravelmente o número de pessoas no local e reconfigurando a comunidade.

Em 1997, Silvio Iturbe assumiu a capitania na aldeia Jarará e permanece até os dias de hoje. Alguns anos depois, um de seus filhos assumiu o cargo de professor na escola da aldeia; posteriormente, seu outro filho também e, assim, a demanda da comunidade escolar passa ser

a construção de uma “escola com estrutura²⁴”. A comunidade, inclusive, realizou um protesto em 2003, bloqueando a rodovia MS-289, reivindicando uma escola com gestão própria.

De acordo com essa liderança, eles fizeram a “manifestação”, bloqueando a estrada que dá acesso à aldeia, pois a reivindicação (construção da escola indígena, de alvenaria) não estava sendo atendida pelos órgãos competentes. Em suas palavras: “Demos um prazo para eles, se ele vai fazer ou não, aí se explicaram. Se a gente não se levantar e brigar feio, nós mesmo nunca temos quase nada” (Silvio Iturve, 62 anos, capitão da aldeia Jarará, 2017).

O jornal regional *Correio do Sul*²⁵, na época, publicou noticiando que os índios de Jarará haviam mantido refém o chefe do Núcleo da FUNAI de Dourados, Jonas Rosa. Segundo o jornal, os índios queriam a construção de uma escola na aldeia, que o município já havia se comprometido a construir. Bloquearam a estrada por não haver resposta em relação à reivindicação.

Assunção disse que participou da “manifestação”. Na época reivindicaram, segundo ele: “um monte de proposta, ocupação do outro pedaço [aumento do tamanho da aldeia], energia elétrica, escola, posto de saúde e mais”. Em reunião, perceberam que havia muitas reivindicações por parte da comunidade e se repassassem todas, não seriam atendidos. Então, a comunidade decidiu lutar pela construção da escola, do posto da FUNAI e pela demarcação, mas ainda era muita reivindicação. Assim, acharam por bem escolher apenas lutar pela construção da escola e do posto da FUNAI. Assunção relatou: “Foi feito reunião e todos concordaram em pedir somente a construção da escola, que estava fazendo mais falta”.

De acordo com Assunção, a estrada (rodovia que liga Juti a Amambai), que dá acesso à aldeia, foi bloqueada, e o Administrador Regional da FUNAI Jonas Rosa, ficou de refém dos indígenas por um dia na aldeia. Foi quando o prefeito na época, Neri Muncio Compagnoni, chegou para negociar e disse que construiria a escola; então, os indígenas logo liberaram o refém e o motorista.

Por conseguinte, a obra da escola foi autorizada pela Câmara Municipal, através da Lei 185/2004 e foi construída com recursos provenientes da receita pública municipal. Assim, a escola Mbo’ero Arandu’i²⁶ foi criada através da Lei Municipal nº 202, de 13 de abril de 2005. Em seu PPP – Projeto Político Pedagógico, aprovado pela Portaria Municipal 052/2010, consta que ela tinha, como extensão, a Escola Municipal Indígena Mbo’eroga Taperandi,

²⁴ Segundo o capitão e os professores, diz-se de uma escola indígena própria, polo, com autonomia gerencial. Os atuais professores deixam claro que lutam por essa escola desde o dia em que assumiram o cargo na aldeia.

²⁵ Jornal semanal *Correio do Sul*, de 03 a 10 de outubro de 2003, publicou em manchete “Chefe da Funai fica refém de índios em Juti”. Em anexo.

²⁶ Alguns dados referentes à escola foram retirados do PPP - Projeto Político Pedagógico e através de conversas com a direção, coordenação e professores da referida escola indígena.

localizada na aldeia Takuara. Porém, através da Lei Municipal nº 303, de 17 de novembro de 2009, a escola Mbo'ero Arandu'i deixou a condição de escola polo.

Em conversas com a supervisora de educação do município, ela informou que, em 2005, a prefeitura elaborou um ato de criação, mas a escola de Jarará nunca foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e, por esse motivo, é extensão da escola municipal Doraci, já que não possui autorização de funcionamento. Essa funcionária disse desconhecer o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da escola. Logo promete que irá fazer um decreto aprovando a escola municipal indígena Mbo'ero Arandu'i como extensão da escola municipal Doraci. Nas páginas seguintes tentaremos esclarecer o que de fato aconteceu acerca da documentação da escola.

Segue a foto da atual escola indígena.

Figura 5. Foto da Escola Municipal Indígena Mbo'ero Arandu'i, na aldeia Jarará.



Fonte: Marlene Gomes Leite, 20/03/2017.

O prédio da escola foi construído em alvenaria. São duas salas de aula, uma sala para a coordenação pedagógica, uma cozinha, dois banheiros na lateral (masculino e feminino) e uma varanda que cobre toda extensão da frente da escola, como podemos ver na foto acima.

A escola oferece ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em salas multisseriadas, com 22 alunos, em 2017 (04 alunos no 1º ano, 07 alunos no 2º ano, 06 alunos no 3º ano, 05 alunos no 4º ano e 00 aluno no 5º ano), que variam de 06 a 14 anos de idade, com funcionamento apenas no período matutino.

Em 2017, a escola iniciou com três professores, os irmãos João Iturbe e Cristino Iturbe (ambos possuem o curso Ará Verá) e Aguinalda Paim, esposa do professor Cristino (que

estava de licença-maternidade). Ela cursava Pedagogia, mas teve que trancar o curso e afirmou que iria finalizá-lo no próximo ano. Durante a licença da professora Aguinalda, contrataram Rosangela Pavão (ensino médio completo, finalizado em 2016). Como funcionária efetiva há somente a prima dos professores, Luciene Iturve, que trabalha como cozinheira e realiza os serviços gerais na escola. No início do ano, pós-eleições, a nova gestão política do município de Juti, nomeou a professora não indígena Adriana Martins Biazotti (formada em Letras), como coordenadora da educação escolar indígena do município. Esta coordena as escolas municipais indígenas das aldeias Jarará e Takuara.

Em sala, Rosangela trabalhava com os alunos do 1º e 2º anos, Cristino com os alunos do 3º e 4º anos e João assumiu as aulas de Arte e Educação Física nas duas salas, cumprindo 10 horas-aula em sala por semana, e o restante do tempo na coordenação pedagógica da escola. Isso estava acertado para até meados de 2017, período em que a professora Aguinalda retornaria da licença a maternidade.

Segundo os professores indígenas, a situação desta escola encontra-se em fase de tramitação na Justiça, pois é reivindicada a passagem da categoria de escola extensão para a de Escola Indígena Polo Mbo'ero Arandu'i. Assim, tem como demanda conquistar autonomia gerencial.

Nesse sentido, na primeira reunião ocorrida no início do ano letivo envolvendo os funcionários da escola, os professores, de posse do PPP que, segundo, ele foi elaborado pelos mesmos, contando com a participação da comunidade, manifestaram o desejo de tornar a escola indígena polo. Na oportunidade, o capitão declarou: “queremos uma escola, não um barracão”, afirmando que a construção existente na aldeia não é escola indígena.

Passado algum tempo, pude conversar com o capitão e perguntar por que ele disse que a escola da aldeia era um barracão e não uma escola indígena. Na oportunidade, ele explicou que o atual prédio da escola foi inaugurado em 2004, e muitos anos se passaram, mas a escola ainda está com falta de estrutura. O que ele quer, enquanto liderança, “é uma escola com estrutura”, ou seja, polo, própria, com biblioteca, salas de aulas confortáveis, e diz que vai lutar por isso. A discussão se restringe, portanto, à estrutura física, sem menção à proposta pedagógica.

A seguir, faço uma breve descrição do estado de conservação desta escola e de seus equipamentos. Como a mesma não possui forro, algumas aves fizeram ninhos na cumeeira e isso causa um enorme transtorno. As fezes liberadas por esses animais, além do odor

desagradável, podem transmitir doenças e também está danificando os materiais e a mobília escolar. Na sala da coordenação, por exemplo, muitos livros tiveram de ser descartados.

Os professores reclamam que a escola tem internet, mas não funciona, tem um computador e uma impressora que fica na sala da coordenação, mas estão estragados, e isso causa-lhes revolta, pois alegam precisar de internet, de computador e de impressora para auxiliar na preparação de suas aulas.

A sala, que os professores chamam de coordenação, tornou-se um depósito de livros velhos, materiais pedagógicos, materiais utilizados nas aulas de educação física e outros. Como a escola não tem sala dos professores, sala de coordenação, almoxarifado ou sala para arquivo, todos os materiais são postos nessa sala, que já está cheia.

Na sala ao lado fica a cozinha, com um fogão de duas bocas, um botijão de gás, uma geladeira e um bebedouro (materiais comprados em 2017, pela prefeitura). Há também um *freezer* velho pequeno, uma pia para lavar louças e um pequeno armário utilizado para guardar os materiais de cozinha. Neste mesmo local, uma parede separa a cozinha da despensa onde são guardados os alimentos utilizados na merenda e os materiais de limpeza. O bebedouro com duas torneiras (natural e gelada) foi instalado na frente desta sala, onde os alunos se divertem tomando água gelada, pois antes eles tomavam água em uma torneira na frente da escola.

Também não há refeitório. A merenda escolar é servida na porta da cozinha, em um lugar improvisado com uma carteira de aluno. Os alunos não dispõem de um lugar para se acomodar para comer: sentam na mureta em frente à escola, sob forte sol, ou no chão, encostados nas paredes das salas, ou até mesmo na sombra de árvores. Além disso, cachorros chegam no horário do lanche e permanecem no local, pois não é fechado onde as crianças merendam. De acordo com a coordenadora de educação escolar do município, breve esta questão será resolvida.

Quanto às salas de aula, são duas peças pequenas. Cada uma possui um ventilador de parede, uma pequena lousa, uma mesa com cadeira para os professores, um armário e cerca de quinze carteiras para os alunos. Na sala do 1º e 2º ano, as carteiras são menores.

Segundo os professores, por diversas vezes solicitaram aos órgãos competentes melhorias na infraestrutura da escola, mas recebem sempre como resposta: “Esse ano não temos verba”. Também ouvi isso quando busquei respostas para algumas perguntas que surgiram durante o trabalho de campo.

Os professores demonstram, constantemente, o desejo pela escola polo. O professor João manifestou:

Primeiramente, **tem que ter alunos** um pouco, segundo **vai arrumar mais empregos para o patrício aqui** que faz, está estudando fora, isso que é o problema, e outra, nós vamos lutar para ser escola indígena não dependente. Dependente você sabe como é, escola polo tudo aqui, isso que eu coloco para as mães, para os pais por aqui, se tiver bastante alunos nos vamos precisar de inspetor, guarda, de mais professores, vai abrindo vagas (João Iturbe, 34 anos, aldeia Jarará, 2017).

Nessa fala, fica evidente o porquê do desejo por uma escola polo. Esse desejo é representado por uma pequena parte dos moradores de Jarará, pois, de acordo com o professor João (2017), a maioria dos indígenas fala: “É muito pouco aluno, eu vou faltar, porque eu não quero trabalhar mesmo, porque eu vou se envolver nesse aí? Vou colocar lá mesmo, **branco é melhor. Das mães você escuta assim**”.

Quando os professores buscam por respostas sobre as condições para o funcionamento de sua escola como polo ouvem o que eu ouvi: “a escola não tem estrutura”, “sua construção é precária”. Caberia questionar: Porque não tem estrutura? Que estrutura precisaria?

Procurei por respostas na escola municipal Doraci, e a secretária me explicou que, no censo escolar, as escolas Mbo’ero Arandu’i e Mbo’eroga Taperandi aparecem como polo, mas que, na realidade, elas não receberam autorização para funcionar como polo, mas não sabe ao certo o que havia acontecido. A escola de Jarará possui Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular e Calendário Escolar diferenciados, com datas específicas de comemorações indígenas. Além disso, consta como escola polo, tem um nome próprio, mas não tem autorização para funcionar como polo. Por quê?

Tentei conversar com a supervisora de educação, para esclarecer, mas não a encontrei, pois ela trabalha na Coordenadoria do Estado, na cidade vizinha de Naviraí. Então busquei a ex-supervisora²⁷ para esclarecer as dúvidas. Segundo esta ex-técnica, não é uma escola independente, pois o Conselho Estadual de Educação não autorizou o funcionamento como polo²⁸. Quando ela saiu do cargo, a nova supervisora estudou o caso, concluindo que, realmente, a escola não possui condições adequadas para funcionar como escola polo e, por isso, tanto a escola de Jarará como a escola de Takuara acabaram se tornando extensões da escola municipal Doraci.

²⁷ Quando trabalhei como secretária da escola polo Doraci de Feitas Fernandes em 2008, a ex-supervisora estava empenhada na correção do PPP da escola de Jarará e de Takuara, então deduzi que ela poderia esclarecer algumas dúvidas com relação a isso.

²⁸ De acordo com a Deliberação CEE/MS nº 10.647, no Art. 58, entende-se por escola indígena polo a instituição pública de ensino que dispõe de salas denominadas extensões, localizadas em um mesmo território indígena.

Parágrafo único. A palavra polo deverá constar da denominação da escola indígena, se possuir extensões (Deliberação CEE/MS Nº 10.647, de 28 de abril de 2015).

Para a ex-supervisora, a escola não pode ser polo porque não tem estrutura física adequada, não dispõe de acessibilidade e o número de alunos é insuficiente. Comentou do desejo dos professores indígenas em transformar a escola em polo: “Eles querem uma escola polo, mas os alunos não param lá. Como querem escola polo? Como querem uma escola?”.

É importante destacar que a precariedade da estrutura da escola é um dos fatores que induz as famílias a matricularem seus filhos para estudar nas escolas da cidade. Em conversas com as mães de alunos, elas abordaram também essa questão. Mas essa variável não aparece na fala de nenhuma autoridade competente com quem conversei.

Segundo a ex-supervisora, todos os alunos indígenas poderiam ficar estudando na escola da aldeia, mas eles não ficam e vêm para a escola estadual, ou para a do município, depois voltam para a escola da aldeia. E afirmou: “Na prática, é uma escola polo, mas a gente sabe que eles não têm autorização, [embora] foi criada, tem decreto de criação [...] das duas escolas”.

Sobre esta situação, a professora Veronice analisa:

É um círculo vicioso: a escola da aldeia é precária, por isso os pais preferem matricular os filhos na cidade, com melhor estrutura; com poucos alunos na aldeia, a prefeitura não melhora as condições da escola e, assim, também não autoriza o funcionamento como polo porque são poucos alunos e por não apresentar condições físicas de ser polo (ROSSATO, 2017).

Dias depois tive a oportunidade de conversar com a atual supervisora de educação do município e ela disse que esta escola tem o número no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, possui o ato de criação, só que o processo de autorização nunca tramitou e, com isso, nunca foi autorizada. Neste sentido, ela sugeriu que, primeiro, os indígenas deveriam lutar para conseguir a construção de outra escola na aldeia, pois a atual não é adequada; depois, sim, pode-se pensar em torná-la escola polo. A supervisora comentou, ainda, ter ouvido sobre as muitas brigas entre os indígenas, mas, em sua opinião, eles deveriam brigar com o governo federal para conseguir uma escola com estrutura na aldeia. Até o término da pesquisa de campo, os professores indígenas da aldeia Jarará afirmaram não conhecer a supervisora de educação do município.

Ela acrescentou que orienta a prefeitura a reivindicar através do PAC – Programa de Aceleração do Crescimento, a construção da escola indígena, mas eles alegaram não ter condições, pois teriam que arcar com a contrapartida e, naquele momento, “não dispunham de recursos para uma obra desta magnitude”.

Quanto ao PPP e ao Regimento Escolar, a supervisora afirmou que desconhece esses documentos e, devido à situação estrutural da escola de Jarará, eles não são válidos e que, logo, ela fará um decreto regularizando a situação das escolas indígenas do município como extensões da escola municipal Doraci. De acordo com ela, na época, a escola de Jarará foi criada para eles terem o número do INEP, vir recursos para a escola e poder receber merenda escolar para os indígenas, mas nunca foi autorizada como independente, pelos motivos já apontados e porque a escola da Takuara está em uma terra em litígio.

Ouvi de alguns funcionários que a escola da aldeia Jarará poderia fechar devido ao pequeno número de alunos. Busquei apurar os fatos com a Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município, Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, e conversar sobre a educação escolar indígena, já que o município de Juti tem duas aldeias em sua jurisdição. Percebi que ela estava preocupada diante da situação, principalmente da aldeia Jarará, pois, segundo ela, o diálogo com eles “parece estar cada dia mais reduzido”.

A secretária esclareceu que, no início de 2017, convocou os professores para conversar e pediu que incentivassem as famílias indígenas a matricular os filhos na escola da aldeia, pois precisa ter maior número de alunos para continuar funcionando. Segundo ela, é necessário empenho de ambas as partes, da entidade mantenedora (prefeitura) e da comunidade indígena. Entretanto, parece não estar havendo interesse da comunidade escolar indígena em valorizar a escola da aldeia e, por isso, muitas famílias estão preferindo matricular os filhos nas escolas da cidade. Esta questão remete à composição política das parentelas e ao acesso delas ao controle da escola, tema que será retomado mais adiante.

O Ministério Público Federal questionou o fato de a escola indígena ser extensão, e a Secretária se posicionou, enquanto gestora:

A primeira reivindicação deles é transformar a escola deles em escola polo, mas o que eles não entenderam é assim, mesmo que transforme em escola polo, a entidade mantenedora é o município de Juti. Eu acho que eles têm uma visão que se tornar uma escola polo, eles vão ter uma independência total em todos os sentidos, e não é, sempre vai ser o município que vai manter e que vai cuidar, que vai fiscalizar. E eles têm uma visão assim pelo que eu vejo: olha nós vamos tornar a escola polo, não é com objetivo de melhorar a situação deles, é de uma independência, deles fazerem o que eles quiserem. E não é assim, eu enquanto aqui hoje, tenho toda uma supervisão, uma coordenação do estado e federal, MEC e FNDE que me supervisiona, como está minha gestão, como estou fazendo, como não estou, o que eu posso e o que não posso e nós temos leis (Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte, do município de Juti, 05 de julho de 2017).

Segundo ela, também existe um conflito de ideias entre o Estado e os municípios, pois não entram em consenso e, muitas vezes, quem trabalha com os indígenas diz uma coisa, o

governo federal diz outra e são as leis no Estado que os diferencia, mas não tem um norte para seguir sobre a educação escolar indígena. Acrescenta ainda que hoje está “difícil segurar as crianças estudando na aldeia”.

Cláudia estava fazendo o levantamento dos seis primeiros meses de gestão para, no segundo semestre de 2017, tomar algumas atitudes, mas que só definiria políticas a partir de 2018. Ela afirmou que iria colocar uma pessoa da Secretaria de Educação para cuidar da parte pedagógica nas escolas indígenas e ainda está avaliando, mas seu desejo era que os alunos fossem estudar nas escolas da cidade, devido à falta de interesse deles pela escola da aldeia.

Após as férias de julho/2017, retornei à escola de Jarará e percebi que havia mudança no quadro de professores, pois foi realizada uma seleção com prova de títulos para o cargo de professor, permanecendo somente quem tinha formação profissional, no caso, os professores que tinham o curso Normal Médio Ára Verá, pois nenhuma pessoa dentro da aldeia possui outra formação na área, além desse curso. Concorreram ao cargo três professores que possuem essa formação, mas apenas dois foram contratados, os filhos do capitão. Uma professora que passou na seletiva não foi aceita pelos outros dois professores da escola indígena e, por isso, não foi contratada. Fazem inúmeras acusações contra essa pessoa, alegando que ela quebrou diversos objetos da escola, por não conseguir as aulas. De acordo com os professores, depois disso, ela acabou matriculando seus filhos na cidade, não valorizando a escola da aldeia. Por isso eles não a querem na escola.

Sobre a formação de professores, no cone sul do Estado há dois cursos para formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá - o Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá (“espaço-tempo iluminado”) e a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (“viver com sabedoria”). O primeiro é ofertado pela Secretaria de Estado de Educação, desde 1999, e habilita professores das etnias guarani e kaiowá, para trabalharem em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o segundo foi implantado em 2006 e habilita professores indígenas para atuarem em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Este curso é desenvolvido pela UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, em parceria com SED – Secretaria de Estado de Educação de MS, SEMEDs – Secretarias Municipais de Educação do Etnoterritório Cone Sul, FUNAI – Fundação Nacional do Índio, e Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

As outras etnias do Estado (Guató, Terena, Kinikináu, Kadiwéu, Atikúm e Ofaié) frequentam o Curso Normal Médio Intercultural Povos do Pantanal, também mantido pela

SED/MS, em parceria com os municípios e com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Em Jarará alguns indígenas tentaram fazer a faculdade Licenciatura Intercultural Teko Arandu, mas não conseguiram ser aprovados no vestibular, pois alegaram que tiveram dificuldades em escrever a redação proposta na prova.

Quanto a Assunção, após parar de lecionar, não assumiu nenhum outro cargo dentro da aldeia. Hoje ele reside sozinho em um lugar próximo ao rio Amambai, afastado da escola e de onde mora seus filhos.

No capítulo seguinte, a partir dos dados de campo, abordarei o processo de produção e reprodução da aldeia Jarará, a demarcação da terra, a organização social das famílias, as principais práticas culturais identificadas nesse coletivo e as percepções sobre a presença do Estado dentro da aldeia.

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE PRODUÇÃO/REPRODUÇÃO DO COLETIVO DA ALDEIA JARARÁ

Como destacado na introdução, os indígenas kaiowá e guarani viviam em uma área de ocupação tradicional antes do processo de colonização. A exploração da Cia Matte Larangeiras, a abertura das fazendas, a retirada forçada de suas terras tradicionais e outros acontecimentos alteraram as condições territoriais, organizacionais e ambientais do coletivo de Jarará. Este capítulo busca compreender como se deu o processo de produção e (re)produção desse coletivo, mostrando que, em cada momento vivenciado pelos indígenas, uma nova configuração de rede de relacionamento se estabelece na aldeia.

O capítulo contém falas de indígenas que presenciaram a perda de sua área tradicional, vivenciaram os despejos, a reorganização do grupo na cidade de Juti, a retomada por conta própria e, finalmente, a demarcação de parte de sua área, em 1996. Enfrentaram liminares expedidas por “Juiz Estadual *incompetente*”, como expôs Pacheco (2004: 105), porque a competência para decidir sobre terra indígena se dá na Justiça Federal.

Importa salientar que alguns dados referentes à demarcação da TI Jarará foram retirados da dissertação de Rosely Aparecida Stefanos Pacheco (2004) “*Mobilizações Guarani Kaiowá e Nandeva e a (re) reconstrução de territórios (1978-2003): novas perspectivas para o direito indígena*”. A autora acompanhou o processo de reivindicação da área indígena Jarará desde 1986 e também da área indígena Takuara, em Juti, dois casos diferentes de reocupação. No primeiro, a terra indígena foi identificada e demarcada e, no segundo, ainda aguarda providências da FUNAI.

A comunidade de Jarará que iniciou com dezesseis famílias, hoje abriga 69 em uma área demarcada de 479, 0728 ha (quatrocentos e setenta e nove hectares, sete ares e vinte e oito centiares), como consta no Decreto de Homologação de 12 de janeiro de 1993. Nesse local, atualmente, a família do capitão, através da escola, tenta apresentar algumas práticas tidas como culturais, tanto para as famílias indígenas, que nem sempre concordam com a “política da liderança”, como para os não indígenas que visitam a aldeia na ocasião da festa do dia 19 de abril. Nas datas comemorativas, os professores indígenas, através da escola, apresentam o que eles chamam de “atividades tradicionais”. Adiante apresentarei tais atividades.

2.1. Histórico da comunidade, a demarcação da terra e a recomposição da aldeia

Esta terra recebeu um nome - aldeia Jarará -, um local fixo e um significado para cada família. Quanto ao nome, ouvi pelo menos duas histórias. A primeira diz de um indígena antigo, muito conhecido da comunidade, que sempre dizia: “nós somos cobra jararaca”. De acordo com algumas pessoas, foi ele quem instituiu o nome de aldeia Jarará, e também pelo fato de existir muitas cobras jararaca no local, permanecendo até os dias de hoje. A outra versão é que existe um córrego na aldeia, chamado Jarará, o qual deságua no rio Amambai, muito utilizado pelos indígenas antigos; então, em homenagem ao rio, nomearam o local de aldeia Jarará. Ainda é usado pelos indígenas para pesca e banho.

A atual aldeia Jarará já foi cenário de muitas belezas naturais, com riqueza de fauna e flora. A antiga área de mata nativa foi substituída por uma vasta área de cultivo e pastagens para gado, alterando radicalmente o ambiente, com a inserção de gramíneas no local. Hoje ainda é possível ver algumas espécies de árvores (angico, ipê e árvores frutíferas, como manga, abacate, goiaba e outras), plantadas pelos indígenas após a demarcação da TI. Alguns animais, como tatu, preá, lobo, capivara, cateto e outros, infelizmente em pouca quantidade, podem ser encontrados.

Conversei com pessoas nascidas na aldeia Jarará, de quem pude ouvir diversas narrativas sobre o histórico da comunidade indígena no local, desde o período em que suas famílias extensas foram esparramadas, até a demarcação da aldeia e a entrada de famílias vindas de outras localidades, aumentando consideravelmente o número de habitantes e deixando a aldeia com aspectos de reserva indígena.

Dona Lucila Vilhalva, indígena kaiowá, 56 anos, lembrou-se de que, quando criança, ela e seu irmão corriam pela “estrada velha” que atravessa a aldeia Jarará, aberta pela Companhia Matte Larangeiras, e, no meio do mato, ela ia até o rio Bonito e, às vezes, até o antigo Porto Felicidade às margens do rio Amambai.

A Cia Matte Larangeiras comandava toda região desde 1882, mas, em 1943, foi retirada a concessão de seu arrendamento pelo ex-presidente da república Getúlio Vargas, que criou o Território Federal de Ponta Porã, e anulou os direitos da companhia.

O senhor Ambrósio, chefe de família, nascido na aldeia Jarará, esposo de dona Lucila, sobre o processo de perda do território tradicional envolvendo a Companhia, narrou:

Quando acabou a Matte Larangeiras [Miguel Subtil de Oliveira] disse que ganhou um pedaço de terra, não sei, acho que é onde ele estava morando. Ele tinha ganhado um pedaço mesmo, os índios moravam aqui na região também. [...] Quando acabou a Cia Matte Larangeiras, começou acabar, daí os empregados, começou o patrão tirar os empregados do serviço. Cada pessoa que trabalhava oito, nove anos de firma, nós fala agora de firma,

ganhava um pedaço de terra. Eles mesmo que dava [...] As pessoas iam, falava para pessoas esse aqui é meu, talvez era de uma pessoa e falava que era deles e acaba registrando no nome dele e depois fala: é meu, olha está aqui o documento. No fim nem é dele e foi isso que o Miguel fez [...] quando acabou a Cia Matte Larangeiras ele falou comprei essa terra, para vocês sair daqui; daí o pessoal acabou saindo mesmo e teve os despejos (Ambrósio Benites, 52 anos, aldeia Jarará, 2017).

A Cia Matte Larangeiras, após perder o monopólio, passou a requerer fazendas e, assim, ao fazer acerto com seus antigos trabalhadores, auxiliava-os, requerendo as terras devolutas. Miguel Subtil de Oliveira trabalhou como fiscal encarregado na empresa por muitos anos. Então, a companhia transferiu para ele o direito de requerer aquela área (território tradicional indígena), que não era propriedade da Matte, mas uma concessão de arrendamento.

Pacheco, analisando a cadeia dominial da aldeia Jarará, esclarece que:

A empresa Matte Larangeiras era possuidora da área, com título expedido através do Estado de Mato Grosso. Em 30 de dezembro de 1953, a empresa vendeu-a à Companhia Agrícola Campanário que, por sua vez, vendeu-a em 14 de julho de 1972, para o Sr. Miguel Subtil de Oliveira (PACHECO, 2004: 102).

Segundo a autora, o território tradicional Jarará foi destruído juntamente com o território da aldeia Takuara, na década de 1950, pela Cia Matte Larangeiras que, após perder o monopólio de arrendamento no Sul do antigo Estado de Mato Grosso, tornou-se proprietária de grandes extensões de terras para criação de gado (PACHECO, 2004). A empresa recebeu do Estado o título da terra, depois vendeu a propriedade para a Campanário (fazenda), que, em seguida, a vendeu para um particular. Nem a empresa, nem o Estado, nem o particular levaram em consideração os verdadeiros donos daquela área, pois, quando a empresa passou a explorá-la, os indígenas já estavam lá.

Assim, as áreas vizinhas foram sendo ocupadas por criadores de gado, e os indígenas, cada vez mais encurralados, se refugiaram na área de exploração da Cia Matte Larangeiras, terra que passou a pertencer a Miguel Subtil. Mas ele se deparou com um problema, pois não levou em consideração os habitantes indígenas que sempre habitaram aquela região e que não iriam perder sua terra tradicional sem lutar por ela.

A Demarcação de terras indígenas²⁹, prevista no Art. 231 da Constituição Federal de 1988 e Lei 6.001/1973, é regulamentada pelo Decreto 1.775/1996, que estabelece os procedimentos demarcatórios, obedecendo às seguintes etapas ou fases do processo: 1-

²⁹ Informações também obtidas através do site: (<http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-53>). Acesso em 28/01/2018.

Identificação e Delimitação - resultando em um Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação (RCID), que é resultado do trabalho de um GT – Grupo Técnico de profissionais, coordenado por um antropólogo, elaborado em conformidade com a regulamentação da Portaria nº 14, de 09/01/1996 do Ministério da Justiça, que, aprovado pela FUNAI, tem o resumo publicado no Diário Oficial da União e do Estado; 2- Declaração - o Ministério da Justiça julga o processo administrativo; 3- Demarcação física - feita com base na portaria demarcatória, que reconhece como ocupação tradicional indígena e determina os limites; 4- Homologação - logo após a demarcação física da terra indígena, compete ao Presidente da República homologar mediante um decreto; 5- Registro - depois da homologação, cabe à FUNAI registrar a terra indígena como propriedade da União, no cartório local e na Secretaria de Patrimônio da União.

A respeito das terras indígenas Kaiowá e Guarani no Estado de MS, e que foram reconhecidas entre 1980 e 2007, Cavalcante (2013) comenta que foram tratadas como casos isolados. Na maioria desses casos, as famílias extensas mais articuladas reuniram um número maior de indivíduos em seu *tekoha*, contando também com apoiadores, fizeram pressão sobre a FUNAI, para ela constituir um Grupo Técnico (GT) para a identificação da terra indígena. Segundo o autor, quando a pressão atinge um nível político, geralmente depois que os indígenas já fizeram a retomada das terras, a FUNAI constituiu um GT para identificação e delimitação da área indígena em questão. Esse foi o caso de 21 terras indígenas em MS, todas de pequenas extensões. Dentre elas, *Jaguari* (405 ha) e *Jarará* (479 ha), com tamanhos insuficientes para garantir sua reprodução física e cultural. O autor explica que:

As *retomadas* de terras são movimentos em que os indígenas, em geral, depois de ter aguardado por um longo período pela ação do Estado, na ausência dela, mobilizam-se para ocupar parte da terra que reivindicam como sendo de ocupação tradicional indígena. Esta tem sido a principal estratégia de pressão utilizada pelos Guarani e Kaiowa em relação ao Estado brasileiro. Os eventos políticos isolados passaram a aglutinar pessoas oriundas de diversas comunidades indígenas, fortalecendo assim as várias ações de retomadas que posteriormente acabaram por obrigar o órgão indigenista a iniciar processos de regularização fundiária (CAVALCANTE, 2013: 269).

Assim, as retomadas são manifestações políticas em que os indígenas Kaiowá e Guarani reocupam suas antigas áreas de ocupação. Estas são marcadas por intensos conflitos no Estado, pois é travada, na Justiça, uma luta dos indígenas contra os atuais proprietários das terras, o que demanda situação de litígio jurídico envolvendo a posse das terras. O antropólogo kaiowá Tônico Benites (2014), a partir da etnografia de quatro processos de

retomadas (*Jaguapiré, Potrero Guasu, Ypo'i, e Kurusu Amba*), analisa os diferentes atores envolvidos no processo político, desde o início da reocupação do *tekoha*, até sua oficialização pelos órgãos competentes do governo federal. Em seu estudo, ele mostra que, nas últimas três décadas, os indígenas Kaiowá e Guaraní se mobilizaram para a recuperação de seus *tekoha*, promovendo a articulação das famílias, fortalecendo-se sob a direção dos líderes espirituais, no seio da *Aty Guasu*, visando assegurar o reconhecimento jurídico e administrativo dos *tekoha* em questão.

O autor comenta, ainda, que no primeiro encontro da *Aty Guasu*, realizado em 1979, as lideranças religiosas determinaram que, durante o processo de reocupação, fosse de fundamental importância a participação direta de todos os integrantes das famílias extensas dos *tekoha* antigos, como crianças, homens, mulheres e, até mesmo, os idosos. Deste modo, a “equipe de frente” nas retomadas é composta por casais de lideranças políticas, líderes espirituais, seus auxiliares e jovens, que coordenam a reocupação de um território. Esses têm participação permanente em rituais religiosos, que duram meses ou até anos. O objetivo destes rituais é “[...] proteger e preparar os envolvidos na reocupação para que eles mantenham bom contato com os seres invisíveis e os guardiões do *tekoha* abandonado, uma vez que eles irão manter novamente contatos com esses seres invisíveis existentes naquele espaço” (T. BENITES, 2014: 197).

Quanto à Jarará, em julho de 1986 os indígenas retomaram parte de sua área tradicional; no mesmo mês, através da Portaria 165 da FUNAI, um Grupo Técnico delimitou a área em 590 hectares na então fazenda Miguel Arcanjo. No local, o GT encontrou dois cemitérios indígenas, mas, na ocasião, o proprietário disse não ter certeza se eram de índios e entrou na Justiça contra a reocupação indígena, ganhando a sentença *a posteriori* (PACHECO, 2004).

Os indígenas foram despejados ilegalmente de sua aldeia tradicional em novembro de 1986 e alojados na reserva Te'yikue no município de Caarapó, mas, no mês seguinte, através do mandado de segurança, eles obtiveram liminar favorável do Tribunal de Justiça do Estado de MS. Assim, em fevereiro de 1987, com meios próprios, voltaram novamente para sua área Jarará.

Dona Lucila resumiu o despejo sofrido em 1986: “Primeiro despejo que aconteceu nós foi indo para Caarapó, depois nós tornamos, voltamos e depois levou de novo nós lá (reserva de Caarapó). De lá nós voltamos até agora, né. Nós ficamos dez anos lá, depois do despejo que fizeram”.

O GT constituído pelo Decreto 94.945/87 não considerou a aldeia Jarará como área de ocupação tradicional, ignorando as provas materiais, como os dois cemitérios indígenas encontrados e, em razão da ação cautelar de atentado, proposta quando o grupo retornou à área, em fevereiro do mesmo ano, sofreram novo despejo, mas agora considerado legal perante a Justiça, que acabou, mais uma vez, desarticulando as famílias indígenas de Jarará (PACHECO, 2004). Novamente elas foram despejadas e alocadas na reserva de Caarapó, onde um grupo permaneceu por algum tempo e outro grupo voltou para os arredores da cidade de Juti e se (re)organizaram para lutar pela retomada de suas terras posteriormente.

Dona Lucila contou com detalhes como tudo aconteceu no último despejo ocorrido no início de 1987, quando as famílias indígenas foram despejadas:

Aí a polícia... todo mundo perdeu, o que tem criação eu tinha galinha, cachorro, ficou tudo. Aquele fogo, alguma pessoa fez casa de capim, aí a polícia chegou bastante mesmo, doze ônibus parece e tiraram o barraco. Não quer saber de nada, pegava aquela faca passava no barraco assim, tiraram lona, enrolavam e jogavam assim e quem tem casa de capim botaram fogo nas coisas e o fogo levantava. E as crianças ficou tudo ajuntado embaixo dessa árvore aí, agora está grande. E todo mundo ajuntou ali e levou todo mundo para Caarapó (Lucila Vilhalva, 56 anos, aldeia Jarará, 2017).

No relato de dona Lucila fica evidente que o despejo foi um processo violento. Por aproximadamente uma década, ela ficou com sua família na reserva indígena de Caarapó, onde receberam uma educação escolar diferenciada ofertada pelo CIMI. Ela contou que sua família, ao retornar para Juti, morou na beira do córrego Santa Luzia, onde plantavam sua roça. Eles praticavam sua cultura através da dança, canto e reza, mas tiveram que deixar o local³⁰ para trabalhar. Quando retornaram da fazenda Campanário para Juti, dona Lucila ficou sabendo que um fiscal da prefeitura estava doando terrenos, então ela conseguiu um pequeno pedaço de terra onde construiu um barraco com a ajuda de seus parentes, pois seu esposo “só ficava trabalhando na fazenda da região”.

Durante o período do esbulho do território tradicional, os indígenas passaram por intensa transformação territorial, organizacional e ambiental. Muitos foram obrigados a trabalhar na “abertura de fazendas”, nas derrubadas de mata ou na plantação de colônias e

³⁰ Na introdução deste trabalho comentei que minha mãe, quando chegou à região com sua família, morou nas proximidades do córrego Santa Luzia e disse ter visto famílias indígenas morando ali, onde plantavam roças, cantavam e dançavam em volta do fogo aceso. Era a família de dona Lucila que, após o despejo, retornou para Juti e passou a residir nesse local. Mas tiveram que se mudar, pois seu esposo foi trabalhar na fazenda Campanário, onde permaneceu por cerca de um ano. Após finalizar o serviço voltaram para os arredores da cidade de Juti e se (re)organizaram para a retomada da área.

braquiária na região. Nesse processo, toda madeira de lei³¹ que existia na aldeia também foi derrubada, boa parte dela por indígenas que trabalhavam para os fazendeiros, pois precisavam trabalhar e ganhar dinheiro para sustentar suas famílias.

Na “abertura de fazendas”, início da ocupação agropastoril, muitos indígenas foram incorporados à mão de obra temporária ou agregados às fazendas. Alguns indígenas de Jarará, por exemplo, trabalharam fazendo cercas nas fazendas e outra parte deles permaneceu trabalhando nos ervais que restaram na região. Utilizando motosserra ou machado, também derrubaram a mata para o fazendeiro. No lugar da mata foi plantado capim, planta utilizada para a alimentação do gado.

A mão de obra indígena, naquela época, geralmente era intermediada e contratada por empreiteiros, conhecidos como “gatos”. Pereira (2010) comenta que, nessas empreitas, os indígenas faziam trabalhos como: derrubadas de matas, destoca, limpeza de pastagens ou plantio de lavouras. O “gato” quase sempre era paraguaio e, por falar a língua Guarani, facilitava o diálogo com os indígenas. Já os indígenas agregados viviam nas fazendas e sempre estavam presos aos seus patrões devido às dívidas.

Segundo dona Lucila, em Juti, onde permaneceram por algum tempo, enquanto os homens saíam para trabalhar nas fazendas da região, mulheres, como dona Neuza, mãe de Ambrósio, seu esposo, e dona Joana³² passaram a liderar o grupo de indígenas moradores na periferia de Juti. De acordo com ela:

Só dona Neuza e dona Joana ficavam assumindo, indo atrás. Um dia apareceu um carro grande (caminhão pertencente às Ongs), com cesta (básica de alimentos), acho que veio de Campo Grande, a dona Neuza que conseguiu a cesta para pessoa se ajuntar, porque o homem não para, só a mulher que para. Então dona Neuza ajuntou mulher. Eu estava lá na reunião, primeira reunião, a dona Neuza e um velho fez a reunião dois dias, mas só tinha mulher, os homens tudo na fazenda trabalhando, nenhum homem não tinha (Lucila Vilhalva, 2017).

Nesse sentido, trabalhos como o de Seraguza (2013) nos ajudam a pensar “as nuances” da vida social no coletivo indígena de Jarará. De acordo com a autora, “É na convivialidade que a política terrena é produzida nestes coletivos, marcando a inserção dessas mulheres em espaços como a *Aty Guasu* (grande assembleia dos Kaiowá e Guarani), nos espaços interculturais de trabalhos e estudo” (SERAGUZA, 2013: 13). Além de espaços de políticas cósmicas de participação ritual feminina.

³¹ São madeiras de boa qualidade e resistência, possuem duração superior as demais. Por esse motivo são muito utilizadas na construção civil.

³² Neuza e Joana são falecidas. Dona Neuza faleceu no início de 2017.

Dona Lucila disse que, nessa reunião, ficou decidido que, quando os esposos voltassem das fazendas, era para permanecerem com as famílias para participar da próxima reunião que estava sendo programada, pois discutiriam sobre a retomada da aldeia. E as pessoas foram chegando, algumas vieram de fora (Dourados, Amambai e Caarapó). Passados três meses, aproximadamente, dona Neuza, que estava como capitã, ficou doente e não tinha ninguém para assumir o cargo, pois dona Joana sozinha não poderia continuar. Assim, quando os homens retornaram das fazendas, em reunião, Egidio Fernandes foi escolhido como capitão e Ambrósio como vice.

Por inúmeras vezes, a comunidade havia reivindicado suas terras junto aos órgãos competentes, mas não obtendo êxito, resolveram fazer a retomada de parte de sua área. Dona Lucila (2017) explicou: “Daí seu Ambrósio em cada casa foi e falando para nós entrar. Naquela noite nós se ajuntamos e viemos, quinze, dezesseis pessoas veio, nós ficamos numa casa de sapé grande mesmo, nós parava lá”.

Somente em 1996 resolveram retomar novamente a terra por conta própria, não sendo mais despejados. O jornal “Diário do Povo”, publicado em 26 de março de 1996, com o tema da reportagem “Índios dizem que só saem de área mortos³³”, comenta sobre a “ocupação dos indígenas na fazenda Miguel Arcanjo”. De acordo com a reportagem, os indígenas estavam armados (com espingardas, revólveres, facões, facas e armas artesanais) e que teriam investido contra a viatura da polícia federal e contra os veículos da imprensa. Relataram, além disso, que a maioria dos índios que ocuparam a fazenda pertenciam a outras aldeias do Estado e que, no local, não havia crianças, apenas homens e mulheres. Mas, de acordo com os indígenas que participaram da retomada de suas terras, as únicas armas que eles usaram foram *mbaraka* (objeto ritual importante para os kaiowá e Guarani) e reza, pois estavam em seu território tradicional. A reportagem não aborda a violência com que os indígenas foram forçados a se retirar de sua área tradicional, por duas vezes. Isso mostra como a mídia expõe apenas a versão dos ruralistas e manipula a informação quando o assunto diz respeito aos povos indígenas do Estado.

Um ex-capitão da aldeia Jarará disse que, quando retomaram suas terras pela última vez, recebeu proposta de um fazendeiro para ajudá-lo a retirar os índios da área, oferecendo-lhe um carro, vinte vacas leiteiras e dez novilhas. Ele disse que não aceitou, pois não trairia sua mãe e sua família, que tanto lutaram pelas terras. “Já imaginou se não tivesse conseguido terra, penso nas crianças que sofriam na cidade, hoje tudo grande já. Se não tivesse

³³ Segue em anexo a reportagem, publicada no jornal Diário do Povo, dia 26/03/1996. Anexo II.

conseguido essas terras o que seria desse povo? Eram dezesseis famílias, hoje quase setenta” (Ex-capitão da aldeia Jarará, 2017).

Assim que entraram na sua antiga área tradicional, foi construída uma *ogapysy*, casa grande de reza, feita de madeira e sapé, no centro da aldeia, próximo à atual construção da escola, da unidade de saúde *Oga Tesã Renda* e da igreja Deus é Amor. Essa casa de reza foi construída com a ajuda de todas as famílias que residiam na aldeia e, durante algum tempo, foi utilizada para realizar festa tradicional. A casa de reza foi queimada, mas ninguém conseguiu precisar a data do acontecido e até hoje não se sabe quem ateou fogo, não havendo muitos detalhes sobre o ocorrido.

Após a demarcação da TI Jarará, os índios passaram a vivenciar uma nova configuração de rede que emergiu na área demarcada, pois a relação agora não seria mais somente entre patrícios ou regionais, mas também com as instituições governamentais e não governamentais.

A aldeia está localizada na área rural da cidade de Juti, a cerca de oito quilômetros da sede, na rodovia MS-289, região conhecida como “Bolichão”, que liga Juti à cidade de Amambai. Na entrada da aldeia não existe nenhuma sinalização ou placa indicando a localização, ou rotatória para facilitar a entrada, não tem quebra-molas nem iluminação, etc. Percebe-se que não foi adotada nenhuma medida para evitar acidentes neste local, inclusive já ocorreu morte de indígena nesse percurso.

Alguns indígenas disseram já ter alertado o capitão, sobre o aumento da população, sendo que o tamanho da aldeia permanece. Um deles disse:

Eu falei para o capitão você deixa o pessoal entrar, vai e vem, vai e vem, aumenta população. Aumenta população e a aldeia fica a mesma? E o volume vai aumentando. É ele quem tem que entender com os mais velhos. Imagina ele como liderança, ele tem que ver com as autoridades e acionar o governo para aumentar a aldeia (Indígena Guarani, aldeia Jarará, 2017).

Com todas as pessoas com quem conversei, apontaram o capitão como única liderança responsável por buscar melhorias para a aldeia, inclusive fazer a mediação entre indígenas/indígenas e indígenas/não-indígenas. Eles reclamam que apenas 16 famílias participaram da retomada, mas esse número vem aumentando dia após dia na aldeia, chegando a 69 famílias, em 2017, distribuídas em 320 pessoas. Disseram que, se continuar assim, logo não terá espaço para plantar roça ou criar animais, como galinha, pato, cachorro, porco e outros no quintal.

Antes do esbulho territorial, cada *tekoha* se relacionava com grupos que escolhiam para fazer parte de sua rede de relações, mas após a demarcação da área, passaram a conviver, obrigatoriamente, com várias famílias vindas de diferentes *tekoha*, causando problemas de relacionamento, além de disputarem os territórios e os recursos escassos nesse pequeno espaço de convivência.

De acordo com Crespe (2015: 119), “Entre os inconvenientes da figura do capitão, o mais sério remete à natureza de sua liderança, que na maioria das vezes não se sintoniza com o ideal de liderança tradicional exercida pelo avô (*tamõi*), chefe de parentela”. Segundo a autora, o poder do capitão assenta-se em critérios políticos estabelecidos de fora para dentro, enquanto o poder do chefe de parentela fundamenta-se nos princípios cosmológicos.

Pimentel (2012), em diálogo com Sahlins (1997), sobre a “indigenização da modernidade”, observa que:

“Indigenizando” as figuras sustentadas pelo indigenismo oficial ou pela democracia liberal, sejam capitães, vereadores, conselheiros, ou o que for, os Kaiowá e Guarani, para terem acesso em suas empreitadas políticas, continuam, de qualquer forma, tendo que se mirar nos critérios em relação aos quais é avaliado, positiva e negativamente, um *mburuvicha* ou *tendotá* (PIMENTEL, 2012: 150).

Em Jarará, por exemplo, os indígenas continuam reclamando da falta de reunião, pois essas ocasiões são oportunidades de a comunidade participar e tratar de assuntos relevantes e do interesse de todos. Hoje alegam não mais haver reuniões, não existir diálogo, nem alianças, ficando comprometidas as conversas entre indígenas/indígenas e indígenas/não-indígenas. Disseram que, desde 2004, não acontece reunião e, na última ocorrida na aldeia, houve discussão e briga entre as pessoas.

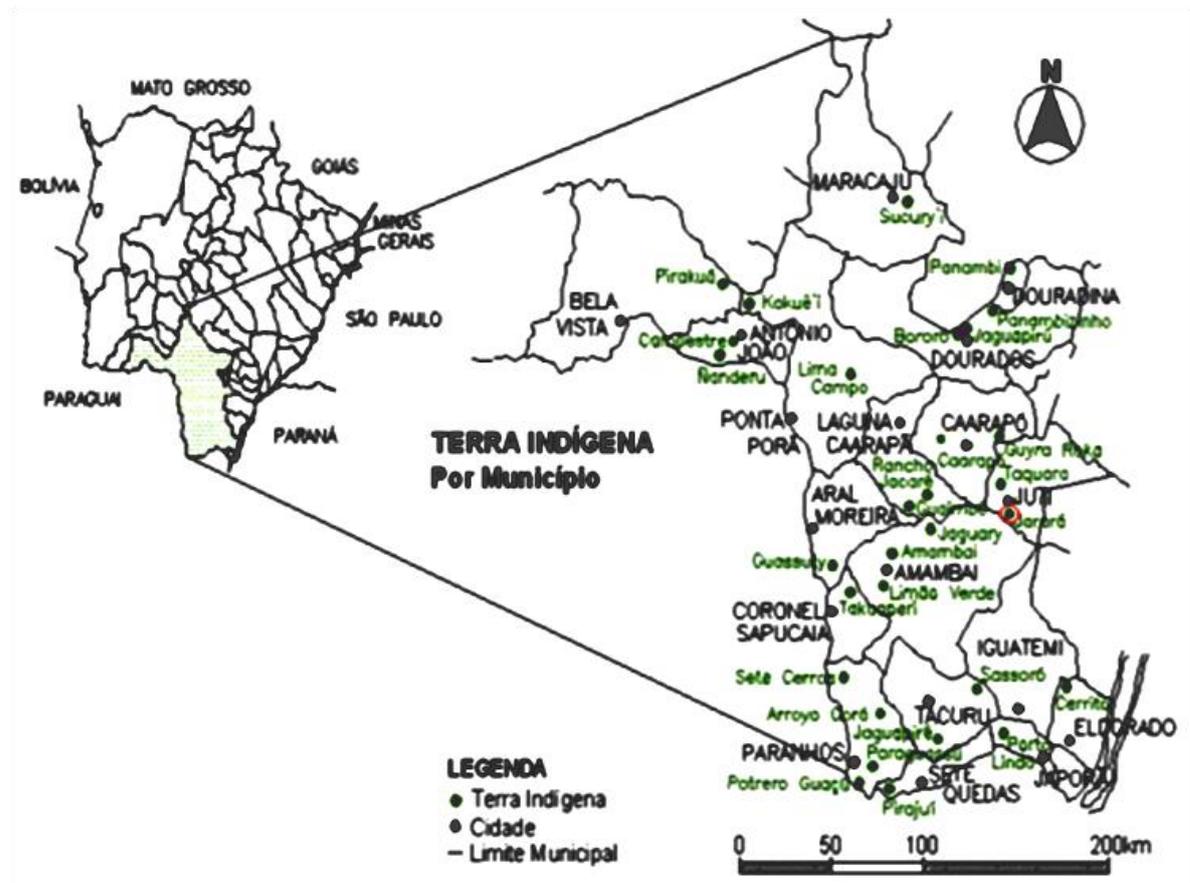
Quanto à mobilidade frequente entre os indígenas Kaiowá e Guarani, no caso da aldeia Jarará, muitos indígenas migram para a periferia da cidade, ou até mesmo para outras aldeias da região, pois o município de Juti está localizado próximo às cidades de Amambai, Caarapó e Dourados, cidades que abrigam aldeias da mesma etnia, além dos “índios de corredor”, (PEREIRA, 2007), que vivem às margens das rodovias. Citamos, como exemplo, os que vivem na cidade de Naviraí, MS, localizada cerca de 40 quilômetros de Juti, próximo à BR - 163, e nos acampamentos Tarumã e Kurupi. Um grupo de indígenas que vivia no acampamento de corredor, às margens dessa rodovia, deslocou-se para as proximidades do assentamento Juncal, juntando-se a outras famílias que lá residem; mas ainda restam famílias alojadas à margem dessa rodovia.

Entre as famílias que residem nos acampamentos Tarumã, localizado cerca de 5 km da cidade de Naviraí, e no Kurupi, localizado cerca de 10 km desse município, encontram-se pessoas vindas de Juti (Takuara), de Caarapó (Te'yikuê) e de Dourados. Estes grupos reivindicam a terra indígena *Santiago Kuê*.

O recente trabalho de Bruna Santos de Andrade (2017) discute a questão dos trajetos percorridos pelas lideranças da comunidade indígena kaiowá e guarani de *Kurupi Santiago Kuê*. Ela aborda o território estudado pelo Grupo Técnico Dourados - *Amambaipaguá IV*, criado pela FUNAI em 2008, composto pelas áreas: *Lechucha/Matula*, *São Lucas*, *Bonito*, *Santiago Kuê*, *Kurupi* e *Kurupa'i Mboka*, nos municípios de Dourados, Amambai, Caarapó, Laguna Caarapã, Naviraí e Juti. São estudos que ainda não foram finalizados, de acordo com a autora, devido às dificuldades internas da FUNAI.

O mapa a seguir mostra a distribuição das áreas indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul e a localização da Aldeia Jarara.

Figura 6. Terras indígenas no estado do MS, por município.



FONTE: Celso Smaniotto – Geoprocessamento - Programa Kaiowá/Guarani - NEPPI/UCDB (2005).

Assim, é possível ver que a maioria das TI no Estado estão localizadas próximas umas das outras, o que facilita o deslocamento das famílias indígenas. No caso de Jarará, é comum ver famílias, procedentes da aldeia, habitando a periferia da cidade de Juti e, até mesmo, se deslocando para outras aldeias vizinhas, pois suas parentelas estão espalhadas por várias localidades.

Na aldeia, ouvi reclamações da agente de saúde a esse respeito, pois às vezes cadastra uma família e, quando vai fazer a próxima visita, já foram embora. Também um funcionário, que trabalha com a distribuição de água dentro da aldeia, reclamou que, algumas vezes, ocorre de perder todo o material utilizado na instalação de encanamento de água solicitado, pois logo a família muda para outro local na aldeia, ou até mesmo para fora da localidade. Essas reclamações parecem remeter às relações entre parentelas. A mudança é, muitas vezes, motivada por atritos políticos, e estes atritos parecem estar na base das críticas. Os conflitos familiares são uma constante nas aldeias kaiowá e guarani e foram agravados com o *confinamento* em reservas. A falta de espaço e a escassez de recursos tornam os conflitos internos frequentes. Isso acaba refletindo no aumento do consumo de bebida alcoólica e nos índices de violências.

Ademais, deve-se considerar que os Kaiowá e Guarani, ao se deslocarem para outras localidades onde também têm parentes, acabam sendo incluídos em novas parentelas. Tal característica da mobilidade, associada ao parentesco, foram discutidas em Pereira (1999 e 2004).

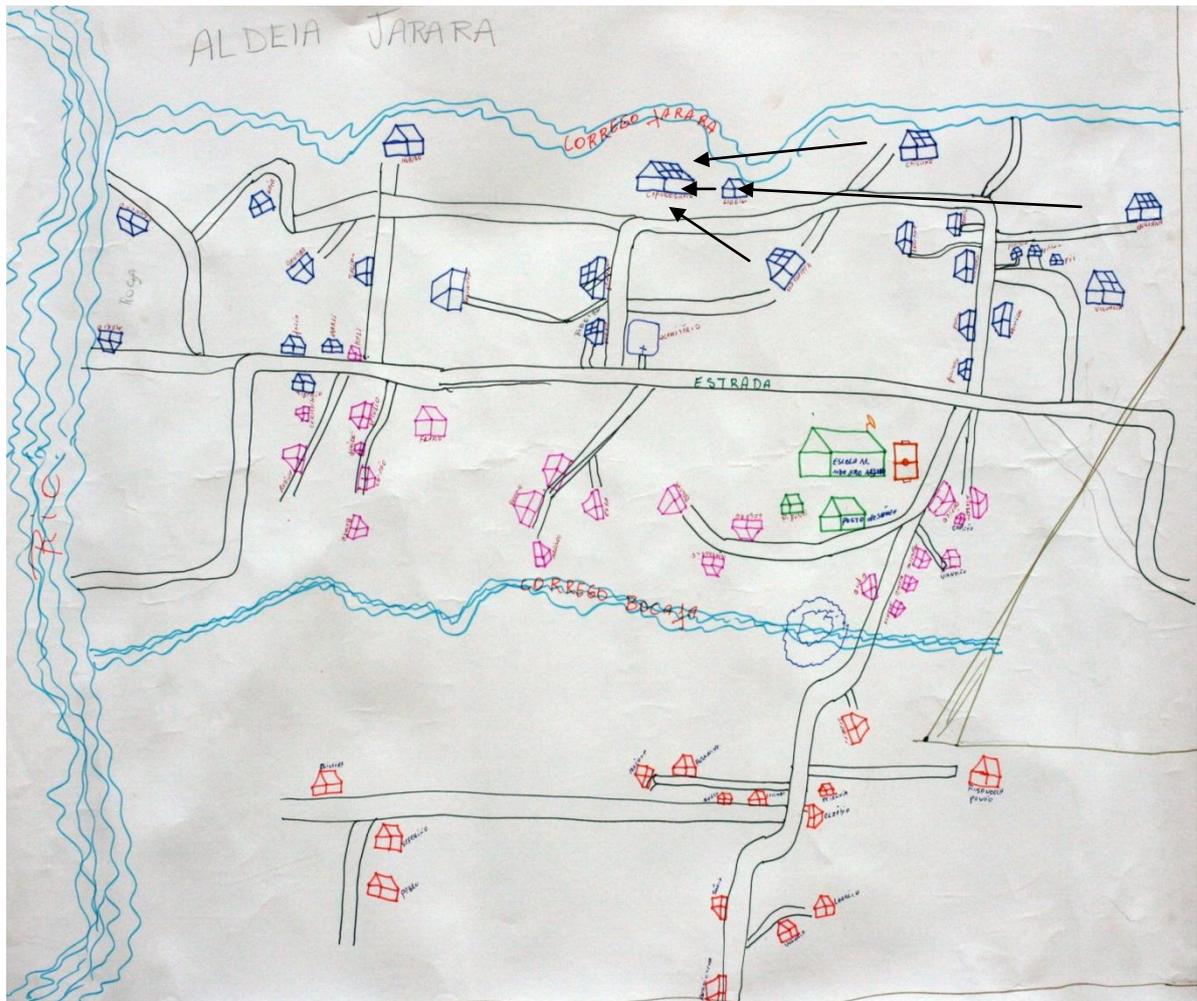
A seguir abordarei a organização social e política das famílias de Jarará, demonstrando a complexa rede de relações que vem se estabelecendo neste território após a demarcação da aldeia, o aumento significativo da população e a instituição do modelo de liderança política articulado em torno da “capitania”, exercida por um representante reconhecido por agentes externos como “capitão” da aldeia.

2.2. Organização social e política das famílias de Jarará

O mapa feito pelo professor João Iturbe mostra a distribuição das famílias ou “fogos domésticos” na aldeia Jarará. Como demonstra o desenho abaixo, não existe hoje a casa comunal denominada, na língua indígena, *ogapysy*. O “fogo doméstico” é uma categoria nativa da organização social e, de acordo com Pereira (2016: 27), “o núcleo central de um fogo doméstico é o casal, em torno do qual se reúnem os filhos e agregados”.

A organização das famílias no espaço geográfico de Jarará é relevante, pois demonstra como os indígenas kaiowá e guarani se organizam em torno de sua parentela. O mapa a seguir indica os principais caminhos que ligam as residências das famílias dentro da aldeia.

Figura 7. Mapa da aldeia Jarará com a localização das famílias, feito pelo professor João Iturve.

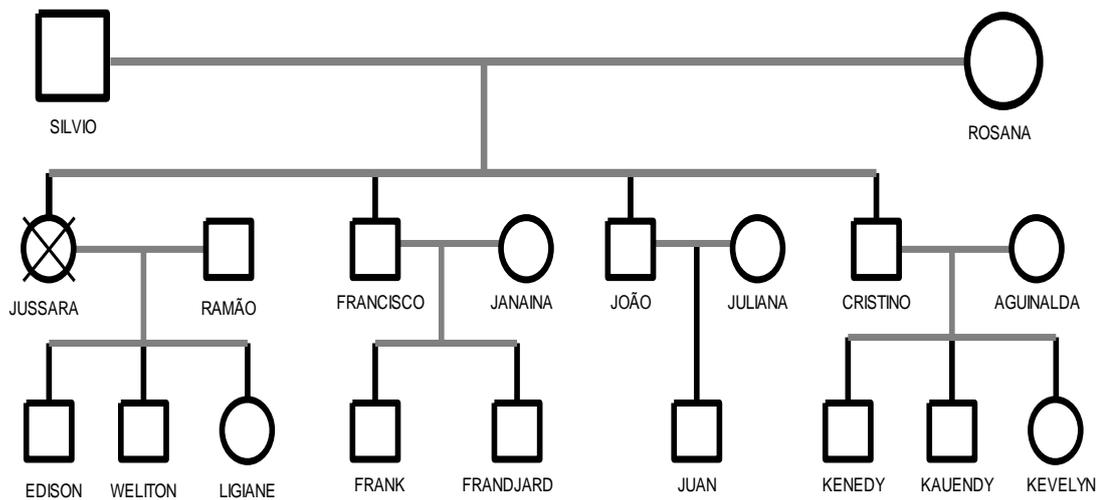


Desenho feito por João Iturve, professor na aldeia Jarará. Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

As setas indicam a localização da casa do capitão e de seus filhos dentro da aldeia Jarará. Segundo o professor João, a área próxima ao córrego Jarará, onde desenhou as casas na cor azul, pertencem a sua família, ou a pessoas “ligadas” à sua família. A área próxima à escola, em que desenhou as casas na cor rosa, pertencem a outro grupo familiar que ele denominou de “família da Dominga da Silva”, e as casas na cor laranja, de acordo com ele, “pertencem à família dos Vera”.

Nesse sentido, o “fogo doméstico” da agente de saúde, dona Rosana, por exemplo, é composto por seu esposo, atual capitão da aldeia Jarará e pelos filhos Francisco, João e Cristino. Segue o diagrama de parentela desta liderança:

Figura 8. Diagrama de parentela – família da liderança da aldeia Jarará.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

Primeira geração: Família do capitão

Silvio Iturbe, 62 anos, capitão da aldeia Jarará há mais de duas décadas. É a principal liderança na aldeia, de acordo com a comunidade. Ele é casado com Rosana Gonçalves, 57 anos, que trabalha como agente de saúde em Jarará há mais de uma década. São pais de quatro filhos.

Segunda geração: Filhos do capitão

Jussara (falecida) foi casada com Ramão, teve três filhos.

Francisco, 42 anos, trabalha como agente na distribuição de água potável na aldeia e também ajuda sua mãe como agente de saúde. Casado com Janaina, 25 anos, que é funcionária em um hotel da cidade; possuem dois filhos.

João, 34 anos, é professor na escola da aldeia desde 2003; ultimamente está como professor regente na sala multisseriada de 1º e 2º anos, mas iniciou o ano letivo de 2017 como professor de área, dividindo as 20 horas semanais entre as disciplinas de arte, educação física e ajudando na coordenação pedagógica. Foi aprovado num processo seletivo realizado pela SEMECE – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, em meados de 2017. Sua esposa é Juliana, 26 anos, auxiliar de enfermagem; recentemente foi aprovada na prova

realizada pela SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena - e assumiu o cargo na unidade de saúde da aldeia. São pais de um filho.

Cristino, 32 anos, também é professor na escola da aldeia desde 2009; trabalha com os alunos do 3º, 4º e 5º anos. Ele é casado com Aguinalda, 26 anos, professora, que, em 2017, estava de licença a maternidade. Eles têm três filhos.

Terceira geração: Netos do capitão

Dos filhos de Jussara (Edison, Weliton e Ligiane), apenas Ligiane reside em Jarará. Ela é casada, estuda na escola estadual da cidade e, em 2017, estava gestante.

Frank, 10 anos e Frandjard, 07 anos, são filhos de Francisco. O primeiro estuda no 7º ano do Ensino Fundamental, na escola estadual, e o segundo estuda no 1º ano do Ensino Fundamental, na escola municipal da cidade.

Juan, 13 anos, é filho do João e estuda no 7º ano do Ensino Fundamental na escola estadual da cidade. Ele estudou na escola da aldeia até o 5º ano.

Kenedy (7 anos), Kauendy (2 anos) e Kevelyn (1 ano) são filhos do Cristino. Apenas um deles tem idade escolar e está estudando no 2º ano, na escola da aldeia.

A partir do trabalho de campo realizado junto às famílias de Jarará, percebi que a escola está intimamente vinculada à organização política da comunidade. A escola da aldeia é comandada pela família da atual liderança, e isso gera discussões que perpassam a esfera das relações entre parentelas, dispostas entre aliados e não aliados. Percebe-se que, nesta aldeia, o grupo reconhece o capitão como única liderança política legal. Neste sentido, o detentor do cargo exige que todas as decisões passem pelo seu aval, inclusive as discussões realizadas na escola.

Acerca das famílias kaiowá, Pereira (2016), comenta que:

O fogo, de um ponto de vista prático/econômico, é o espaço de transformação e consumo dos alimentos, mas também é o espaço de sociabilidade íntima e livre para os seus integrantes. Para além dos componentes do fogo doméstico, as relações entre pessoas são marcadas, ordinariamente, pela disputa política e, não raro, por acusações de diversas ordens, sempre envolvendo condutas moralmente condenáveis. Isto gera um clima de muita instabilidade nas relações de âmbito mais abrangente, contrapondo a tensão aí predominante com a intimidade e a confiança mútua normalmente característica das relações internas aos integrantes de um fogo (PEREIRA, 2016: 29).

Ouvi algumas mães comentarem que matricularam seus filhos nas escolas da cidade, pois “não concordam com a política do capitão”. Entendem que, se os filhos do capitão comandam a escola, e por recusarem esse controle, preferem matricular suas crianças nas escolas da cidade.

Note-se que um dos filhos do capitão matriculou seus filhos nas escolas da cidade porque, segundo ele, não quer se envolver com os problemas existentes entre as famílias e a escola indígena. Seu trabalho na aldeia inclui fazer visitas às famílias. Mas com as desavenças de algumas famílias com a escola, isso acaba prejudicando sua atividade, pois “quando chega nas casas, as pessoas já não atende bem”. Para evitar esta situação, ele resolveu matricular seus filhos para estudar fora porque não quer se envolver com o problema.

Ambrósio, ex-capitão da aldeia Jarará, disse que a única liderança política, hoje, é o capitão, porque ele é quem comanda as coisas no local. Segundo ele, “É muito difícil a gente entender as coisas, porque de primeiro, há alguns quarenta, cinquenta anos atrás, não tinha capitão”. E acrescentou:

Aí começou assim capitão como liderança política. Ele é uma liderança política, porque ele responde todas as coisas. Qualquer coisa, a gente não faz sozinho, depende dele, ele assumir com outra pessoa. Comparação assim, ter uma briga com branco ou com índio, ou índio com índio, então é ele que resolve. Se a comunidade não concordar com o que o capitão está fazendo, aí comunidade que decide (Ambrósio Benites, 52 anos, aldeia Jarará, 2017).

De acordo com o ex-capitão, foi justamente essa política de disputa que fez com que largasse o cargo de chefe de posto e depois de capitão: “porque um quer entrar, outro quer entrar, daí sai”. Ele explicou que hoje está tudo “parado”, na sua época tinha muita “invadição” de terra, retomada das terras tradicionais e ele, enquanto chefe de posto, ajudou “na região da fronteira, os patrícios em várias retomadas”.

Quanto à organização social em Jarará, se voltarmos ao mapa que o professor João fez e analisarmos a disposição das casas, veremos que o local onde tem aglomerado de casas, todas pertencem a uma mesma parentela. T. Benites (2009: 48), sobre a família extensa Kaiowá, de modo geral, comenta que “[...] as famílias nucleares (*mendava*) que viviam dentro da casa grande comunitária se dispersaram, mas sua estrutura básica permanece até hoje, com a figura do líder doméstico (*teko rerekua*)”.

Assim, de acordo com o autor, os filhos, mesmo com suas próprias casas, visitam constantemente a casa de seus pais, mães, avôs e avós. Os casais vivem em suas *oga'i* (casa pequena) ou *koty'i* (quartinho), mas são vinculados à casa da mãe e da avó, mantendo diálogos constantes para obtenção de informações recentes e relevantes sobre a família extensa, os aliados e os inimigos. Conforme T. Benites (2009: 48), “estas atividades cotidianas têm uma função pedagógica fundamental na manutenção da organização social da família”.

Deste modo, cada trilha aponta para várias possibilidades dentro da aldeia, o que não deixa de ser importante, pois é um dos componentes que ajudam a compreender a organização social de Jarará. Quando iniciei a pesquisa, no começo de 2017, observei cuidadosamente cada trilha por onde caminhei e notei que cada uma delas dá acesso a locais precisos e que, às vezes, estas trilhas se encontram, se cruzam ou morrem em um determinado local. Assim sendo, elas dão acesso aos parentes, à escola, à unidade de saúde, à igreja, ao campo de futebol, ao rio, ao mato, à cidade, e percebi a importância desses caminhos neste contexto.

Dependendo do dia, as trilhas ficam muito movimentadas, principalmente no dia de entrega de cesta básica, de consulta médica e odontológica no posto de saúde, de receber o benefício na cidade no começo de cada mês, da festa do dia 19 de abril, ou até mesmo quando o ônibus chega com os alunos das escolas da cidade, pois algumas mães buscam os filhos pequenos na frente da escola indígena, local de parada do ônibus escolar. Os caminhos ganham vida, principalmente com mulheres e crianças.

Após algum tempo caminhando e observando, percebi também que as trilhas mantêm funcionando esse organismo vivo que é a aldeia. As trilhas conservadas ligam a casa de parentes ou “patricios”, como se autodenominam, além de ligarem as estradas abertas dentro da aldeia, formando uma verdadeira teia. Mas quando encontramos caminhos em que o mato cresceu e este, aparentemente, foi encoberto, é sinal que o relacionamento entre as partes está comprometido.

Sobre as trilhas, Pereira (2016) diz:

De fundamental importância para a compreensão da relação entre os fogos relacionados no interior da parentela é a existência e o estado de conservação das trilhas estreitas – *tape po'i* –, que ligam os locais de residência das famílias. Se o visitante chega numa casa e pergunta “como eu faço para ir até a casa do fulano?”, e logo os moradores apontam um caminho bem conservado, usado exclusivamente para o deslocamento até o local indicado, é sinal de que as duas famílias têm relações próximas e frequentes. Dessa forma, em qualquer terra indígena kaiowá, os *tape po'i* constituem uma malha viária utilizada como suporte para uma teia complexa de relações sociais (PEREIRA, 2016: 35).

As trilhas formam um importante emaranhado, demonstrando quão complexa é a rede de relações sociais envolvendo as famílias de Jarará e, neste sentido, a escola é uma instituição que reverbera esta situação, pois, de acordo com o capitão, “até a escola é livre, se quer fortalecer a escola coloca aqui, se não quer, coloca na cidade. [...] não tem nada de impedição”. Segundo ele, se as mães têm interesse em trabalhar ou que os filhos trabalhem na aldeia devem fortalecer a escola, porque “[...] escola aqui é desde o começo”.

Então, como disse um dos professores indígenas, “a divisão de família veio com os de fora. [...] Daí já veio problema interno de querer tirar a liderança, querer tirar a saúde, querer tirar o professor [...] e daí vai matriculando para fora”. Esta tensão entre as famílias, dividiu-as em dois grupos: as que apoiam a liderança permanecem com os filhos estudando na escola da aldeia, e as famílias que não apoiam acabam matriculando seus filhos nas escolas da cidade.

Este professor disse já ter alertado as mães que matricularam seus filhos fora, para que os coloquem na escola da aldeia, pois elas teriam vantagens. Como exemplo, ele cita uma senhora que colocou seu filho, desde os cinco anos, para estudar na escola indígena e, assim, ela garantiu seu emprego e para seu filho também haverá, quando crescer. Esta mãe, segundo ele, mesmo não tendo habilitação, trabalhou como professora na aldeia durante o primeiro semestre de 2017, mas não pôde continuar depois da seleção feita pela SEMECE, pois uma professora formada requereu a vaga perante a prefeitura.

Devido aos diversos tipos de trabalhos realizados pelos homens, nas muitas visitas que fiz, a maioria no período da manhã, encontrei apenas parte da família, geralmente mulheres e crianças pequenas. Quando perguntava sobre o esposo, elas respondiam que eles estavam trabalhando, em geral fora da aldeia, e seus filhos estavam estudando, seja na escola da aldeia ou nas escolas da cidade.

São diversos os tipos de trabalhos realizados pelos índios da aldeia Jarará: alguns são assalariados, como os funcionários públicos, diaristas, boias-frias, vendedores (de produtos agrícolas, como mandioca, milho, abóbora, batata, feijão, quiabo e outros, cultivados em pequenas quantidades na própria aldeia), além de aposentados. Alguns indígenas trabalham nas proximidades da aldeia, em fazendas, como temporário autônomo. A maior parte dos homens trabalham intermitentemente como bóias-frias. Essa é a denominação dada aos trabalhadores que saem de madrugada e levam seu almoço para a roça onde trabalham o dia todo, voltando somente no final da tarde. Geralmente eles vêm até a frente da escola, local onde o ônibus aguarda os trabalhadores. Dependendo do serviço, tanto homens como mulheres se deslocam para trabalhar de bóia-fria. Geralmente formam grupos de parentes, pois preferem trabalhar juntos.

Alguns trabalhos realizados por homens fora da aldeia são quinzenais; uma condução os leva até o serviço, retornando após duas semanas fora de casa, geralmente em locais distantes a dezenas de quilômetros da aldeia. Lá eles trabalham arrancando mandioca, quebrando milho, capinando e outros serviços envolvendo plantio, colheita e limpezas em lavouras de produtos agrícolas. Alguns homens trabalham no frigorífico ou na usina de açúcar

e álcool. Encontrei apenas o caso de uma mulher que se desloca da aldeia de bicicleta, todos os dias, para trabalhar em um hotel na cidade.

São poucos os cargos como funcionário público assalariado, todos distribuídos apenas a pessoas ligadas à família do capitão. O setor da educação escolar empregava, em 2017, três professores (no primeiro semestre); no segundo, a SEMECE realizou seleção e contratou apenas dois professores. O setor de saúde emprega uma agente de saúde, um agente para distribuição de água potável (que também auxilia como agente de saúde), uma auxiliar de enfermagem e uma mulher que realiza serviço de limpeza no posto de saúde.

Nas visitas que fiz às famílias de Jarará, percebi que a maioria se autodenomina “crentes” ou “evangélicos”. Nota-se a filiação religiosa pela vestimenta estereotipada, pelos cabelos longos das mulheres, pelo discurso e pela forma como se cumprimentam. Quando eu perguntava para as mães se elas frequentavam alguma igreja, elas respondiam “sim”, ou diziam “sou crente”, “sou evangélica”, “sou da igreja”. Na aldeia há cinco igrejas pentecostais diferentes: Deus é Amor, Último Tempo, Jesus Cristo Vive Em Mim, Em Cristo Juntos Venceremos e Presbiteriana Missão Evangélica Kaiowá. Esta última parou de funcionar recentemente, pois o pastor foi embora e até agora não surgiu um novo dirigente.

Se observarmos a escola, pelo vestuário dos alunos (as meninas, geralmente, usam blusas com mangas e saias longas ou até o joelho; os meninos usam camisetas com mangas ou camisas abotoadas até a gola e calças compridas), nota-se se suas famílias são “crentes” ou não. Em tom de brincadeira ouvi alguns alunos chamarem de “irmã” ou “irmão” aos alunos evangélicos (observei isso na escola da aldeia e na escola municipal da cidade). Observando o recreio na escola da cidade, ouvi um aluno comentar que o pastor ficou muito bravo quando soube que as alunas crentes jogavam bola na escola durante as aulas de Educação Física. Nessas aulas é recomendado que os alunos usem *short*, camiseta e tênis. O que nem sempre acontece.

O livro “Transformando os Deuses. Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil”, organizado por Robin M. Wright, analisa os diversos sentidos da conversão e as diferentes maneiras pelas quais os povos indígenas do país têm “utilizado”, absorvido, rejeitado, transformado ou ressignificado as doutrinas e práticas cristãs introduzidas pelos missionários. Nesse livro, o artigo do antropólogo Levi Marques Pereira, versa sobre a conversão dos Kaiowá de Dourados às igrejas ou denominações pentecostais, em cujo estudo indica que esse fenômeno seja abordado em relação a fatores sociológicos, cosmológicos e históricos.

O autor apresenta relatos de Kaiowá pentecostais e dos *xamãs* ou rezadores sobre o pentecostalismo e analisa como os processos de transformações no ambiente e na sociedade kaiowá se expressam a partir de oposição de categorias como “jovem” e “antigo”, e “crente” e “não-crente”. Isto, de certa forma, também pode ser evidenciado entre as famílias de Jarará.

De acordo com Pereira, a Reserva Indígena de Dourados³⁴ é considerada pelos Guarani um centro dinamizador de transformações sociais para as demais reservas guarani do Estado, pois, em 1928, ela foi local de instalação da primeira experiência avançada de cristianização dessa população, que, em seguida, foi estendida às demais reservas (PEREIRA, 2004).

Este autor informa ainda que a entrada das igrejas pentecostais entre os Kaiowá também começou pela Reserva de Dourados. A partir de 1970, instalaram as primeiras igrejas (Igreja do Evangelho Quadrangular, Deus é Amor, Brasil para Cristo e outras), inicialmente fora da reserva. “Na impossibilidade de pregar o evangelho dentro da reserva, os dirigentes pentecostais passaram a investir na formação de alguns missionários índios que podiam livremente realizar o trabalho” (PEREIRA, 2004: 279). Mas, atualmente, existem inúmeros locais de cultos na Reserva, filiados a uma igreja com sede na cidade, onde os indígenas frequentemente visitam os “irmãos” (PEREIRA, 2004).

Em Jarará percebe-se essa mesma dinâmica. Próximo à escola e ao posto de saúde, construíram a igreja evangélica pentecostal Deus é Amor, primeira a se instalar na aldeia. A igreja foi construída com a permissão de parte da comunidade e do atual capitão. Uma das obreiras disse que sua construção foi derrubada por diversas vezes, mas eles insistiram, pois sua família veio de outra aldeia para ajudar na obra da igreja, mas quando chegou à Jarará, houve algumas desavenças e seu esposo assumiu a direção dos cultos e o ex-pastor acabou formando outra igreja.

De acordo com essa “irmã”, a família teve que se mudar várias vezes de um lugar para o outro, pois queriam queimar sua casa, mas depois que ela e seu esposo começaram a visitar as famílias, para falar que “Deus dá vida e transforma a vida da pessoa, que cura e liberta”, eles passaram a aceitar essa mensagem e, hoje, muitos já foram batizados e seguem a doutrina dessa igreja. Ela contou que o grupo de jovens da igreja chegou a quase trinta pessoas, mas se

³⁴ “A missão Evangélica Presbiteriana, mais conhecida como Missão Caiuá, inicia suas atividades na Reserva de Dourados em 1928, portanto, no mesmo ano em que se conclui o processo de criação das reservas indígenas. Seu trabalho de evangelização estende-se e apóia-se em dois suportes importantes: o atendimento à saúde e o ensino escolar. Tinha, portanto, como proposta, além de realizar a catequese entre os Kaiowá e os Guarani, desenvolver trabalhos assistenciais” (VIETTA E BRAND, 2004: 227).

dispersaram, diminuindo esse número devido a outras igrejas que foram se instalando na aldeia ao longo do tempo.

Vietta e Brand (2004)³⁵ analisam a atuação das igrejas evangélicas entre os Kaiowá e Guarani no Estado, abordando o caso da reserva Te'ýikue, em Caarapó. Os autores abordam o contexto do confinamento e suas consequências sobre a organização das famílias, da economia e das práticas rituais, assim como o papel das missões evangélicas e das igrejas neopentecostais, entre cujos elementos associados à conversão estão a busca pela cura de doenças e a solução de conflitos familiares.

Sobre os indígenas de Te'ýikue, “[...] o que transparece na fala dos Kaiowá e dos Guarani é que a responsabilidade pelos impasses contemporâneos está essencialmente centrada em dois pontos: a perda de poder e, conseqüentemente, de prestígio dos *ñanderu* e a excessiva permeabilidade das novas gerações” (VIETTA E BRAND, 2004: 236).

Os autores comentam ainda que a igreja Deus é Amor foi a segunda a construir sede na reserva de Caarapó, na década de 1996. “Entre crentes e não-crentes, as críticas que recaem sobre essa igreja é que ela é a denominação neopentecostal mais rígida das que atuam entre os Kaiowá e Guarani, justificando, assim, a grande flutuação de adeptos” (VIETTA E BRAND, 2004: 244).

Em visita à residência do atual pastor da igreja Deus é Amor, Alcione, ele disse que quase não fica em casa; quando não está trabalhando, está fazendo visitas dentro da aldeia ou na cidade, “levando a palavra de Deus”. Por várias vezes ele falou da desvalorização do índio pelas pessoas não indígenas e da valorização do índio por Deus:

Nós não temos valor para o mundo, mas para Deus temos muito valor, mais que ouro. [...] muitas vezes uma pessoa julga uma nação, de uma maneira. Deus não julga, não fala nada. Ele quer salvar aquela alma, não importa cor, tudo igual na última hora. Toda nação confessará diante do Senhor. Não está falando só o índio, só igreja Deus é Amor. Toda nação (Pastor da Igreja Pentecostal Deus é Amor, Alcione, aldeia Jarará, 2017).

Segundo ele, fez um ano que está à frente da “obra de Deus”, na aldeia Jarará. Ele disse que foi “benzedor” e que, por muito tempo, andou enganando as pessoas, era “homem atrapalhado”, vivia “vivo morto”, porque estava “cego”, não sabia o que estava fazendo, “era bêbado”, mas em 2005 aceitou Jesus e sua vida foi transformada. Ele abandonou os hábitos que, segundo ele, faziam mal a sua família, pois gastava todo o dinheiro com bebida alcoólica

³⁵ O artigo “Missões Evangélicas e Igrejas Neopentecostais entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul”, escrito por Katya Vietta e Antonio Brand, também faz parte da coletânea de artigos presentes no livro Transformando Deuses Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil.

e maltratava sua esposa e filhos. Mas hoje “liberto”, ele tem “moral para falar” com os demais.

Pereira (2004) afirma, que entre os indígenas Kaiowá frequentadores das Igrejas pentecostais, a cachaça é considerada o principal problema enfrentado. Assim, os indígenas atribuem o aumento da violência, a instabilidade nas uniões conjugais, a falta de união na comunidade e até mesmo o suicídio ao consumo da cachaça, pois, de acordo com eles, o consumo do álcool deixa a pessoa violenta. Neste sentido:

O aproveitamento racional dos recursos que consegue com seu trabalho é apontado como uma das características do crente; mesmo pouco, o dinheiro é bem aproveitado, revertendo em benefícios para a mulher e os filhos. O chefe de família pode, através da igreja e da conduta exemplar que ela requer, retomar seu papel de conselheiro, pois, para dar conselho, é preciso tratar bem a família, sendo este um dos principais atributos de uma pessoa que pretende assumir a condição de cabeça de parentela (PEREIRA, 2004: 290).

Pereira (2004) acrescenta que a conversão está relacionada a fatores sociológicos típicos da organização social kaiowá, em que a base dessa comunidade é a parentela bilateral, formada por relações de consanguinidade, afinidade e aliança política e religiosa. A parentela era estruturada em torno de um líder de expressão ou cabeça de parentela, que tradicionalmente era um homem de idade avançada, com muitos filhos, netos, genros e noras. Com as transformações atuais, as igrejas parecem oferecer situações em que os chefes de famílias continuam organizando sua parentela.

O pastor Alcione disse que a bíblia fala sobre a cultura, o costume dos homens na terra. Todo discurso dele é pautado neste livro. Ele fala sempre fazendo citações da bíblia e, de acordo com ele, a “cultura foi fabricado a mão do homem, o homem fez esse aí”, mas quando o homem aceita Jesus, ele morre e nasce uma nova criatura, deixando para trás a vida antiga (bebedeira), inclusive seus costumes.

Em conversas com o capitão sobre as igrejas dentro da aldeia, ele disse: “Só que a igreja é assim para todos, não é só para um, para dois. Não é nem meu, nem do vizinho, vai quem quiser”. Em conformidade com ele, “na tradição é tudo livre, o tradicional indígena não atrapalha a pessoa ser crente ou não, porque cada pessoa é livre para seguir seu caminho dentro da aldeia” (Silvio Iturbe, 2017).

Para essa liderança, “quem quer ir para igreja, vai, quem não quer ir, não vai. Se quiser dançar a dança tradicional, pode dançar, se não quer, não dança”. Ele citou o dia 19 de abril, ocasião em que a escola apresenta práticas tradicionais, mas “participa somente quem quer, pois o índio é livre para seguir o caminho que desejar dentro da aldeia”.

Fátima Iturve, irmã do capitão da aldeia, não é evangélica, mas disse que já frequentou uma igreja por algum tempo e que a igreja foi fechada por causa de “fofoca” contra o pastor. Ela visitava as casas convidando as pessoas para ir à igreja. Ajudava fazer sanduíche nos finais de semana e ajuntava bastante gente, “molecada”. Sobre as igrejas na aldeia, ela afirmou:

A igreja dentro da aldeia atrapalha um pouco o tradicional. É porque a maioria se é da igreja, não quer mais mostrar essa tradição. Assim atrapalha bastante mesmo [...]. Atrapalha um pouco na tradição e ajuda assim na vivência no mundo. Isso aí ajuda bastante. Porque na tradição a gente fala com eles, mas só que a tradição, a tradição é livre com bebida, essa coisa. Agora, na igreja já é bem diferente [...]. Quando nós vamos apresentar é muito pouca criança que gosta de apresentar, e outra, que agora as crianças já usam mais, e assim não é mais como era o antigo. Antigamente as crianças não tinham vergonha para passar alguma (pintar, dançar) coisa. Agora tem alguns que não quer deixar, só se a gente, aqui mesmo quando é dia do índio, falo quem não pintar, não vai comer carne assada. Só se for assim (Fátima Iturve, aldeia Jarará, 2017).

Ao mesmo tempo em que diz que a igreja atrapalha o tradicional - porque, se a pessoa pertence a uma denominação religiosa, “não quer mostrar a tradição”, influenciando, inclusive, as crianças que também passam a não querer fazer apresentação da cultura indígena - por outro lado fala que ajuda a “vivência no mundo”, porque não é permitida a bebida alcoólica na igreja, enquanto que, na tradição, utilizam bebida (alcoólica).

Um rezador informou que a liderança conversou com ele sobre construir uma casa de reza perto da igreja: “Ele queria fazer uma *ogapysy* ali do lado, para lá da entrada, daí eu falei para ele uma vez, não essa casa de reza *ogapysy* para rezar, para uso mesmo, não tem que ficar perto de outra coisa, que pode atrapalhar”. De acordo com ele, não pode construir nesse local porque vai ficar “bagunçado” e “atrapalhado”. Ele pensou em construir em um local retirado, porque ele ainda conhece pessoa dentro da aldeia que acredita nele, no batismo de criança e, por isso, ele tem esperança.

De acordo com esse rezador, ele sente saudades do tempo em que “toda noite saía *guachire*, aquela cirandinha e a *chícha*, que era nossa bebida, não acabava naquele latão grande, então, era bem à vontade e tinha a *ogapysy*”. Ele disse que conhece apenas uma senhora que ainda faz a bebida tradicional na aldeia e sempre o convida com uma garrafa de *chícha*.

A roça é outro assunto que traz muitas discussões envolvendo as famílias de Jarará. Ouvei de alguns indígenas que, “quando *fulano* era capitão todo mundo tinha sua rocinha”, “hoje aqui quase ninguém tem roça”, “estou montando grupo da roça assim para trabalhar”,

“trator vem sem tempo de roça”, “trator limpa pequenininho para nós, para eles pedaço”, ou ainda “quando tem sua rocinha ninguém passa mais fome”.

Assim, várias famílias possuem o que eles chamam de “rocinha³⁶”, um pedaço de terra destinado a plantar mandioca, milho, batata, abóbora e outros produtos. Em 2009, a Agraer – Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural, através do programa Aldeia Produtiva, doou um trator que, através de um convênio com o município (com relação ao combustível), atende as famílias de Jarará e Takuara. Na época de safra, um motorista da prefeitura presta serviço e “limpa” um pedaço de terra para cada família plantar sua roça. Esse trator fica de posse da liderança. Este ano a prefeitura assinou um convênio de manutenção do equipamento.

Várias pessoas afirmaram que o trator, quando vem limpar a terra, nunca vem no tempo certo de plantio; também reclamaram do tamanho do pedaço de terra que é muito pequeno, menos de meio alqueire.

Sobre a roça, o professor João expôs:

Não vai ter safrinha porque a gente depende muito do Agraer e da FUNAI, aí já passou a época, está chegando março. Antigamente a gente não dependia, roçava, destocava, já guardava semente, chegou aquela época já tem semente. O finado meu avô já tinha semente, pegava colhia o milho, feijão, arroz e já colhia semente. Hoje em dia tudo dependente (João Iturve, 2017).

Os próprios indígenas enfatizaram a dependência deles em relação ao trator para gradear a terra, devido à braquiária e ao colônio que está em toda parte, e também dependem das sementes porque acabaram perdendo as variedades que possuíam. A dependência dos órgãos públicos acaba prejudicando o plantio, pois, de acordo com eles, “branco não entende que para plantar tem tempo certo, tem lua certa” e as sementes que fornecem não podem ser selecionadas no momento da colheita como faziam os antigos, porque são híbridas ou transgênicas.

A Agraer, através do Proacin – Programa de Apoio às Comunidades Indígenas de Mato Grosso do Sul, distribuiu, em 2017, cerca de 1.668 sacas de sementes de milho e feijão, e 69.200 litros de óleo diesel, visando atender 15 mil famílias, estabelecidas em 72 aldeias, de oito etnias. O repasse das sementes³⁷ foi feito direto da Agência às aldeias, mas, devido às

³⁶ Pequeno pedaço de terra que serve para plantar produtos para o consumo, para a troca ou para venda na cidade. A rocinha pode ser próxima da residência ou distante, na beira do rio. Ultimamente, segundo alguns indígenas, as mulheres é quem estão cuidando, pois os homens saem para trabalhar fora da aldeia.

³⁷ Segundo site da Agraer. Acessado em 03/11/2017: (<http://www.agraer.ms.gov.br/governo-do-ms-inicia-repasse-de-sementes-e-combustivel-para-aldeias-indigenas/>).

mudanças na legislação, a liberação do combustível foi feita pela Agência com a mediação das prefeituras.

Trata-se de um processo burocrático que implica também na dependência de licitação para compra dos insumos, o que acaba tardando a chegada até os indígenas. Muitas vezes, quando recebem as sementes, não tem óleo diesel para o trator gradear a terra. Em outros casos, as sementes vêm apenas para as famílias que fizeram o cadastro no ano anterior e algumas acabam sem sementes, como aconteceu com dona Lucila em 2016. Ela me disse que, em 2017, ganhou de um parente que mora em outra aldeia algumas espigas de milho saboró e ramas de mandioca, pois não tinha semente nenhuma para plantar em sua roça.

Quando trabalhei na escola municipal Doraci, em 2007, participei da Feira de Sementes Nativas e Crioulas³⁸. O evento aconteceu na quadra coberta da escola e, na ocasião, pude ver e conversar com as pessoas que estavam com produtos para expor e vender. Lembro que alguns indígenas de Jarará levaram diversas variedades de milho, feijão e outros produtos. Percebe-se que essas sementes foram se extinguindo ao longo do tempo e eles não se atentaram para esse fato, pois, depois da demarcação da aldeia, passaram a receber do governo sementes para plantar, não guardando mais os diversos tipos de sementes que possuíam.

Sobre o trator, uma senhora me disse, apontando para onde mora a família do capitão: “Para cá, para senhora ver aquele milho que tem, tem mandioca, cada pedaço bem grande. Para cá (apontando sua rocinha) que foi assim pequenininho, não sei por que, se a gente for mexer na roça tem bastante coisa para plantar, nesse pedacinho não dá para plantar nada”. Ela contou que, quando o antigo capitão comandava a aldeia, o trator vinha em dezembro e limpava tudo, e todos tinham sua rocinha, um pedaço grande de terra para cada família. No tempo de plantar, conseguiam sementes, como arroz, feijão e milho, plantavam e colhiam no tempo certo, cortavam o arroz, ensacavam e levavam para a cidade vizinha de Caarapó para limpar; muitos ainda vendiam um pouco de feijão e milho, pois a colheita era farta. Segundo ela, hoje em dia o trator limpa um pequeno pedaço de roça fora do tempo e não tem semente, como ocorreu em 2016. Aqui aparecem novamente as dificuldades nas relações políticas entre parentelas, acentuadas, como apontam os próprios índios, pelo fato de a terra ser pequena, com poucos recursos naturais como a mata, iniciativas públicas descontínuas e não direcionadas para as reais demandas da comunidade. Poder-se-ia dizer que o capitão acaba

³⁸ O evento ocorre anualmente desde 2005 na cidade de Juti. Em 2017 ocorreu em julho a 13ª Feira com o objetivo, segundo os organizadores, de promover o resgate e a manutenção das sementes de espécies agrícolas crioulas, junto aos grupos de agricultores e agricultoras familiares e comunidades indígenas do MS.

sendo responsabilizado por essas dificuldades, que transcendem em muito sua capacidade de ação.

As famílias ficam esperando o trator para gradear a terra. Em 2016, o trator só foi na aldeia em abril. Em 2017, o trator também foi fora da época e gradeou para poucas famílias, pois muitas não tinham realizado o cadastro. Quanto à semente para plantar, a FUNAI/Agraer ficaram de fornecer, mas as famílias alegaram não ter recebido e acabaram ficando sem roça, deixando o local gradeado encher de braquiária novamente. Também comentaram que o trator, em 2018, iria gradear a terra somente para as pessoas que pagassem o combustível. Sobre isso, um chefe de família esclareceu:

Agora está muito bagunçado nossa aldeia, na verdade nós não temos mais liderança. Pelo jeito que estou vendo, tem a liderança, mas está muito parado, parado mesmo, não resolve nada mais. Então a gente fica pensando isso aí, sabe. Vem não faz manifestação e vai ser pior, está sendo pior, você vê **até FUNAI está largando nós**, nesse ano não vai vir mais preparar a terra para nós, preparação de terra para nós fazer a lavoura para comunidade, não vai mais conseguir o diesel, pessoa tem que se virar, semente tinha cortado faz muitos dias (Chefe de família, aldeia Jarará, 2017).

Ele critica a atual liderança pelo fato de que, hoje na aldeia, não há mais reuniões para a comunidade discutir. E continua:

Agora esse povo no lugar de conversar com a comunidade está criando um, está tentando criar de novo um grupo de cinco, de seis grupos assim para poder vir trator, está caçando moleza, sabe. [...] as vezes consegue as coisas em nome da comunidade, só ele mesmo usa mais a família dele. Então estou explicando coisa, está fazendo um grupo novo para construir para vir trator para preparação da terra e o resto da comunidade estão parado, **tem algum que tem amigo, tem algum que não tem amigo com branco, então fica difícil para preparação da terra** (Chefe de família, aldeia Jarará, 2017).

As citações acima apontam o quanto o exercício da capitania ficou complicado, pela situação de afastamento da FUNAI e de outras agências que antes disponibilizavam algum apoio à comunidade. Aponta, ainda, para a importância de ter algum amigo “branco”, em especial pessoas que ocupam alguma posição em instituições de serviços que podem ser estendidos até a aldeia. Vale destacar, como aponta a fala, que essa amizade não se restringe ao capitão, passa por outras pessoas e instituições, como partidos políticos, igrejas, etc., como será apontado em outras partes da dissertação.

O sucateamento da FUNAI e de outros órgãos tem dificultado a relação do Estado com os indígenas e vice-versa, pois, além do reduzido número de funcionários, existe proposta de fechar Coordenações Técnicas Locais, que funcionam precariamente e, muitas vezes, um único servidor presta atendimento junto a várias populações indígenas. Cavalcante (2013)

comenta que o sucateamento desse órgão é verificado a partir de meados da década de 1980, acompanhado de grandes limitações orçamentárias.

A falta de reuniões foi uma constante nas conversas que tive na aldeia. E, de acordo com os indígenas chefes de família, o alvo das críticas é o capitão da aldeia, que não reúne a comunidade, já que, nestas ocasiões, são discutidos os problemas e questões relevantes, como roça, educação, saúde e demais assuntos referentes às famílias locais.

Em conversa com o professor João, perguntei-lhe porque não está havendo reuniões com a comunidade por parte da liderança e ele admitiu que existe essa cobrança da comunidade. Mas explicou: “Reunião, assim, o pai só faz parte de agricultura. De primeiro, nós fazia mais de agricultura, de educação e tudo, quando era unido. Até 2006 tinha reunião, depois educação ia fazer esse daí, fazer picado”. Para o professor, antigamente tinha muitas reuniões porque a FUNAI tinha projetos e estudos sendo desenvolvidos dentro da aldeia, mas ultimamente não há nenhum projeto ou estudo no local. Em suas palavras:

Agora mesmo você vai reunir, vai tratar que assunto? Agricultura mesmo nem tem esperança, parte de saúde estão todo dia aqui, agora estão vindo. E parte de saúde tem que ser serviço de saúde, na parte da educação, chama só os pais para fazer assinatura, se outros quiserem participar também participa (João Iturbe, 2017).

De acordo com o professor, quando a comunidade é convidada para participar de alguma reunião, pouca gente participa. Mesmo para tratar sobre agricultura, apenas quinze ou vinte pessoas participam, sendo que todos são convidados. Explicou que, sobre saúde, quem faz reunião é a equipe de saúde; sobre educação, convida somente os pais que têm filhos estudando na escola, porque reunião escolar é para conversar sobre os alunos da escola. Segundo ele, “reunião você faz para tratar coisa importante, ouvir o que eles diz, para você é uma oportunidade”. De vez em quando tem vistoria na aldeia, mas os representantes alegam que a demora é pouca e não precisa chamar ninguém.

Para o professor, a insatisfação da comunidade não é responsabilidade do capitão: “Por isso que muitas lideranças nas outras aldeias não querem pessoas de fora”. Toda “fofoca” envolvendo a liderança em Jarará, de acordo com ele, é feita pelas pessoas de outras aldeias que se instalaram em Jarará. Relatou que uma liderança informou ao seu pai que vai mandar embora todos os índios de fora e também os indígenas da Jarará que lá estão, pois está tendo muitos problemas com os índios vindos de outras aldeias e, por isso, vai mandar todos procurarem seu lugar de origem.

Aqui aparece um dado de grande relevância: a dificuldade nas terras demarcadas, como é o caso de Jarará, com dimensões diminutas, de receber famílias que, no passado, compunham coletivos distintos dispostos em um território muito maior. A dificuldade parece não ser do capitão, como muitas lideranças parecem enfatizar, mas das “aldeias” atuais assumirem a configuração de *tekoha*. Na situação atual, famílias que, pelos padrões de organização social kaiowá e guarani, comporiam distintos coletivos (parentelas e *tekoha*), são forçadas a dividir e disputar um pequeno espaço, o que resulta em diversos conflitos entre lideranças e parentelas. Essa situação cria enormes dificuldades para o capitão. Não há espaço para dispersar.

Quanto à situação econômica, os indígenas que vivem na aldeia Jarará são obrigados a buscar auxílio do governo para complementar a renda. Segundo a agente de saúde Rosana, a maioria das famílias (um total de 68) recebe “cesta básica”, distribuída mensalmente pelo governo estadual. As mães que mantêm os filhos na escola recebem mensalmente “bolsa escola” ou “bolsa família”, que ajuda no sustento, totalizando (44 famílias cadastradas). Há, ainda, 21 famílias que recebem o que chamam de “chequinho da prefeitura”, uma ajuda em dinheiro de R\$ 78,00 para as famílias mais carentes da aldeia (Rosana Gonçalves, 57 anos, Agente de Saúde, aldeia Jarará, 2017).

Pereira (2016) explica:

O atendimento em massa da população indígena pelos programas assistenciais do governo (auxílio maternidade, cestas básicas, bolsa escola, bolsa família, etc.) gerou uma situação de abandono quase completo das roças. Tem diminuído muito o prestígio da roça, indicando uma transformação em curso, com desdobramentos imprevisíveis. As pessoas jovens procuram não depender da roça, preferindo o trabalho assalariado, mesmo temporário, nas usinas de produção de açúcar e álcool da região (PEREIRA, 2016: 36).

Isso remete à situação de algumas famílias de Jarará: mesmo que boa parte tenha roça para plantar, há também aquelas que não possuem e dependem, única e exclusivamente, de programas assistenciais, o que acaba privando até mesmo as crianças de alimentação em casa, porque os produtos da cesta básica, geralmente, não são suficientes para um mês. E o dinheiro da bolsa família ou “chequinho” que recebem é de pouco valor. Se o homem e/ou a mulher não está trabalhando, a situação piora e, nesses casos, apenas os filhos estudantes “comem bem, quando estão na escola”.

Uma senhora confirmou essa dependência dos programas sociais: “Alguma pessoa fica esperando só cesta do governo, se chega fica tudo, se acabar aquela cesta alguns ficam tudo, não tem nada para comer. Falei para minha filha, nós temos que se virar, plantar alguma coisa”.

Ela relatou que, antigamente, não usava sal, arroz, feijão (produtos da cesta básica), eles comiam mandioca assada, batata assada, milho (produtos que plantavam). Hoje, segundo ela, se não tiver sal, nem arroz, as pessoas não comem. Por isso ela sempre lembra a seus filhos da importância de plantar sua roça. Vemos aqui que a dependência também passa pela mudança nos hábitos alimentares, e a merenda oferecida na escola cumpriu/cumprir papel importante nessa transformação da cultura alimentar, uma vez que sempre oferece produtos industrializados, similares ao que são disponibilizados na cesta básica, moldando o paladar e as preferências alimentares das crianças.

No próximo item retratarei algumas práticas observadas na comunidade de Jarará, identificadas pelos indígenas locais como culturais. Neste sentido, o dia 19 de abril, data em que, segundo eles, “branco comemora dia do índio”, é fundamental para pensar algumas atividades tidas como tradicionais na comunidade.

2.3. Principais práticas identificadas como culturais pelos Guarani e Kaiowá em Jarará

Ouvi de alguns indígenas mais velhos que as celebrações tradicionais, que ocorriam na aldeia no passado, hoje não acontecem mais. Mas percebe-se que, no mês de abril, as danças como *guachire* e *kotyhu*³⁹, a *chícha*, bebida tradicional fermentada feita de milho⁴⁰, além de realizadas, são muito comentadas na escola, no posto de saúde, nas casas e em toda aldeia.

Um senhor rezador, mostrando muito saudosismo, me disse: “Nós não tem mais essa fabricação de *chícha* que é nossa bebida própria, casa de reza queimaram, *chiru* não coloca mais, reza se pessoa faz, fala que é bêbado; tem rezador, mas está parado, batismo de nome está parado, porque índio está seguindo outra coisa”. Ele acusa as igrejas evangélicas como a causa principal da “destruição” do que ele chama de “nosso sistema”, pois os indígenas “estão seguindo outro caminho” e deixando aquilo que lhes pertence. De acordo com esse rezador, as mães seguem a igreja evangélica na esperança de os filhos deixarem a bebida alcoólica e as drogas, porque muitos jovens indígenas estão fazendo uso destes produtos, atualmente. Ele entende que esses jovens não aprenderam essas práticas com os índios, mas com os brancos.

Segundo este rezador, na aldeia não se faz mais batismo e por isso “descontrolou tudo”, as crianças não respeitam mais seus pais e fazem o que querem, os jovens estão “deixando de ser boa pessoa”. Acrescentou que muitos indígenas se juntaram à igreja por

³⁹ Segundo Benites (2009: 51) “[...] são rituais profanos importantes para socialização. São realizados pelas famílias Kaiowá à noite e no final de semana. Essas danças são para se alegrar, comemorar, confraternizar e animar”.

⁴⁰ No entanto essa bebida pode ser feita a base também de mandioca, batata-doce, cana-de-açúcar e outros produtos.

mero interesse e que a aldeia é pequena, mas abriga várias igrejas de diferentes denominações. Alega que muitos índios estão seguindo estas religiões, que não são próprias, sem saber o porquê, “apenas indo sem entender nada”.

Este rezador, que batizou a maioria dos índios do local, disse que, quando lhe perguntaram por que na aldeia Jarará não tem rezador, ele respondeu: “tem rezador sim, mas está parado, porque quando a liderança vê a pessoa rezando em algum lugar da aldeia, ou bebendo a *chícha*, que é a bebida tradicional indígena, pensa que está bêbado”. Com relação ao *guachire*, festa com danças, a liderança “pensa que logo vai sair briga”, por isso “**está tudo parado a parte tradicional na aldeia**”.

Quanto à festa anual de 19 de abril, ele critica as “apresentações”, dizendo que não são tradicionais e que os professores estão interpretando errado o seu significado. Por isso somente a família da liderança participa, porque as demais famílias não concordam com o jeito de conduzir as coisas dentro da aldeia.

Sobre a instituição do dia 19 de abril como Dia do Índio no Brasil⁴¹, há poucos registros sobre o assunto. Mas é certo que, na aldeia Jarará, o dia 19 de abril foi adotado como uma data para “mostrar nossa cultura tradicional”, como afirmou o professor João.

Uma senhora conta que, antigamente, no dia 19 de abril:

Era festa do índio mesmo, mas agora não. Primeiro era todo mundo tinha aquele poronguinho na mão, cantava, rezava, agora a senhora vê, a pessoa chegou dia 19, ninguém tem poronguinho. Mãe e filho rezavam com rezador, cantavam mais aí, a reza começava três dias. *Guachire* junta todo mundo assim e vai andando assim. É o que junta vai e volta, igual cirandinha. Agora a reza é outra já (Senhora Kaiowá, diário de campo, aldeia Jarará, 2017).

E acrescenta:

De primeiro quando ia sair a festa do dia do índio, só socava o milho e fazia a *chícha* de milho, de quirera. Socava bastante, só quirera, cozinhava e fazia *chícha*. Fazia todo mundo participava. Aqui batizava, ponhava nome, as crianças hoje nem sabe mais nome de fruta, pensa que fruta só manga, laranja, poncã, ideia errada (Idem, 2017).

⁴¹ Sabe-se que foi instituído pelo então presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei 5.540, de 02 de junho de 1943. Nele consta: “O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, e tendo em vista que o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, reunido no México, em 1940, propôs aos países da América a adoção da data de 19 de abril para o “Dia do Índio”. Assim, decreta, no Artigo 1º, a data de 19 de Abril como “Dia do Índio”. Ouvi também a história de que, devido à data de nascimento de Getúlio Vargas, em 19 de abril de 1882, em seu aniversário de 19 de abril de 1943, ele teria instituído a data como “Dia do Índio”. Não encontrei registro sobre isso.

Ouvi várias histórias sobre as primeiras festas de 19 de abril ocorridas na aldeia Jarará. Todos os moradores participavam e o rezador tinha a função de conduzir o ritual através da reza, canto e bebida tradicional. Apontaram o ritual do “batismo tradicional da criança” como uma atividade necessária para o bom andamento da comunidade. Dona Lucila conta que provou *chícha* de cana pela primeira vez quando era criança; foi feita pela sua tia, uma senhora bem velhinha que morava do lado de sua casa. Perto do barraco, tinha uma pequena plantação de cana, e sua tia falou que aquele pequeno canavial estava bom para fazer *chícha*, então mandou seu sobrinho fazer um pilão e um socador. E dona Lucila relata:

Ela cortou a cana, tinha um garrafão de cinco litro, ela tinha, era de pegar água [...] Ela pegou descascou bem limpinho aquela cana e cortava e ia socando, ela tem uma bacia grande, ela cortou e colocou ali. Falei mas será que essa velha vai socar tudo hoje? Descascou tudo, cortou assim bem pequenininho, ela cortou a cana e colocou naquele balde grande assim. Bem muidinho aquela cana, ficou igual farinha, colocou no balde, uns dois baldes. Socou tudo aquela cana, rasgou uma bolsa velha, bolsa branca e rasgou e fez que nem um redinha assim e colocou aquela cana moída dentro daquela bolsa e aquela água pingou naquela bacia. Ela torceu a bolsa e saiu mais bastante aquela água da cana. Deu quatro litro, bem limpinho, puro água. Dai falei para ela o que a senhora vai fazer com esse daí, vou fazer minha *chícha* (Lucila Vilhalva, 56 anos, aldeia Jarará, 2017).

A tia de dona Lucila tampou bem o litro, colocou embaixo de sua cama e disse que só tomariam na semana seguinte, quando estaria bem doce e “azedinha” (fermentada). Depois de uma semana, sua tia deu para todos beberem. Fez a bebida várias vezes na aldeia.

Na semana do índio, uma senhora, parente do capitão, afirmou que não participaria da festa organizada pela escola, mas faria uma festa no dia 22 de abril, sábado, em sua casa. Ela não concorda com algumas atitudes de seus parentes e resolveu fazer sua própria festa, quando recebe autoridades e amigos não indígenas convidados por ela, além de seus aliados, pessoas indígenas da aldeia.

Para a ocasião daquele ano (2017), ela estava organizando artesanato para vender (brincos, colares, pulseiras, objetos decorativos feitos de porongo etc.). Também prepararia uma apresentação tradicional. Para isso, faria vestimentas de fibra de bananeira e serviria churrasco com mandioca e refrigerante para todos os presentes. Segundo ela, a então prefeita perguntou-lhe por que não estava participando da festa do dia 19 realizada pela escola. Ela respondeu que não participa porque tem um grupo que festeja em sua casa.

Comentou que, em sua casa, sempre tem objetos tradicionais que ela mesma faz. Alegou que, antes, era ela quem preparava as apresentações tradicionais para a festa

organizada pela escola, mas depois de sua saída, o que predomina são os jogos, pois os atuais professores só se preocupam em apresentar jogos para os visitantes.

Atualmente, na aldeia Jarará apenas essa senhora faz artesanato. Ela confecciona em quantidade maior para a festa de 19 de abril. E explicou: “na minha casa sempre tem artesanato indígena, não sei ali (referindo-se à escola)”. Aprendeu a pintar os poronginhos em um curso realizado por uma professora não indígena da cidade, que ensina artesanato utilizando materiais recicláveis. Contou que sempre ouvia sua mãe e sua avó dizerem para nunca deixar a tradição acabar:

Por isso que eu falo, eu não sabia fazer nada disso de artesanato, estou fazendo curso agora, aprendi agora, aí agora eu gostei. Eu acho que a gente, se é da gente, a gente não esquece. Eu gosto de fazer artesanato, eu gosto de vestir, eu gosto de apresentar, em qualquer lugar onde eu for, eu apresento (Artesã da aldeia Jarará, diário de campo, 2017).

Ela pinta tecido para fazer vestimentas para apresentação, também utiliza fibra de bananeira nas vestimentas. Com porongos, faz alguns objetos decorativos e com sementes fabrica pulseiras, colares e brincos. Mas, segundo a artesã, hoje, na aldeia, existem poucos tipos de sementes por isso está comprando algumas sementes para fazer seus produtos. Nota-se que há um esforço deliberado no sentido de seguir fazendo os artesanatos. Ela já apresentou danças tradicionais nas escolas da cidade, mas em 2017 realizou a atividade apenas em sua casa no dia 22 de abril.

Um dos professores indígenas comentou a importância de os docentes estarem envolvidos com essa festa, pois, de acordo com ele, o professor é também uma liderança dentro da aldeia e seu papel não se restringe apenas a ensinar a ler e a escrever “como fazem os brancos”, mas auxiliar em várias situações e acontecimentos que ocorrem envolvendo a comunidade. Destacou o dia 19 de abril como uma data importante para a ressignificação e a reprodução da cultura tradicional.

Nota-se que muitas atividades realizadas nesse evento assumem um significado diferenciado para cada família de Jarará, dependendo da posição de onde fala: artesã, escola (funcionários), capitão, rezador, chefe de família, evangélico, etc.

Como me disse uma senhora: “Em volta do fogo ouvia história contada pela minha mãe e avó [...]”. Isso nos permite pensar a relevância dos saberes ancestrais. No caso de Jarará, onde ouvi muitas histórias enfatizando a aprendizagem através da oralidade, o artesanato (colares, vestimentas, cocares, *mbaraka* e outros objetos tradicionais), festa tradicional (canto, dança, reza, bebida etc.), a língua materna, além dos saberes e técnicas

utilizadas no trabalho, no cultivo da roça, na caça e na pesca, são conhecimentos transmitidos de pais e avós para filhos e netos. A confecção destes objetos, os relatos sobre o conjunto de práticas, que constituiriam o “sistema do índio”, parece estar muito mais presente do que a fala dos evangélicos tentam nos convencer.

Carneiro da Cunha (2009) fala em categorias de *ida y vuelta*, e “cultura” é uma dessas. Ela faz uma distinção entre cultura e o que ela chama de cultura com aspas. Assim, em suas palavras: “[...] Uma vez confrontada com a ‘cultura’, a cultura tem de lidar com ela, e ao fazê-lo será subvertida e reorganizada. Trata-se aqui, portanto, da indigenização da ‘cultura’, ‘cultura’ na língua local” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009: 372).

Se a cultura se refere a uma lógica interna a uma dada sociedade, como conceito analítico usado pelos antropólogos, a “cultura” com aspas é o “metadiscorso reflexivo sobre a cultura”, sendo “recurso e arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de estados nacionais ou comunidade internacional” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009: 373).

Nessas circunstâncias, o dia 19 de abril aparece como um acontecimento organizado pela escola indígena e que envolve, de forma direta ou indireta, toda a comunidade de Jarará. Isso evidencia a “cultura” nos termos de Carneiro da Cunha (2009), em que os indígenas, no caso os professores, que estão à frente da organização da festa, a utilizam como recurso ou arma para firmar sua identidade diante dos outros.

Para cada família, a festa do dia 19 possui um significado que reverbera a questão do “nosso sistema”, pois enquanto para uma família a festa apresenta as “atividades tradicionais indígenas”, para outras “a festa perdeu o significado”, devido às atividades apresentadas, demonstrando a complexidade destas relações. Para os mais críticos, 19 de abril se apresenta como a “data que branco comemora dia de índio”. Percebe-se que a instituição escolar na comunidade de Jarará traz à tona divergências e conflitos acerca do que seria tradicional para a comunidade e qual papel ela estaria destinada a ocupar nas relações com os “brancos” e suas agências.

Rita Gomes do Nascimento (2009), em seu trabalho intitulado “*Rituais de resistência experiências pedagógicas Tapeba*”, fala sobre a escola enquanto um *lócus* fortalecedor da comunidade indígena Tapeba, grupo étnico que habita o município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza. Para a autora, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas diferenciadas foram interpretadas como rituais de resistências étnico-culturais.

[...] Num processo criativo de produção de significados, os Tapeba, ao inventariarem estas diversas práticas e técnicas corporais, tanto as consideradas específicas do grupo, quanto as de outros grupos sociais

(indígenas ou não), buscaram evocar as principais “marcas” de expressão de sua cultura (NASCIMENTO, 2009: 150).

Sampaio (2011), acerca dos índios no nordeste do Brasil, especificamente sobre os Kapinawá no sertão oriental de Pernambuco, observa que se caracterizam por um grande esforço político de articulação interna e externa e pela elaboração simbólica e ideológica em torno dos atributos culturais identificáveis como indígenas, no esforço de delimitar fronteiras sociais e estabelecer distinções perante a sociedade nacional. Isto se traduz pela redefinição e valorização de funções, no caso ‘cacique’, ‘pajé’ e ‘conselhos tribais’. Estes processos transparecem no plano religioso, em práticas rituais coletivas e regulares, através de danças, cantos, som de maracás, trajes e aparatos específicos simbólicos identificados como indígenas.

O autor comenta que o sentimento de ‘ser índio’, percebido no discurso desses povos, passa frequentemente pela participação nos rituais: “[...] ainda que, na verdade, em alguns casos, apenas parcelas relativamente reduzidas das comunidades efetivamente o façam, esse sentimento de participação transfere-se à sua totalidade” (SAMPAIO, 2011: 111). Ele observa, ainda, que os empréstimos rituais e linguísticos, são elementos a mais de identificação entre os diversos povos do Nordeste.

Em Jarará, segundo um dos professores indígenas, desde 2000 a festa vem sendo organizada pela comunidade escolar. Assim, um mês antes da data já se iniciam os preparativos e seu planejamento, quais atividades esportivas e culturais serão apresentadas para a comunidade indígena e não indígena (visitantes) presente na ocasião, que materiais serão utilizados. Em 2017, por exemplo, foram convidadas as autoridades do município (prefeita, vice-prefeita, vereadores, secretários, diretores e os funcionários da SESAI que prestam serviços na aldeia). Foi acertado que os alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola estadual e alguns professores viriam visitar a aldeia nesta data.

Marshall Sahlins (1997), em “O ‘Pessimismo Sentimental’ e a Experiência Etnográfica: refletindo porque a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (Parte I e II)”, examina e refuta as críticas acerca do conceito de cultura. Ele discute a crise atual da antropologia, tema defendido por alguns autores, e faz uma análise do possível desaparecimento do principal objeto de estudo da antropologia, que é a cultura. O autor declara que a tarefa da antropologia agora é a “indigenização da modernidade”: “Trata-se aqui, ao contrário, de uma reflexão sobre a complexidade desses sofrimentos, sobretudo no caso daquelas sociedades que souberam extrair, de uma sorte madrastra, suas presentes

condições de existências” (SAHLINS, 1997: 53). Afirma que a cultura é atualizada e ressignificada.

Sahlins fala ainda sobre “intensificação cultural”, que seria o processo de contato entre as diferentes culturas. E ele conclui: “Tudo que se pode hoje concluir a respeito disso é que não conhecemos *a priori*, e evidentemente não devemos subestimar, o poder que os povos indígenas têm de integrar culturalmente as forças irresistíveis do Sistema Mundial” (SAHLINS, 1997: 64).

Muitas histórias surgem em torno da festa do dia 19 de abril, mas importante ressaltar que todas as famílias em Jarará têm algo a dizer sobre a festa. Algumas se referem ao modo como era realizada nos anos anteriores, outras em como deveria ser realizada atualmente, e outras ainda como deverá ser realizada e que atividades serão apresentadas. Segundo os atuais professores indígenas, nas primeiras festas realizadas na aldeia, convidavam-se rezadores de outras localidades para participar. A reza, o canto, a dança e a *chícha*, bebida tradicional feita de milho, batata e cana, eram constantes e a festa permanecia por três dias. O *guachire* ou *kotyhu* começava ao anoitecer e durava a noite toda.

A respeito disso, os professores reclamaram das mudanças que a festa vem sofrendo a cada ano e comentam que isso ocorre devido ao grande número de famílias evangélicas residentes na aldeia. Segundo eles, muitos pais não aceitam que as crianças participem das atividades tradicionais realizadas nesta data, por isso elas não podem ser pintadas, somente se o pai e a mãe autorizarem.

Em 2017 convidaram um senhor para fazer a reza, mas ele não aceitou. Disse que só apresentaria se fosse junto com os mais velhos, pois os “jovens irmãos” zombam do tradicional, não respeitam. Muitos “irmãos” não gostam de participar da festa, pois a doutrina não lhes permite se pintar, cantar, dançar ou beber a bebida tradicional e, por isso, eles não envolvem as crianças da escola indígena, pois a maioria dos pais não aceita.

Falar em “tradição indígena” é assumir que, hoje, esse termo possui um significado um tanto diferente daquele de tempos atrás. Sabemos que a identidade indígena e seus símbolos passam por um processo de reflexividade, como apontou a antropóloga Alcida Rita Ramos (1990: 139): “a tradição é constantemente moldada” e o contato é quem sustenta esse contínuo processo de transformação.

Em Jarará, a memória de pertencimento étnico aflora na data que eles chamam “dia que branco comemora dia do índio”. Nessa ocasião ressaltam a imagem do índio “real” que os não indígenas procuram, e que Ramos (1995) considera como “índio hiper-real”, pois a imagem de índio que se busca, tem de ser “mais real” que a realidade.

Sobre as “atividades culturais”, a corrida meia maratona (masculino e feminino), futebol (masculino e feminino), o arco e flecha, o arremesso de peso (masculino e feminino), o salto à distância (masculino e feminino), a corrida de bicicleta, o voleibol de dupla, o cabo de guerra e o almoço com churrasco, são partes da festa. Em 2017, houve premiação em dinheiro para o 1º, 2º e 3º lugar na corrida meia maratona de seis quilômetros (200 reais para o primeiro lugar, 150 para o segundo lugar e 100 para o terceiro lugar) e troféu para o primeiro lugar no futebol e no voleibol em dupla.

Como selecionaram muitas atividades, combinaram que algumas delas seriam realizadas antes do dia 19 de abril; então, agendaram dois domingos anteriores (09/04 e 16/04). No dia 09/04, as atividades iniciaram com voleibol de dupla (masculino e feminino), salto à distância (masculino e feminino) e corrida de bicicleta. No dia 16/04 houve torneio de futebol o dia todo, envolvendo as equipes da aldeia Jarará e aldeia Takuara. Para o dia 19/04 ficou agendada a corrida meia maratona, a semifinal e final do futebol masculino, arco e flecha, cabo de guerra, entrega da premiação e apresentações culturais.

Destas atividades, com exceção da corrida de bicicleta e da corrida meia maratona, o restante das atividades foi realizado no pátio em frente à escola. A corrida de bicicleta ocorreu no percurso organizado dentro da aldeia. Para isso, dias antes foi solicitado à prefeitura municipal a arrumação das estradas dentro da aldeia e o corte da grama na frente e atrás da escola. Quanto à meia maratona, foi solicitada, (através de ofício) aos órgãos competentes, a interdição de partes da rodovia MS-289 durante a corrida. Esse percurso é muito utilizado pelos indígenas, pois liga a aldeia à cidade de Juti.

Ouvindo diversas opiniões, no emaranhado de relações que envolvem a escola e a comunidade indígena de Jarará, um chefe de família disse que, hoje em dia, não tem reza durante a festa, pois os atuais professores só pensam em jogo de futebol e que as brincadeiras realizadas são “paraguaias” e não fazem parte da cultura indígena. Segundo ele, índio não tem dia, todo dia é dia do índio. Sobre o churrasco servido nesta data, ele aponta que quem realiza churrasco são os brancos, pois os indígenas não os agrediram quando eles chegaram ao Brasil e, então, estes comemoram o dia 19 de abril como sendo o dia do índio, como uma espécie de compensação. Segundo este homem, alguns indígenas de Jarará interpretam mal o dia 19 de abril e, por isso, a reza “está mal” na aldeia. Disse: “Se você perguntar para liderança ou para qualquer pessoa dentro da nossa aldeia se existe rezador, a maioria vai responder, ‘não existe’”. Enquanto para estes não há mais rezadores, outros reconhecem que os rezadores de Jarará estão parados, mas não acabaram.

Na escola, os professores produzem alguns dos materiais que são utilizados nas atividades durante o evento. A coordenadora da educação escolar indígena do município trouxe o tecido para a confecção das roupas, e os funcionários da escola indígena e da unidade de saúde indígena fizeram tinta com a semente de urucum para a pintura corporal. O tecido recortado e pintado foi transformado em saias e adornos para serem utilizados na festa.

Um dia antes da festa, quando cheguei à aldeia com a auxiliar de enfermagem não indígena⁴² Marlene, percebemos que estava acontecendo uma reunião com o capitão e os funcionários da educação e da saúde no pátio da escola. Na ocasião fomos chamadas para participar; eles conversavam ora em Português, ora em Guarani e pediram nossa ajuda alegando terem poucos funcionários. Comentaram que os indígenas sempre receberam bem os visitantes em comemorações anteriores e, neste ano, não poderia ser diferente. Foi solicitado a uma das funcionárias, que é evangélica, para participar da apresentação cultural. Justificando o pedido, em seguida o capitão falou com ela na língua Guarani e depois expôs em Português: “o tradicional não atrapalha em nada, ser evangélico é uma coisa, a tradição é outra coisa”. A formulação do capitão aponta para a possibilidade/expectativa do paralelismo entre conversão e práticas associadas à tradição, uma proposição que parece não ser consenso entre os Kaiowá e Guarani, como apontam as falas de evangélicos, anteriormente citadas.

Após a reunião, colocaram várias mesas na frente da escola e os funcionários, tanto da saúde como da educação, ajudaram recortando tecido, pintando as saias ou colhendo urucum para fazer a tinta corporal. Os preparativos para a festa terminaram no dia seguinte. Um dos professores saiu pelos arredores da escola para ver se alguém tinha porongos para fazer *mbaraka*, mas encontrou apenas alguns muito pequenos. Naquele dia, todos os indígenas que passaram na frente da escola foram convidados para participar da festa.

Nas fotos abaixo, os funcionários da escola indígena, juntamente com seus filhos pintando tecidos para as vestimentas.

⁴² Ela é auxiliar de enfermagem, trabalhou na Unidade de Saúde Indígena de Jarará por mais de uma década, funcionária da SESAI, era a única pessoa não indígena a possuir cargo dentro da referida aldeia. Recentemente rescindiram seu contrato e realizaram uma prova de seleção para ver quem assumiria esse cargo na saúde. Da aldeia, somente a esposa de um dos professores participou da seletiva, pois apenas ela possui o curso de auxiliar de enfermagem.

Figura 9 e 10. Funcionária da escola municipal indígena Mbo'ero Arandu'i pintando tecidos, enquanto sua filha observa atenta. Professor João ensinando seu filho a pintar o tecido para vestimenta.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

Esta breve apresentação é importante pois mostra a movimentação dos professores, funcionários e liderança (todos de uma mesma família), na preparação da festa, tentando integrar as demais famílias indígenas da comunidade nas atividades. Percebe-se que os professores se apropriaram desta data e tentam mostrar para os presentes o protagonismo indígena, cobrando também da comunidade, uma vez que a festa é tida como tradicional.

Assim, observei que o dia da festa começou com algumas mulheres (parentes da liderança) descascando e lavando mandioca, cortando e acendendo o fogão de lenha, que foi improvisado dentro da antiga escola de madeira. Enquanto isso, alguns homens (parentes da liderança) preparavam a carne, colocando-a em espetos feitos de bambu e acenderam o fogo na churrasqueira construída em um buraco no chão, embaixo de uma árvore, ao lado da escola, em frente ao posto de saúde.

Naquele momento ainda havia poucas pessoas no local, somente quem estava ajudando nos preparativos e os funcionários com suas famílias, que estavam com rosto pintado e com adornos (*cocar*, *mbaraka* e vestimentas tradicionais). Logo começaram a chegar as pessoas moradoras na aldeia, que se juntavam em pequenos grupos embaixo das árvores, atrás da escola e nos arredores do pátio escolar.

Havia no local dois sons ligados, um pertencente à equipe de som da prefeitura, instalado na frente da escola, tocando apenas músicas sertanejas durante todo o evento, e o outro, instalado no posto de saúde, próximo aos homens que estavam assando a carne, que tocava apenas músicas em Guarani até findar as atividades. A primeira atividade realizada foi

a corrida meia maratona, com o percurso todo movimentado, pois além dos corredores, os membros das famílias foram até o local onde iniciaria a corrida. Poucas pessoas estavam no local de chegada para receber os campeões. Em pouco tempo começaram a chegar os maratonistas homens, pois saíram primeiro e, logo em seguida, chegaram as corredoras.

Um ônibus trazendo 5 professores e 56 alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual 31 de Março chegou logo após o término da corrida. Os alunos pareciam estar interessados em participar, conhecer a aldeia, conversar com os moradores e fotografar. Queriam saber quem estava pintando o rosto e onde tinha adornos para usarem. Eles tiraram fotos com o capitão, pintaram o rosto com urucum e usaram o cocar e o *mbaraka* de uma das funcionárias da escola indígena para sair na fotografia. Ouvi alunos comentando que tinham parentes indígenas em suas famílias.

Figura 11 e 12. Alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual 31 de Março pausa para fotos com o capitão, sua sobrinha e nora. Na outra foto, a auxiliar de enfermagem não indígena Marlene pinta os alunos não indígenas.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

Enquanto observava os alunos do Ensino Médio, ouvi uma aluna comentar que precisava tirar fotos de “índio de verdade”, pois tinha um trabalho referente à disciplina de Sociologia para fazer. Por algum tempo acompanhei a jovem, que procurava, em meio aos indígenas presentes, qual estava mais bem caracterizado para fotografar. Perguntei-lhe quem seria “índio de verdade” naquele evento e ela, mais que depressa, mostrou-me o capitão, que estava com o rosto pintado com urucum, na mão carregava um *mbaraka*, no pescoço um colar feito de sementes e na cabeça um adorno colorido. Ela mostrou também uma das funcionárias da escola que estava com *mbaraka* na mão, na cabeça um cocar feito de penas e usava uma vestimenta confeccionada na escola um dia antes da festa. A aluna se justificou dizendo que precisava de fotos dos indígenas daquele jeito, “índio de verdade”.

Carneiro da Cunha (2009) utiliza o termo “efeito looping”, de Ian Hacking, para se referir aos tipos humanos (rotulação) e diz:

A teoria da rotulação (*labelling theory*) afirma que pessoas que são rotuladas institucionalmente passam a se comportar de modo estereotipado, como se espera que o faça. Mas isso, argumenta Hacking, é uma simplificação. No processo, a consciência produz nos indivíduos mudanças comportamentais que na prática podem ser muito diferentes daquilo que se espera do tipo humano em questão. Assim, o próprio tipo se torna diferente e então “há um novo conhecimento a ser obtido sobre o tipo. Mas esse novo conhecimento, por sua vez, torna-se parte do que se deve saber acerca dos membros do tipo, que muda novamente” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009: 363).

Nesse sentido, percebi que os alunos procuravam aqueles indígenas que estavam “mais caracterizados de índio” para fotografar, pois, como afirmei anteriormente, poucos indígenas estavam utilizando pinturas, vestimentas e adornos tradicionais⁴³.

As apresentações iniciaram com partes da família do capitão fazendo *guachire* e *kotyhu*. Em seguida, o capitão deu boas vindas e estendeu o convite para todos participarem da próxima apresentação. Assim formaram uma grande roda para dançar, enquanto alguns alunos tiravam fotos, outros filmavam a dança e todos demonstravam estar muito interessados em ver e participar da festa. Nesta atividade, poucos indígenas participaram, muitos continuaram divididos em pequenos grupos, apenas observando.

Figura 13 e 14. Parte da família do capitão apresentando *guachire*. Na outra foto, momento em que ele convida todos os presentes para participar da próxima apresentação.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

Após a dança, como a maioria dos alunos não indígenas (visitantes) não conhecia a aldeia, eles se dispersaram rapidamente em pequenos grupos e foram passear pelo local. Um dos grupos foi conhecer o rio, outro ficou assistindo a semifinal do futebol masculino e

⁴³ Os adornos, vestimentas e pinturas não são do cotidiano indígena, mas usados em ocasiões específicas, como guerras, rituais e festas.

tomando tereré, e outro ficou conversando com os professores na sombra dos pés de manga, onde também havia música. Começou a juntar pessoas, formando uma roda para prestigiar o neto do capitão que cantava e tocava violão, encantando a todos que o assistiam.

Figura 15. Neto do capitão cantando e tocando.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

Enquanto isso, duas equipes de indígenas da aldeia disputavam a final do futebol, e outras pessoas, principalmente indígenas, permaneciam na beira do campo acompanhando, torcendo, gritando, incentivando seu time favorito. Algumas autoridades convidadas assistiam o futebol, como, por exemplo, o diretor da escola municipal Doraci, um vereador e um funcionário do setor de esporte do município.

Figura 16. Torcedores assistindo a final do futebol masculino.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

Ao finalizar o futebol, rapidamente foi montado um local para realização da atividade de arco e flecha. No chão fincaram dois pedaços de pau pintado com faixas brancas, que serviram para o suporte da cartolina utilizada como alvo.

Figura 17 e 18. Jogo arco e flecha.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

Após, os alunos da escola estadual se reuniram para ir embora. Nesse instante, a prefeita acompanhada da vice-prefeita e de alguns vereadores chegaram para a cerimônia de entrega dos prêmios. Eles estavam na aldeia Takuara. Novamente dançaram *kotyhu* e, logo em seguida, foi iniciada a cerimônia de entrega dos prêmios, dando oportunidade para a liderança e convidados.

Figura 19. Última apresentação feita pela família do capitão.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

O capitão agradeceu a presença de todos e o apoio da prefeitura e das autoridades do município. A Prefeita e a Vice-Prefeita (que também ocupa o cargo de Secretária de Educação) parabenizaram os indígenas pelo dia nacional do índio.

Figura 20. Capitão de Jarará agradecendo a prefeita e as autoridades presentes na festa.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

O almoço foi servido logo após a entrega dos prêmios. Nesse horário, muitos moradores da comunidade vieram apenas buscar o almoço e voltaram para suas casas, outros almoçaram e logo foram embora e um pequeno número de pessoas almoçou e permaneceu embaixo da sombra dos pés de manga e esperaram para a última atividade. No período da tarde foi servido pão com salsicha e refrigerante e, logo em seguida, ocorreu o jogo cabo de guerra, que encerrou as atividades do dia. Veja a foto.

Figura 21. Último jogo Cabo de guerra.



Fonte: Marlene Gomes Leite, aldeia Jarará, Juti, 2017.

Durante todo o dia, além das práticas esportivas (corrida, futebol, arco e flecha e cabo de guerra) outras manifestações, como cozinhar (prática efetuada pelas mulheres), assar carne (prática realizada pelos homens), pintar-se e utilizar adornos (vestimentas, cocares, arcos, flechas, etc.), dançar, apresentar, comer e beber a *chícha* feita de milho, foram as atividades realizadas na aldeia.

A festa, no entanto, é motivo de muitos comentários, conforme relatos presenciados e apresentados no decorrer desse item. Tais comentários envolvem indígenas da comunidade e os funcionários da escola. Os diretamente envolvidos na promoção da festa se empenham em mostrar para os presentes o que eles chamam de sua cultura tradicional, mas reclamam da falta de apoio dos próprios indígenas da comunidade, pois muitos não participam ativamente.

Outros índios acusam os organizadores da festa de não realizarem atividades da cultura indígena, comentando que a festa ultimamente não tem reza porque os rezadores na aldeia estão parados e que a escola apresenta apenas jogos. Outras famílias não participam devido à religião. Já a família do capitão demonstrou estar o tempo todo preocupada em apresentar o que eles chamam de tradicional.

2.4. Aldeia Jarará e as políticas públicas: percepções a respeito da presença e ação do Estado

Com a demarcação da aldeia Jarará, em uma área com limites expressos por cercas de arame, percebe-se que a presença do Estado acabou se tornando inevitável e as consequências para a comunidade não são nada animadoras, de acordo com os próprios indígenas, que buscam estratégias de sobrevivência. Mas eles insistem em seguir sendo Kaiowá e Guarani, como disse uma senhora kaiowá: “indígena segue caminhando”.

Cientes da importância da roça para a comunidade, percebe-se a preocupação por parte das pessoas de mais idade, principalmente, que alertam os filhos sobre a importância de plantar produtos básicos para a alimentação. A maioria das famílias de Jarará, como já foi comentado, dispõe de um pequeno pedaço de terra para fazer sua “rocinha”, mas enfrentam dificuldades, pois precisam do trator para gradear a terra devido à braquiária e ao colônio que se alastrou. A falta de sementes e óleo diesel para abastecer o trator é outro problema que as famílias estão enfrentando.

Pereira (2010), apoiado em Descola (1988), discute a prática de lavouras indígenas em sistema de coivara. Afirma que a agricultura de coivara sempre foi praticada com sucesso pelos indígenas Kaiowá e Guarani, dentro das condições ecológicas e demográficas em que

viviam antes do processo de colonização. Porém, a falta de espaço e de áreas de florestas tem obrigado os mesmos a reformular e assimilar novas práticas e técnicas de cultivo.

Como o espaço destinado para plantar é pequeno e usam inúmeras vezes o mesmo local, este acaba se tornando improdutivo. Isso dificulta a produção tradicional, pois o espaço disponível para a roça não atende a dinâmica da roça de coivara. Em conversas com uma senhora sobre a dificuldade do cultivo da roça atualmente, ela me disse que, alguns anos atrás, queimou um pedaço “de capim e colônião”, destocou e plantou milho e mandioca, e “ficou tudo bonito”, mas que, ultimamente, “já não deu mais, falta de adubo na terra, a planta ficou amarelada e não cresce”.

Para Pereira (2010), o observador externo vê o fogo como um sério problema ambiental nos espaços ocupados pelas comunidades Kaiowá e Guarani, no entanto os indígenas possuem outra compreensão acerca das causas do descontrole do fogo:

Para o observador externo, a principal causa da expansão e o descontrole do fogo é a infestação de gramíneas altamente resistentes, como o colônião e a braquiária, plantas oriundas dos continentes africano e asiático, desconhecidas na região até serem introduzidas pelos criadores de gado há poucas décadas (PEREIRA, 2010: 123).

Segundo o autor, os indígenas têm, em suas explicações, elementos associados ao contato interétnico e a aproximação e contraposição da cosmologia indígena, *ava reko*, com a cosmologia não-indígena, *karai reko*.

A racionalidade científica ou agrônômica apontaria que os principais fatores de limitação da produção atual das roças cultivadas pelos Kaiowa e Guarani seriam: a introdução e proliferação das gramíneas na região; o descontrole do fogo que consome a massa seca produzidas pelas gramíneas; o empobrecimento dos solos devido às seguidas queimadas; o confinamento em pequenas áreas de terra e o aumento da pressão sobre os recursos disponíveis. Na compreensão indígena tais fatores não são descartados, mas também não são considerados suficientes para produzir uma explicação satisfatória (PEREIRA, 2010: 130).

De acordo com o autor, na concepção dos Kaiowá e Guarani, os animais e plantas possuem donos, *jára* (seres míticos que protegem e cuidam da (re)produção). E os brancos são os responsáveis por afastar os *jára*, pois eles envenenam o solo, o ar e a água. Para trazer de volta a mata, os animais e seus donos, na compreensão dos *xamãs*, isso só será possível através da retomada das práticas religiosas (PEREIRA, 2010).

São inúmeras as situações que dificultam a vida dos indígenas em reservas e aldeias na atualidade. No caso de Jarará, devido à situação já mencionada, os indígenas têm buscado como alternativa os diversos trabalhos envolvendo plantios, colheitas e limpezas em lavouras

fora da aldeia, predominando, assim, os serviços de bóia-fria, o que também acaba descuidando o cultivo da roça.

Além do problema político, devido ao aumento de famílias “vindas de fora”, a dificuldade dos indígenas em se manterem neste espaço, que não oferece condições para manter a produção econômica autônoma, os indígenas de Jarará necessitam dos subsídios ofertados pelo Estado, como cesta básica, bolsa escola e outros, para ajudar no sustento da família, conforme já foi abordado anteriormente.

Tudo começou quando o próprio Estado, por meio de agência indigenista, traçou estratégias para impor aos indígenas a reserva ou aldeia, restringindo sua presença e circulação em espaços pequenos criados e instituídos por órgão como o SPI. E, para vigiá-los, utilizaram os “próprios patrícios”, dando-lhes autoridade como “chefe de posto” e “capitão”, centralizando o poder em uma única pessoa reconhecida pelo Estado.

Tonico Benites (2009: 91), que pesquisou os indígenas Kaiowá da bacia do rio Iguatemi, onde nasceu (TI Sassoró) e onde sua família extensa é originária (TI Jaguapiré), afirma que:

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

O capitão, autoridade nomeada, era subordinada ao órgão indigenista e responsável por fazer a mediação entre as famílias extensas e o órgão. O cargo de capitão era desempenhado por pessoas que, de certa forma, eram escolhidos porque se “mostraram receptivos ao órgão tutelar” (T. BENITES, 2009: 92), e faziam parte das primeiras famílias instaladas nas reservas. Este autor acrescenta que, no entendimento das famílias Kaiowá, capitão é:

[...] um cargo que oferece muitas vantagens advindas de diversas fontes. [...] O capitão igualmente tem mais poder para indicar integrantes de sua família para os cargos assalariados – professor, agente de saúde. Ele pode também estabelecer alianças com políticos municipais, estaduais e federais. Além disso, o capitão atualmente tem acesso direto ao organismo civil, militar e federal, contando com a força policial para manter a “ordem” nas aldeias. Assim ele se sobrepõe aos seus adversários (T. BENITES, 2009: 92).

Percebe-se que o Estado não respeitou os diversos “líderes indígenas” que os Kaiowá e Guarani tinham dentre suas famílias extensas. Isso fica visível em Jarará, pois, de acordo

com a comunidade, em toda aldeia existe uma pessoa considerada por eles como “liderança política” e ela é responsável por tudo o que ocorre no local.

Um dos chefes de famílias disse que, em 1986, na primeira retomada da aldeia, eles estavam em um grande número em Jarará. Mas “a polícia no tempo da política fez um tipo de projeto e lograram nosso capitão”. Ele narrou que o Estado inventou um projeto dizendo que iria trazer “alimentação, ferramenta, roupa, panela, botaram no papel um monte de coisa”. Falaram para o capitão que precisavam saber quantas pessoas se instalaram na aldeia e pediram uma lista com os nomes, e o capitão listou e entregou.

No dia seguinte, o capitão comentou que a aldeia logo receberia um grande projeto e “que tinha passado nome de pessoa para o projeto”. Logo esse senhor percebeu que o capitão tinha sido enganado e falou: “não terá projeto, daqui quinze dias, vai tirar nós e, com catorze dias, tirou nós todos, enganou”.

Assim, os indígenas perderam sua área de ocupação tradicional, mas voltaram no ano seguinte e novamente foram despejados. Uma década depois, entretanto, retornaram, após intenso conflito com o fazendeiro, e hoje lutam para sobreviver neste espaço que acabou se tornando pequeno devido ao número de pessoas que foram se instalando no local, conforme já informado no início desse capítulo. Portanto, a escola construída na aldeia Jarará, devido a inúmeros fatores internos e externos, acabou se tornando “um espaço de poder”, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A ALDEIA JARARÁ E A REDE DE RELAÇÕES QUE GRAVITA EM TORNO DA ESCOLA INDÍGENA

Este capítulo tem como propósito compreender as perspectivas dos sujeitos sociais envolvidos na rede de relações políticas e nas práticas escolares desenvolvidas em torno da Escola Municipal Indígena Mbo'ero Arandu'i, da aldeia Jarará. Como apontamos anteriormente, isto explica a necessidade de a pesquisa seguir em duas direções: uma envolvendo a comunidade indígena e outra abarcando os profissionais da educação escolar da cidade de Juti.

Ao iniciar a pesquisa na aldeia em janeiro de 2017, percebi que muitas mães de alunos disseram que tinham matriculado seus filhos nas escolas da cidade e alegavam vários motivos para essa decisão. A escola indígena oferece ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Conversei com os professores indígenas que ensinam nessas séries, os quais confirmaram o grande número de alunos indígenas que estão se deslocando para estudar nas escolas da cidade, diminuindo significativamente o número de alunos na escola indígena.

Em 2014, quando iniciei a pesquisa de campo para o TCC, a escola tinha 55 alunos matriculados, distribuídos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2017, a lista escolar continha 27 alunos, dos quais 5 foram transferidos e 1 desistente, finalizando com um total de 21 alunos em sala, distribuídos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Percebe-se uma queda de 38,18% no número de alunos dessa escola. Mas o que tem levado os pais a matricularem seus filhos nas escolas da cidade? É uma das questões que não quer calar.

Em um segundo momento, busquei informações nas escolas da cidade sobre a quantidade de alunos indígenas matriculados. A Escola Estadual 31 de Março possui um documento que possibilita saber se seus alunos são indígenas, negros, brancos e outras etnias. Mas a Escola Municipal Doraci alegou não ter nenhum registro que comprove o número de alunos indígenas estudando na cidade. Propus, então, para a direção e a coordenação a realização de um censo escolar acrescido de atividades, para saber a quantidade de alunos indígenas. A proposta foi aceita. Também propus conhecê-los e ouvi-los em atividades “extraclasse”, nome sugerido por uma das coordenadoras. Iniciei as atividades envolvendo o registro de desenhos, conversas e escritas.

Adianto que, quanto às atividades realizadas pelos alunos (desenho, redação e conversa direcionada), minha intenção foi ouvi-los, para conhecê-los e saber o que pensam sobre a instituição escolar. Assim, uma das formas que encontrei para me aproximar deles foi

através de atividade de desenho, onde os mesmos pudessem se expressar. O intuito não foi me aprofundar nos aspectos psicológicos, mas a partir de estudos como os de Clarice Cohn (2005), compreender como as crianças indígenas percebem a escola e o que pensam dela.

As atividades de escrita e as conversas direcionadas com os alunos indígenas do 1º ao 8º ano acabaram revelando os desafios enfrentados pelos mesmos em estudar na escola “do branco”. Além das percepções dos alunos indígenas, dos professores não indígenas e demais profissionais da educação escolar envolvidos na rede de relações, o capítulo contém as percepções de mães, pais, professores, ex-professores e lideranças indígenas da aldeia Jarará.

Portanto, o desafio era estudar os significados e implicações da presença de alunos da comunidade de Jarará na escola da aldeia e nas escolas da cidade. Qual o resultado disso? Quais razões os levam a estudar na aldeia ou na cidade e se os resultados são coerentes com as expectativas da comunidade indígena? A pesquisa com os alunos indígenas, parte importante deste trabalho, teve como objetivo, além de ouvi-los, fazer um paralelo sobre a competência de “aprender o Português” na escola indígena e na escola da cidade, o que, de certa forma, implica nas relações locais.

Rossato (2002: 96), analisando “as concepções que os Kaiowá e Guaraní escolarizados têm sobre suas vidas e como elas são reelaboradas em função de suas vivências, principalmente escolares”, notou que a maioria dos pais de seus entrevistados escolarizados se preocupavam apenas com as competências de “aprender Português” e de “fazer contas”, pois eram as consideradas necessárias naquele momento para o convívio com a sociedade envolvente.

No caso de Jarará, “aprender o Português” ainda é um dos motivos que tem levado muitas famílias a matricularem seus filhos nas escolas da cidade, pois alegam que “aprende mais rápido”, “Guaraní já sabe” e que, além disso, terão que estudar na cidade, futuramente, pois, na aldeia, o ensino é somente até o 5º ano do Ensino Fundamental. Isso remete à questão linguística, uma das maiores dificuldades exposta pela comunidade, como veremos adiante.

Com várias expectativas, fui para a escola municipal para trabalhar com os alunos. Na primeira atividade realizada, pedi para se expressarem utilizando desenho livre. Essa foi uma das formas utilizada para me aproximar e conversar com os alunos e, assim, poder ouvi-los, pois notei-os um tanto tímidos, principalmente os de 6º e 7º anos.

Como afirma Cohn (2005), o uso de desenho na Antropologia, como método de pesquisa, foi utilizado pela primeira vez por Margareth Mead, em fins de 1920, quando estudou as crianças manu na Nova Guiné. Cohn (2005: 10) alega que um dos desafios da antropologia está em “reconhecer nas crianças um objeto legítimo de estudo”. De acordo com

a autora, a partir de 1960, “novas formulações para conceitos centrais ao debate antropológico surgem, permitindo que se estude a criança de maneira inovadora” (COHN, 2005: 18). Ao estudar as crianças xikrin, da terra indígena do Cateté no Pará, Cohn também utilizou metodologia de desenhos, o que possibilitou uma interpretação da vida social do povo em questão.

Na segunda atividade realizei uma conversa direcionada com os alunos indígenas, em que abordei assuntos como o que pensam sobre as escolas (indígena e da cidade), sobre o *bullying* na escola e outros assuntos relevantes que foram surgindo no decorrer da conversa e sendo apontados por eles como importantes, por exemplo, o fato de não poderem falar em Guarani em sala de aula, porque algumas professoras simplesmente não aceitam. Como pesquisadora e professora, fiquei um tanto frustrada ao ouvir dos alunos que eles não podem se comunicar através de sua língua indígena.

A troca de conhecimento entre os alunos é um fator fundamental no processo ensino aprendizagem. Muitas vezes, o aluno esclarece suas dúvidas com um colega e, no caso dos indígenas, para isso utilizam a língua materna étnica; mas como a professora da sala “não gosta”, isso não ocorre. Como pedagoga e a partir de minhas experiências vivenciadas em sala de aula, pois sou professora dos anos iniciais há quase uma década, já tive a oportunidade de trabalhar com alunos indígenas em sala e afirmo que muitas conversas realizadas entre esses alunos na sala de aula são, justamente, para compreensão do conteúdo que a professora está ministrando em Português.

A última atividade desenvolvida foi direcionada para a escrita. Solicitei aos alunos do 7º ano que escrevessem sobre um tema de sua escolha, pois notei que, na atividade anterior, eles apontaram muitos assuntos relevantes envolvendo a escola. E, a partir de expectativas da comunidade indígena de Jarará - muitas mães preferem matricular seus filhos nas escolas da cidade para “aprender o Português”, e que, na cidade, “aprende mais rápido ler e escrever” - realizei uma atividade com os alunos dos 3º e 4º anos da Escola Municipal Doraci e da escola indígena de Jarará (ambos do período matutino), fazendo um paralelo entre estes dois desempenhos. Assim, com a ajuda da professora Veronice Rossato, que há muitos anos trabalha com alunos e professores indígenas, fizemos algumas constatações: as crianças que estudam na aldeia escreveram melhor do que as que estudam na cidade. Isto envolve não somente uma questão de ambiente, mas também linguística, fundamentais no processo de alfabetização, como veremos no item 3.3 da pesquisa.

De tal modo, de posse do livro de literatura infantil “Yvyra Poty a protetora das águas”, escrito por Karina Neoob de Carvalho Castro e Luís Carlos Hernani (2007), realizei a

leitura para os alunos dos 3º e 4º anos da Escola Municipal Doraci. Em seguida pedi para reescreverem a história lida, em Guarani ou Português, como preferissem. No dia seguinte fui para escola da aldeia Jarará e realizei a mesma atividade com os alunos dos 3º e 4º anos: leitura e reescrita do texto do mesmo livro.

Assim, o presente capítulo apresenta as pesquisas desenvolvidas na escola indígena de Jarará e nas escolas da cidade de Juti, o que nos possibilita pensar a complexidade em que as relações são desenvolvidas. Apresento o contexto e os dilemas da escola indígena, as expectativas e percepções de alunos, pais, lideranças e profissionais da educação escolar indígena e não indígena acerca das opções de estudar na aldeia ou na cidade.

3.1. Espaços da aldeia e a malha de relações envolvendo escola, família e os poderes públicos

Espaço Geográfico e Geopolítico da escola de Jarará.

Figura 22. Imagem de localização da Escola Indígena Mbo'ero Arandu'i.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A imagem acima mostra a entrada de Jarará. As setas indicam que os caminhos se encontram nas proximidades da escola que está localizada logo no início da aldeia. Assim, a escola é representada pelo desenho próximo ao campo de futebol, o posto de saúde e o antigo posto da FUNAI. Esse local é um ponto de encontro de quase todos os caminhos na aldeia. A partir da escola tem-se a visão de quem entra e de quem sai da aldeia. Tanto é que, um dia antes da festa de 19 de abril, o capitão esteve nas proximidades da escola convidando quem passava por ali, para participar da comemoração organizada pela escola.

Nesse local foi construída a primeira escola da aldeia, que “não existe mais”, segundo um ex-professor. A escola de madeira, construída com ajuda de uma ONG e ampliada pela

prefeitura, hoje não funciona, mas sua estrutura continua de pé, fazendo parte da história da educação escolar local. Seguir a orientação de Latour (2012) sobre *rede* é seguir os próprios atores, no caso, os indígenas de Jarará para compreender os meandros de suas práticas coletivas.

Ao lado da escola fica o antigo posto da FUNAI que hoje serve de depósito escolar, onde são guardados inúmeros objetos que pertenceram à escola, como mesas e cadeiras escolares velhas, mas sem uso no momento.

A unidade de saúde *Oga Tesã Renda* também fica próxima à escola. A prefeitura construiu o “postinho”, como muitos chamam, logo depois da construção da escola e, em seguida, tiveram que construir uma cerca reforçada ao redor, pois “pessoa” quebrou os vidros e tentou arrombar.

O professor João desenhou apenas as construções mais antigas localizadas no centro da aldeia (desenho da cor verde). No fundo do “postinho” tem a estação de tratamento de água e a Igreja Deus é Amor. Esta igreja foi a primeira a se estabelecer na aldeia. Sua construção de alvenaria nas proximidades da escola se deu depois de desavenças entre os seguidores e, atendendo ao pedido dos “irmãos”, o capitão cedeu um pedaço de terra nas proximidades da unidade de saúde para a construção da nova igreja, cujas paredes várias vezes foram destruídas.

Por muito tempo, a igreja possuía um grande número de membros, mas devido a “fofocas” e à presença de novas denominações que foram surgindo ou adentrando a aldeia, muitas famílias migraram para outras igrejas, diminuindo radicalmente o número de “irmãos” na “Deus é Amor”. Em conversas com algumas “irmãs”, elas disseram que há muitas fofocas entre os “irmãos” e, por isso, muitos estão deixando e seguindo outras igrejas dentro da aldeia. Uma senhora, que ajudava na limpeza, me disse que não frequenta mais, porque foi acusada de roubar alguns objetos pertencentes à igreja. Depois disso, ela ficou desanimada e não está mais frequentando nenhuma religião.

Uma “irmã” me contou que, por muito tempo, foi dirigente do grupo de crianças dessa igreja, mas ultimamente está participando apenas como visitante e não quer mais o cargo, porque, segundo ela, “fofocam muito da vida do outro”. Sua irmã assumiu o cargo. Falou que está feliz agora porque está aumentando novamente o número de “irmãos” na igreja. O pastor e sua esposa estão visitando as famílias da aldeia, conversando com os ex-membros para voltarem para a igreja e, de acordo com ela, está valendo a pena, porque, lentamente, o número de “irmãos” está aumentando.

Outra fiel relatou que havia matriculado seus filhos na escola municipal da cidade e incentivado as demais “irmãs” de sua igreja a matricularem seus filhos para estudar na escola da cidade, porque não concorda com a política do capitão, como ele conduz as coisas na aldeia. Entretanto, uma senhora, também crente, me contou que sempre matricula seu filho na escola indígena. E que duas de suas irmãs irão estudar na escola municipal da cidade, a partir do 6º ano, porque o ensino na aldeia é somente até o 5º ano. Disse ter ficado muito feliz quando soube que muitas mães irão matricular seus filhos na escola indígena. Ela já trabalhou como professora na escola, mas teve de sair porque tinha apenas o Ensino Médio e a Secretaria de Educação estava exigindo que os professores tivessem, no mínimo, o curso Ára Verá. Essa indígena disse estar disposta a fazer a faculdade Teko Arandu ou o curso em nível médio Ára Verá para novamente dar aulas na aldeia.

Pouco antes de finalizarem as aulas, em conversa com os professores, eles disseram que só apoiariam os “irmãos” com filhos estudando na escola indígena e, para isso, estavam fazendo visitas às famílias dos “crentes”, porque muitos estavam levando seus filhos para estudar na cidade, mas quando precisam recorrem à ajuda da escola. Essas e outras questões até aqui apresentadas servem para pensarmos o significado e a importância desta escola dentro da aldeia, atualmente.

3.2. “Fazer falar o papel”: contexto e dilemas na Escola Indígena Mbo’ero Arandu’i

A Escola Municipal Indígena Mbo’ero Arandu’i, que significa “casa iluminada”, representa a “escola de tijolo” e, segundo o capitão, foi conquistada através de muitas lutas e depois de uma manifestação, com fechamento da rodovia MS 289, que liga Juti a cidade de Amambai. Assim, percebe-se que, desde sua criação, a escola vem sofrendo transformações, não apenas em sua estrutura física, mas social e pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico⁴⁴ (PPP) é um documento que possibilita o registro da comunidade escolar, considerando sua identidade e seus sujeitos, em articulação com os planos de educação nacional, estadual e municipal. O PPP da escola de Jarará foi aprovado em 2010, pela Portaria nº 052/2010, e mostra como deve ser a escola indígena, específica, diferenciada, comunitária, intercultural e multilíngue. Segundo o PPP:

⁴⁴ Os professores utilizam-no como um documento referente à escola indígena, mas, em conversas recentes com a supervisora de educação escolar do município, ela disse que o PPP e o Regimento da referida escola não têm validade, pois a escola não possui autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação e, por isso, funciona como extensão da Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes.

A Escola deve trabalhar de acordo com a realidade do aluno, compreendendo e valorizando a sua cultura e costumes, abrangendo o conhecimento global, para que ele possa *estar preparado para entrar em uma universidade e no mercado de trabalho*. O objetivo a ser alcançado pela escola Indígena será diferente da escola não índia (Projeto Político Pedagógico, escola municipal indígena Mbo'ero Arandu'i, 2010: 12, grifo nosso).

Quanto ao trecho grifado, os professores indígenas afirmam que a escola prepara “também” seus alunos para a universidade, pois não querem “brancos” assumindo os postos de serviços existentes na aldeia. Mas o que é uma escola específica e diferenciada para os professores de Jarará? Será que a escola cumpre seu papel de escolarização, de acesso à universidade, hoje, em Jarará? Que escola é esta que está na aldeia? São questões fundamentais para pensar a rede de relações nesse coletivo.

De acordo com o professor João, a escola específica e diferenciada é aquela que “também” prepara os indígenas para fazer uma faculdade, que fala a língua materna, trabalha a educação escolar, mas também a cultura, a história de seu povo e de sua aldeia, e prepara o aluno para entrar em uma faculdade específica como, por exemplo, o Teko Arandu, ou o curso médio Ará Verá. Ele diz:

Porque na realidade ele pode fazer a faculdade dos brancos, mas branco não vai dar oportunidade para índio. É isso que a gente tenta colocar para mães. Agora todas as mães já estão conscientizando. Falei para elas, teve reunião esses dias sobre esse aí, [...] mas só que esses que coloca seus filhos na cidade tinha que pensar nessa coisa. Aí fica difícil (João Iturve, 2017).

O professor afirma isso apoiado em uma realidade: até o presente momento não existe nenhuma professora ou professor indígena lecionando nas escolas da cidade de Juti. Ouvi também de um dos professores indígenas que, quando sua cunhada cursava pedagogia e foi fazer estágio na creche municipal da cidade, ela percebeu certo desdém por parte das demais professoras e pais de alunos, pelo fato de ser índia e estar trabalhando na escola dos brancos. São questões importantes, que fazem parte do contexto desses indígenas que lutam por seu protagonismo.

Na parte que trata da escola indígena comunitária, o PPP (2010: 12) diz: “Deve haver a participação da comunidade na administração e nos trabalhos, ajudando a indicar as diretrizes e a identidade que queremos da escola, sendo igualitária e consciente de seus saberes”. Os professores apontam o PPP como um documento oficial da escola indígena e disseram que ajudaram na construção do mesmo. Quando lhes disse que, de acordo com a supervisora de educação do município, esse documento não era válido, eles disseram que é

válido, sim, pois foi aprovado e que iriam procurar os órgãos competentes para averiguar a questão.

A Matriz Curricular do Ensino Fundamental dessa escola e da escola Mbo'eroga Taperandi foi aprovada em 09/02/2017, pela Portaria nº 004/2017, com as disciplinas Ciências da Natureza (02 aulas); Matemática (05 aulas); Raciocínio Lógico (02 aulas); História (02 aulas); Geografia (02 aulas); Língua Portuguesa; (05 aulas) Princípios Morais, Éticos e Cívicos (02 aulas); Arte (02 aulas) e Educação Física (03 aulas).

Nessa matriz curricular não consta a disciplina Língua Guarani, porque, segundo a Secretária de Educação do município, eles trabalharam o ano de 2017 com dados referentes a 2016 (quando também não havia esta disciplina), mas disse estar providenciando as documentações necessárias para trabalharem de acordo com a legislação, a partir de 2018.

Em Jarará, os professores utilizam a língua Guarani para ensinar a leitura e a escrita em Português. Até julho de 2017, eles trabalhavam uma hora/aula de Guarani por semana, mesmo não constando na Matriz Curricular, mas ouvi de um professor que, após as férias, não estavam mais trabalhando a disciplina de Guarani. Perguntei-lhe porque isso, e ele alegou que, como a Secretaria estava cobrando o diário bimestral na língua materna, ele passou a trabalhar com essa língua apenas oralmente, pois tem dificuldade para preencher os papéis em Guarani, já que sabe somente o básico da escrita desta língua, uma vez que foram alfabetizados na escola da cidade, em língua portuguesa.

O modelo de ensino bilíngue nas escolas indígenas, segundo Knapp, não respeita a aprendizagem (alfabetização e letramento) na língua Guarani, assim como a forma como a língua portuguesa é introduzida nas escolas indígenas: “[...] a língua portuguesa é ensinada como se fosse a primeira língua da criança”, o que implica também na questão metodológica, “[...] pois os professores fazem uso de recursos didáticos e métodos que servem ao ensino de Português como língua materna, ainda a carga horária semanal de Português corresponde a duas ou três vezes mais que a língua materna” (KNAPP, 2016: 196).

No caso de Jarará, em 2017, o currículo contemplou uma carga horária semanal de cinco horas/aulas de língua portuguesa, e nenhuma de Guarani, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Isso mostra um grande problema na proposta de ensino escolar, em divergência com a realidade sociolinguística dos alunos, que possuem a língua étnica como primeira língua.

Quanto à interculturalidade, o PPP (2010: 12) diz:

A escola é um importante lugar para o resgate da cultura, língua e crença, valorizando os professores índios que têm mais facilidade em seus dialetos.

Estudos específicos do próprio valor cultural, artesanal e lingüísticos, pois cada um tem identidade étnica diferente.

Por interculturalidade, Luciano (2006: 50) entende que “é a prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades”. Neste sentido, de acordo com o autor, a base está no diálogo entre diferentes linguagens e expressões culturais, objetivando superar a violência, seja entre indivíduos ou grupos sociais.

Para Nascimento e Urquiza (2010: 115), falar de educação escolar indígena, hoje, diz de “currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas”, mas também “educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc.”. Ou seja, o diálogo ocorre entre:

[...] Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nessa possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo espaço com novas complexidades. A problemática que se propõe para a reflexão é: em que medida a escola *para* índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios? (NASCIMENTO E URQUIZA, 2010: 115).

Segundo o PPP (2010) da escola de Jarará, a escola deve ser multilíngue e os alunos deverão aprender o Português, por ser a língua nacional, e o Guarani, pela necessidade de preservar a língua de sua etnia, garantindo sua cultura.

Benites (2009: 101-102) comenta que, entre as famílias extensas kaiowá interessadas em escola, “O mais almejado é “fazer falar o papel” (*moñe’e e kuation*) e “fazer a palavra do papel” (*japo kuation ñe’ê*)”. No entanto, os indígenas sabem que o sistema de escola oficial implantada é insuficiente e inadequado à cultura kaiowá. Ele explica:

[...] Uma vez que adolescente Kaiowá consiga (“fazer falar o papel”) nas séries iniciais, é preciso ainda continuar estudando nas cidades, distantes da família e da aldeia, isto implica um afastamento da família. Por isso a maioria dos membros envolvidos não continua seus estudos, no que ficam frustrados (T. BENITES, 2009: 102).

Os alunos indígenas que saem das aldeias para estudar nas escolas da cidade, o que pensam sobre as escolas? Quais problemas enfrentam? Sabemos que, no caso de Jarará, os alunos são incentivados pelas famílias a sair da aldeia para estudar nas escolas da cidade, porque acreditam que aprenderão “o Português mais rápido”, como veremos adiante nas percepções das mães de alunos. Nesse sentido, o aluno não terá problema com relação à língua, mesmo ele dominando apenas a língua materna, pois o papel do professor nas escolas

da cidade, conforme a maioria das mães, é “ensinar o Português”. Só que esse processo não é tão simples como parece aos pais. A questão linguística envolve uma problemática longe de se resolver, como veremos adiante.

Rossato (2002) comentando sobre a principal expectativa dos escolarizados pesquisados e de seus pais, explica que o foco das preocupações era em relação ao papel ‘civilizatório’ da escola, e nas possibilidades da escola resolver os problemas pessoais e de baixa autoestima, o que implicava ‘ser alguém’. Nas palavras dela:

“Ser alguém” era ser “civilizado” e, para isso, seria necessário aprender português para ter acesso a um emprego/cargo e, assim, conseguir bens de consumo e, portanto, possuir algum prestígio, principalmente na aldeia, como única forma de resgatar sua auto-estima, uma vez que sua identidade já vinha sendo silenciada desde seus pais e avós. [...] E a escola aparecia, então, como a instituição que iria resolver todos os seus problemas (ROSSATO, 2002: 156).

De acordo com a autora, mesmo percebendo que a escola não estava conseguindo realizar o papel imaginado, boa parte dos escolarizados entendia que a escola continua, basicamente, como instrumento de integração na sociedade majoritária, sobretudo no que tange à inserção dos indígenas no mercado de trabalho (ROSSATO, 2002).

Iniciei a pesquisa de campo pouco antes de iniciar o ano letivo de 2017 e, assim, pude acompanhar algumas tensões ocorridas naquele período, como a escolha de quem substituiria a professora em licença-maternidade, durante a primeira reunião com os professores e o capitão da aldeia e a primeira reunião com as mães/pais de alunos. Esses acontecimentos implicam uma série de discursos envolvendo as relações entre escola, comunidade e poderes públicos.

A SEMECE tinha escolhido uma professora não ligada à família do capitão, que já havia lecionado na escola da aldeia, para atuar durante a licença-maternidade da professora Aguinolda, mas os atuais professores não concordaram e apresentaram uma série de acusações contra a ex-professora da aldeia.

Entretanto, segundo um ex-professor da escola de Jarará, todas as acusações contra a ex-professora da escola são falsas. Para ele, os atuais professores e a liderança não aceitam pessoas de outras famílias para trabalhar na aldeia e salientou que somente os parentes da liderança estão estudando na escola indígena, pois não está mais havendo reunião com a comunidade, não existe diálogo, nem aliança, a “liderança está parada”. Afirma:

Aqui não funciona coisa direito, não funciona coisa certo não. Não funciona direito a coisa, eu estou falando, porque sou morador aqui, eu sei o jeito da liderança desse povo, principalmente da liderança. Antes tinha bastante reunião, conversava com a comunidade, juntava pelo menos de oito em oito dia juntava o pessoal, se reunia e hoje em dia já não. Aqui não funciona direito esse aí. Porque que nosso rezador acabou? Acabou não acabou, mas está tudo parado. Liderança parada (Morador de Jarará, Juti, 2017).

Para esse senhor, a família da liderança não ajuda as famílias que não o apoiam. Por esse motivo não aceitaram a professora e “acabaram inventando fofoca contra ela”. Um dos professores contou que, realmente, eles não apoiam quem não está apoiando a escola, pois as famílias que matricularam seus filhos nas escolas da cidade, não recebem apoio da liderança, como é o caso dessa ex-professora da escola, pois seus filhos estão estudando na escola municipal da cidade.

Na primeira reunião com os professores indígenas na aldeia Jarará, pouco antes de iniciar as aulas, em 2017, eles reivindicaram a passagem da categoria de extensão para a de escola polo indígena, como já mencionado neste trabalho. Dizendo ser desassistidos pelos políticos locais, também pediram apoio à Prefeita, frisando que a comunidade precisa de uma “escola com estrutura”, polo, e que vão lutar para que isso ocorra. Na ocasião, a coordenadora da educação escolar indígena do município disse que estava à disposição dos professores e da comunidade para ajudar em tudo referente à educação escolar e salientou a importância dos professores indígenas valorizarem a educação escolar local, incentivando as famílias a matriculem seus filhos na escola indígena, pois a escola precisa de alunos para continuar funcionando.

Sobre a merenda escolar, a coordenadora enfatizou que a nutricionista acompanharia o cardápio, incluindo salada de frutas na comida das crianças. Os professores concordaram em ter salada de frutas, ou frutas durante a merenda, mas disseram que não pode faltar comida no cardápio diário, pois alguns alunos se alimentam melhor quando comem na escola.

Naquela primeira reunião de mães/pais foi apresentada, junto com os professores, a coordenadora de educação escolar indígena do município. Na ocasião compareceram mães/pais de alunos que estudam na escola da aldeia e nas escolas da cidade, somando uma boa quantidade. O professor João iniciou a conversa apresentando a coordenadora e dizendo que, além dele, seu irmão Cristino continuariam em sala e quem iria substituir a professora Aguinalda, em licença, seria a Rosângela, filha da “irmã” Maria, esposa do atual pastor da igreja Deus é Amor. Ele perguntou se as mães aprovavam e todas concordaram. Em seguida, a coordenadora disse que estava à disposição da comunidade e que os pais poderiam confiar

no ensino na escola, de qualidade, com profissionais capacitados e que todos os alunos receberiam material escolar e uniforme.

Na ocasião, o capitão salientou que não queria mais problemas com a educação escolar, pois já estava cansado de tanta confusão. Neste instante, chegou sua irmã e a ex-professora da escola indígena, dizendo que a pessoa que acabara de assumir não teria direito às aulas pois não era formada, que as mães presentes na reunião não decidiriam, pois não representavam a maioria na aldeia, e que ela estava indo para a cidade reclamar o direito sobre a vaga de professora na escola de Jarará. A coordenadora de educação escolar indígena disse: “Não posso fazer nada, pois eles não querem você como professora. Eu queria, mas eles não querem. Quem decide é a comunidade e a liderança, eu infelizmente não posso fazer nada, não posso te ajudar”.

Um pai presente, cujas filhas estudam na escola municipal da cidade, reclamou que o ônibus, em 2016, estava muito cheio e que havia muita bagunça por parte das crianças maiores. A coordenadora comunicou que estava providenciando para que um monitor auxiliasse os alunos no ônibus, pois os motoristas reclamavam que estava difícil dirigir e cuidar das crianças ao mesmo tempo. Segundo ela, havia possibilidade de a prefeitura colocar dois ônibus para fazer a linha da aldeia Jarará - cidade.

Sobre o caso da ex-professora, um dia após a reunião, um dos professores me disse que ela não tinha direito à sala de aula na aldeia, pois seus filhos não estavam estudando na escola indígena. Ele disse que, o Ministério Público ligou pedindo para os professores e a liderança resolverem a situação, pois a ex-professora tinha a formação exigida para o cargo, então ela teria direito de assumir a vaga de professora na aldeia. E continua:

Expliquei tudo que tinha acontecido e que quem decide não é eu, nem minha família, mas sim a comunidade por meio de votação e que os pais que têm filhos na escola da aldeia não quer ela dando aulas aqui. Então o Ministério Público disse que problema interno deveria ser resolvido na própria comunidade e eles não poderiam intervir (Professor indígena da escola Mbo'ero Arandu'i, aldeia Jarará, 2017).

O professor acrescentou que jamais vai apoiar alguém que não valoriza a escola indígena, preferindo matricular seus filhos para estudar nas escolas da cidade e não se preocupa em valorizar a escola da aldeia. Segundo ele, se a ex-professora não causasse problemas, se matriculasse seus filhos na escola local e apoiasse o que eles têm na aldeia, eles a ajudariam. Nota-se a lógica do discurso indígena, que é orientado pelas relações familiares: o mesmo critério não é levado em conta no caso de um dos filhos do capitão, que leva seus filhos pequenos para estudar na cidade, mas não é cobrado por esta atitude.

Conversando com funcionários da educação escolar indígena e não indígena, ouvi, inúmeras vezes, que os índios “tem que valorizar a escola da aldeia”, “não estão valorizando a escola da aldeia”, e “estão vindo todos estudar na cidade”. Então, eis a questão: porque as famílias de Jarará estão preferindo matricular seus filhos nas escolas da cidade, mesmo a escola indígena ofertando os anos iniciais do Ensino Fundamental?

Uma primeira hipótese diz respeito à questão política envolvendo as famílias de Jarará. No item abaixo, a partir das percepções dos envolvidos nessa questão, veremos o que, de fato, tem levado as famílias a matricularem seus filhos na cidade.

3.3. Escola na aldeia *versus* escola na cidade: as percepções de alunos, pais, lideranças e profissionais de educação sobre as opções de estudar na aldeia ou na cidade

Abordaremos neste item as diversas percepções⁴⁵ sobre a educação escolar indígena, envolvendo não apenas a comunidade escolar de Jarará, mas também os profissionais da educação escolar do município de Juti, pois, além das escolas indígenas de (Jarará e Takuara), abriga uma escola municipal com extensão e uma escola estadual, que recebem alunos indígenas provenientes das referidas aldeias, além dos da cidade.

Ao iniciar o trabalho de campo na aldeia, inúmeras vezes fui de carona com a auxiliar de enfermagem Marlene, que trabalhava na unidade de saúde. Os funcionários da saúde e da educação escolar da aldeia me guiaram, por algum tempo, nas visitas feitas nos arredores da escola indígena, indicando onde eu poderia ir e com quem conversar. Uma das filhas de uma funcionária da escola acompanhou-me durante algumas visitas feitas às famílias mais distantes. A primeira visita foi na casa da filha de um ex-professor da escola. Ela é mãe de duas crianças (um menino e uma menina), ambos estudam no 3º ano do Ensino Fundamental, na escola municipal da cidade.

A mãe explicou que seus filhos não estudam na escola da aldeia porque as crianças demoram muito para aprender a ler e a escrever, mas na cidade “aprende melhor o Português” e a “professora cuida”. Segundo ela, o “ensino escolar na aldeia não é bom”, pois as crianças da mesma idade que as suas não faltam na escola, mas não aprendem a ler e a escrever. E acrescenta:

A escola da aldeia não ensina, desrespeita aluno. O ensino é muito demorado para as crianças aprenderem ler e escrever. Não tem cuidado com as crianças que sobem nas árvores, bagunça durante o recreio. Professor sai da sala para

⁴⁵ Preferimos utilizar o termo **percepções**, para enfatizar as várias opiniões fornecidas por interlocutores, fundamentais para pensar a rede de relações envolvendo a aldeia e as escolas.

tomar tereré, deixando crianças só. Não tem paciência, explica somente uma vez, não admite pergunta. Enquanto tiver eles no comando, não coloco aqui (Diário de campo, mãe de alunos que estudam na cidade, aldeia Jarará, 2017).

Na fala dessa mãe fica evidente que ela não concorda com a família da liderança, pois quem está “no comando”, como ela disse, são parentes do capitão e por esse motivo colocou seus filhos para estudar na escola municipal da cidade. Enfatizou:

Na cidade é melhor, tem horário diferenciado para cada coisa, hora de brincadeira, hora de estudar e escrever. Recreio tem tempo certo. Professora com paciência, professora conversa com pais dando explicação. Aqui escola engana quem não tem leitura, eu eles não enganam não (Diário de campo, mãe de alunos que estudam na cidade, aldeia Jarará, 2017).

Ao contrário do que disse sobre a escola indígena, a mãe elogia a escola municipal em todos os aspectos, inclusive falando do ensino que é regular em termos de horas/aulas. A mãe destacou que acompanha a vida escolar de seus filhos constantemente, participando das reuniões, ajudando com as tarefas de casa e, quando não pode, seu esposo ajuda nas tarefas escolares. Falou com orgulho que eles nunca reprovaram na escola. Ela elogiou as professoras da cidade e comentou que sua filha quer ser professora também e, por isso, incentiva muito seus filhos a estudar.

A professora dos filhos dessa mãe confirma que essa família “acompanha direitinho” a vida escolar de seus filhos, pois está presente em todas as reuniões e, sempre que estão na cidade, vão à escola para saber como eles estão. De acordo com a professora, dificilmente esses dois alunos indígenas faltam. Em uma das atividades realizadas com os alunos indígenas na escola municipal, quando solicitei que reescrevessem uma história literária de um livro que li, o menino, filho dessa senhora, desenhou e reescreveu a história na Língua Guarani. Quando lhe perguntei quem lhe ensinara a escrita em Guarani, respondeu que foi sua mãe.

A mãe dele me havia contado que ensina seus filhos a ler e a escrever, que estudou até o 7º ano. Disse ser evangélica da igreja Deus é Amor e avisou as irmãs de sua igreja, com filhos em idade escolar, para matriculem as crianças nas escolas da cidade, pois, para ela, o ensino escolar na cidade é melhor e as crianças aprendem a ler e a escrever com mais rapidez. Segundo essa mãe, em 2017, mais crianças iriam estudar na escola da cidade, ficando na escola da aldeia somente os parentes do capitão.

Ao visitar outra casa, encontrei uma avó de alunos que também estudam na escola municipal da cidade. Afirmou que matriculou todos seus netos para estudar na escola

municipal porque os professores indígenas não cuidam das crianças na hora do recreio e, de acordo com ela, o “ensino aqui é vagaroso, criança demora aprender”.

Esta avó também elogiou o ensino na escola da cidade, dizendo que é melhor porque as crianças são cuidadas, aprendem Português mais rápido e não correm risco de se machucar. Afirmou que era evangélica da igreja Deus é Amor, e mudou de igreja, mas não se lembrava do nome da igreja que estava frequentando.

Ela comentou que teve desavenças com a família do capitão e que, tanto ela como uma de suas filhas, já trabalharam na escola da aldeia, e que a filha é “formada” como professora, mas está sendo impedida de trabalhar na escola pela família da liderança. Acrescentou que toda sua família é evangélica, explicando que a igreja tem um papel importante na comunidade porque está tirando muitos jovens das drogas e bebidas. Percebe-se que os assuntos referentes à escola e à igreja estão quase sempre imbricados nos discursos dos indígenas, os quais têm opiniões a favor da escola indígena ou contra ela.

Certo dia, quando estava indo à casa de uma senhora, mãe de alunos, encontrei sua filha e lhe perguntei se tinha crianças estudando; logo ela respondeu: “tenho três estudando na escola municipal da cidade”. Perguntei-lhe, ainda, porque não quis matricular seus filhos na escola da aldeia e ela, de imediato, respondeu que “ninguém cuida dos alunos”, que o filho de sua vizinha quase morreu, pois se machucou subindo no pé de ingá ao lado da escola, durante o recreio. Também falou sobre a atitude dos professores indígenas: não cuidam, ficam tomando tereré durante as aulas; além disso afirma que as crianças demoram muito para aprender, e Guarani seus filhos já sabem.

Ela disse saber de alunos que estudam no 3º ano, mas não reconhecem nem os números. Isso a desanimou e resolver colocar seus filhos na escola da cidade. Outro problema apontado por essa mãe, como sendo o mais agravante, é o fato de os professores não cumprirem o tempo de aula em sala, pois ficam “na hora da aula tomando tereré”. De acordo com ela, as crianças passam a maior parte do tempo fora da sala. Na escola municipal, a primeira aula começa às 6h: 45 minutos em ponto, no período matutino. Por essa razão, pouco antes das 6 horas, o ônibus já está na aldeia para buscar os alunos. Na escola indígena, o horário de entrada ultrapassa um pouco, pois é servido lanche aos alunos antes de entrarem e, também, o tempo destinado ao recreio é mais demorado, chegando, às vezes, a até uma hora por dia; durante esse tempo as crianças lancham, brincam e jogam bola no campo em frente à escola.

No caminho até a casa de sua mãe, ela foi falando porque prefere colocar seus filhos para estudar na cidade - porque “aluno não fica à toa fora da sala”, “escola ensina mesmo o

Português” – e, quando chegamos, tudo que falava sobre a escola, sua mãe balançava com a cabeça, concordando. Disse que os dois netos que moram com ela também estão estudando na cidade, porque não concorda com a atitude dos professores na escola indígena. Ambas disseram ser crentes da igreja Deus é Amor.

Conversei com outra mãe de dois filhos matriculados na cidade, um no 8º ano e outra criança de cinco anos na pré-escola. Ela teve cinco filhos e todos estudaram pouco tempo na aldeia indígena. Salientou:

Meus filhos estudam na cidade porque é melhor. Coloquei até a pequeninha na cidade, porque lá é murado, tem segurança. Aqui os professores não cuidam. Conheço um aluno que caiu e machucou a costela e ninguém fez nada. Eu não gosto de bola, de jogo... aqui criança só joga bola, ninguém cuida. Coloquei criança pequena, já sabe falar bem guarani e em português, mesmo com medo de machuca no ônibus, prefiro que estuda na cidade (Diário de campo, mãe de alunos que estudam na cidade, aldeia Jarará, 2017).

A escola da cidade é melhor, segundo essa mãe, pois, segundo ela: “Lá tem tudo. É murada, quadra, e a criança gosta”, referindo-se à estrutura física da escola. E fez uma comparação com a escola da aldeia, concluindo que nesta “não tem nada, falta tudo”. Disse que o estudo é fundamental e sempre incentivou seus filhos a estudar, pois ela lê pouco. Hoje, seus filhos mais velhos estão casados, sua filha queria ser professora, mas se casou, mudou para outra aldeia e abandonou os estudos. Com orgulho, a mãe falou que, recentemente, a filha voltou a estudar.

O filho dessa senhora é muito elogiado pelas professoras da escola municipal da cidade, ele é visto como um exemplo de aluno indígena. Todas as professoras não indígenas com quem conversei o elogiaram, pois é “esforçado, inteligente, realiza as atividades com capricho, fala bem, apresenta seminário muito bem, não falta”, “nem parece índio”.

Percebe-se que todas as qualidades de um “bom aluno” (esforçado, caprichoso, saber se expressar e não faltar), de acordo com as professoras, são atribuídas a esse aluno, mas parece que todas essas qualidades não pertencem a alunos indígenas, porque “nem parece índio”. Nessa fala fica nítido que, muitas vezes, o preconceito ou discriminação embutidos nos discursos nem sempre é percebido por quem fala, mas faz parte do imaginário depreciativo sobre os indígenas. O preconceito aparece como algo não racionalizado, mostrando que o lugar dos índios no contexto multiétnico da escola e da cidade de Juti ocupa um plano profundo na mente das pessoas.

Dialogando com este aluno, ele contou que estudou, por dois anos, na escola da aldeia, mas não conseguia aprender a ler e a escrever, então, com oito anos de idade passou a estudar

na escola da cidade. Ele sentiu mais dificuldade quando foi estudar na cidade, mas pouco tempo depois se alfabetizou. E completou: “agora é só elogio”.

Por outro lado, há os que gostam da escola da aldeia. Uma funcionária da unidade de saúde, mãe de um aluno da escola da aldeia, disse que colocou seu filho para estudar na escola indígena porque “acha importante”, “é mais perto” e “porque gosto de Guarani”. Ela tem mais duas crianças pequenas, que, quando tiverem idade escolar, irá matriculá-las na escola da aldeia.

Essa mãe contou que estudou na escola de madeira com a professora Maria Cristina, mas, pouco tempo depois, a professora parou de dar aulas. Ela elogiou seu filho que estuda no 2º ano, que “já está quase lendo”. Afirmou que o menino “só vai estudar na cidade quando tiver grande e já saber ler e escrever bem”. Falou da importância de matricular o filho para estudar, primeiro, na escola indígena e que todos seus filhos só irão para a escola da cidade quando souberem ler e escrever, porque se forem para a escola urbana sem ler, “acabam reprovando de ano”.

Visitando outra família, encontrei uma senhora evangélica da igreja Deus é Amor, mãe de duas filhas que estudam nos 6º e 7º anos da escola municipal. Comentou que suas filhas sempre estudaram na escola da aldeia, e que foram estudar na cidade porque na aldeia “já acabou estudo para elas”, visto que o ensino na escola indígena é somente até o 5º ano. Acrescentou:

Antes de matricular criança na escola da cidade, deve ver certo. A criança deve aprender aqui primeiro, porque o ensino é também na língua. Tem que estudar, mas acabar aqui para depois ir para cidade. Quando entrar na escola da cidade a criança já deve saber ler e escrever. Eu escrevo só meu nome, mais nada (Diário de campo, mãe de alunos que estudam na cidade, aldeia Jarará, 2017).

Essa mãe, em conformidade com os professores indígenas, falou da importância de estudar, primeiro, na aldeia, ou seja, ser alfabetizado na escola indígena. Comentou sobre a relevância da língua materna indígena e também entende que é melhor estudar na escola da cidade somente depois que aprender a ler e a escrever. Essa senhora, juntamente com seu esposo, ajudou na festa do dia 19 de abril.

Uma de suas filhas relatou que gostava muito de estudar na escola da aldeia, mas foi para a cidade porque não tinha mais aulas para ela na aldeia, e, se tivesse, permaneceria na escola indígena porque “era melhor”, “gostava do professor”, “da explicação na língua Guarani”, “tinha bastante amigas e se sentia bem”. Nas falas dos alunos, vários deles disseram

que preferem a explicação na língua Guarani porque entendem melhor. Atribuem suas notas baixas justamente ao fato de não compreenderem as explicações em Português.

A partir da fala das mães acima citadas, é possível perceber dois grupos distintos que foram se estabelecendo ao longo do tempo na aldeia. O primeiro grupo é formado por famílias que acham importante seus filhos estudarem na escola da aldeia, preferindo que sejam alfabetizados na localidade, utilizando a língua Guarani nos diálogos, e só saindo para estudar nas escolas da cidade após o 5º ano do Ensino Fundamental, quando finaliza a educação escolar na aldeia. Essas mães consideram importante o ensino dos professores indígenas na língua étnica e, segundo elas, as crianças devem saber ler e escrever para depois estudar nas escolas da cidade. Assim, segundo os professores indígenas, ao matricular os filhos na aldeia estarão fortalecendo o ensino escolar indígena, e isso é fundamental para o crescimento da escola local.

O segundo grupo é formado por famílias que não aceitam seus filhos na escola da aldeia, preferindo colocá-los na escola da cidade. Este é o maior grupo, cujas famílias fazem inúmeras acusações contra os professores indígenas, afirmando que eles não cuidam das crianças na hora do recreio e que as crianças matriculadas na escola de Jarará demoram muito para aprender a ler e a escrever. Reclamam de brigas na fila do lanche e das aulas de Guarani, alegando que esta língua seus filhos já sabem e que precisam aprender a “língua portuguesa e a matemática”.

Esse último aspecto, enfatizado por mães de Jarará, também foi abordado na pesquisa realizada por Rossato. Observando os resultados, a autora conclui que alguns escolarizados se sentiam satisfeitos com os conteúdos e habilidades aprendidos na escola, principalmente os referentes à língua portuguesa. Por outro lado, a maioria criticava a escola dizendo que a mesma não garantiu o nível de aprendizado das competências linguísticas em Português ou em Matemática, tendo assim pouca correspondência com as expectativas dos alunos indígenas e de seus pais (ROSSATO, 2002).

Para a autora “[...] o que aprenderam não foi suficiente ‘para saber se comunicar, para não ser enganado’ e, muito menos ‘para competir com a sociedade envolvente’, como era a aspiração expressada pela grande maioria dos interlocutores indígenas”. E ela completa, “É que Português e Matemática são símbolos-chaves de interlocução cultural, dando a possibilidade de diálogo e, portanto, de negociação com a sociedade abrangente” (ROSSATO, 2002: 158).

Sobre as línguas Kaiowá e Guarani, Martins e Chamorro (2015), comentam que:

Em algumas situações, há lideranças que, embora conhecidas por sua retórica em favor da língua indígena, falam preferencialmente em Português com suas crianças e enviam os filhos e filhas a escolas não indígenas, certamente pelo prestígio que o domínio do Português e dos saberes “do outro” dão às novas gerações indígenas no trato com a sociedade não índia (MARTINS E CHAMORRO, 2015: 736).

Os autores analisam que é justamente neste processo que a língua Kaiowá tradicional vem entrando em desuso. Inclusive os antigos empréstimos do “espanhol guaranizado” acabam sendo substituídos por termos em Português. Eles defendem que o melhor a ser feito é criar condições favoráveis para que os indígenas continuem usando a língua materna e ensinem seus descendentes e as novas gerações.

Em síntese, na percepção das mães indígenas de Jarará sobre estudar na aldeia ou na cidade, uma de suas maiores preocupações é a aprendizagem dos filhos (oral e escrita do Português), justificando que não precisam estudar Guarani porque seus filhos já sabem. Além disso mencionam a estrutura física e pedagógica, alegando que a escola não é atrativa. Algumas mães confessaram, também, ter colocado as crianças para estudar na cidade porque a escola da aldeia está sob o comando da família do capitão e não concordam com isso. Nota-se que essa percepção tem um peso maior na decisão das mães de colocar seus filhos pequenos para estudar na cidade, o que remete à questão política das famílias, embora a escola da aldeia ofereça ensino de 1º ao 5º anos.

D’Angelis (2012), acerca da política linguística e a escola indígena, comenta que, em comunidades onde há duas línguas presentes e uma delas é a ancestral, situação comum presenciada pelo autor nas escolas indígenas do Sul do país, os professores constroem uma compreensão diferente da maioria de sua comunidade sobre o trabalho com a língua materna indígena na escola. Então, é comum a situação em que os pais se queixam aos professores ou caciques sobre o ensino da língua materna, alegando que a língua indígena seus filhos já sabem e que estão na escola para aprender Português. Mesmo caso visto em Jarará.

Segundo o autor, às vezes até ocorre distanciamento dos professores indígenas em relação à comunidade, ou até o isolamento da escola, e os pais cogitam em mandar os filhos para estudar fora da comunidade. Isso explica a atitude dos pais: “[...] nós queremos, para nossos filhos, um ensino que os prepare para enfrentar e se virar no mundo dos brancos, e isso inclui a língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita” (D’ANGELIS, 2012: 107).

De acordo com D’Angelis (2012), se os professores indígenas souberem dialogar com a comunidade e compreender suas preocupações e interesses é possível desenvolver programa escolar que dê conta da demanda local, permitindo, inclusive, que a escola trabalhe e valorize

a língua indígena com seus alunos, podendo até mesmo avançar para um ensino efetivamente intercultural. Ele reconhece que, em alguns casos, o descontentamento dos pais acerca do ensino da língua indígena na escola se dá devido ao despreparo e à incapacidade de alguns professores em alfabetizar os alunos na língua materna.

Nas visitas que realizei na aldeia – acompanhada ou sozinha - pude ouvir muitas opiniões e perceber o quão complexo o contexto da educação escolar se tornou para as famílias indígenas da aldeia Jarará, pois envolve várias questões internas e externas que os professores tentam explicar. Quando perguntei a um dos professores indígenas, porque os pais estão pondo os filhos estudar nas escolas da cidade, ele apresentou os mesmos argumentos já elencados para outras situações já abordadas:

Olha isso aí é mistério do passado mesmo, isso já vem há tempos mesmo. [...] Em 97 nós tínhamos só família daqui, só família da aldeia, em média trinta famílias aqui, só daqui da aldeia. [...] Então nós éramos unidos. Aí não tinha drogas, não tinha violência, não tinha nada. [...] Na escola tinha trinta alunos, tudo aqui, nenhum ônibus passava aqui (Professor indígena da escola Mbo'ero Arandu'i, aldeia Jarará, 2017).

E completou:

Em 2002 por aí, já começou entrar pessoas de fora, já não queria colocar o filho aqui, não quer ser mais índio, principalmente religioso, não quer, as mães falar em guarani. Índio quebrou e a liderança nossa. O tio da minha mulher falou mesmo, se nós não tiver cuidado, daqui uns dias nos não vamos estar aqui mais não. Nós vamos lutar só com os índios. Daí já veio problema interno de querer tirar a liderança, pessoa de fora quer tirar a liderança, querendo tirar saúde, querendo tirar professor (Professor indígena da escola Mbo'ero Arandu'i, aldeia Jarará, 2017).

Nesse sentido, de acordo com o professor, o aumento no número de famílias vindas “de fora” (de outras aldeias) trouxe para a aldeia “fofoca”, drogas e violência, e essas famílias iniciaram um conflito interno envolvendo “religioso” (pessoas que se autodenominam crentes ou evangélicos) e criticam os próprios índios e a liderança, iniciando uma luta contra a família do capitão que se encontra trabalhando na saúde e na educação, locais onde há empregos na aldeia. De acordo com ele, “índio de fora” causa divergência e acaba colocando seus filhos nas escolas da cidade.

Para este professor, as tensões existentes trazem muitos problemas para a comunidade indígena de Jarará, mas as famílias teriam que fortalecer e valorizar a instituição e lutar para conseguir mais salas, pelo menos o Ensino Fundamental completo. Explicou que a divisão ocorrida na aldeia relacionada à escola enfraquece o grupo, porque, infelizmente, a prefeitura

e o Estado querem quantidade de alunos. Quanto maior o número de alunos matriculados na escola, mais benfeitorias recebem.

O professor comentou ainda que os “irmãos” de fé querem que a liderança apoie as igrejas. Entretanto, os “irmãos não querem apoiar a escola”, pois matriculam seus filhos para estudar fora. Estes, segundo ele, não receberão apoio da liderança. Então, numa reunião ficou combinado que os “irmãos”, que querem apoio da liderança, terão que matricular os filhos para estudar na escola da aldeia. Explicou: “Os irmãos (evangélicos) vai colocar tudo aqui; então tem que ser assim, quer apoio da liderança, então tem que se beneficiar como indígena. Tem que se atualizar como indígena”.

Eles realizaram visitas a alguns “irmãos” para conversar e fazer alguns acertos. Estavam conversando com as pessoas das igrejas para, em 2018, aumentar o número de alunos na escola. E explicou: “Tem um monte de pessoa que não quer estudar Guarani, não quer falar, não quer aprender a língua”. Mas “é essa língua que a gente tem que trabalhar”.

Este professor acrescentou que o problema maior é que os pais indígenas “não sabe como está situação escolar do filho”, porque “só faz matrícula na cidade” mas “não acompanha a vida escolar da criança”, e finaliza: “nós índio estudar no meio de branco é só discriminação”.

Em diálogo com a monitora do ônibus que acompanha o transporte das crianças indígenas da aldeia Jarará para a escola e vice-versa, ela esclareceu que, devido às reclamações dos motoristas e dos pais, a prefeitura a contratou para acompanhar os alunos e seu papel é cuidar deles para não brigarem dentro do ônibus.

Segundo ela, os alunos brigavam muito e faziam muitas brincadeiras que ofendiam uns os outros e, às vezes, até o motorista. Ela tem um caderno com o nome de todas as crianças da aldeia que estudam na cidade; são 61 crianças indígenas, mais quatro alunos não indígenas moradores em fazendas vizinhas.

Sabendo dos motivos alegados pelos pais para colocarem seus filhos nas escolas da cidade, resolvi, também, ouvir os profissionais da educação escolar não indígena, que estão recebendo esses alunos. Fui à escola estadual e, na primeira conversa que tive sobre os alunos indígenas, com uma de suas coordenadoras, ela comentou que, nos cursos de formação continuada, sempre aborda a questão da educação escolar nas aldeias e pede para os professores indígenas conversarem e trabalharem somente Português com os alunos, pois,

quando vêm para as escolas da cidade, eles sofrem muito, não entendem e acabam reprovando de ano.

De acordo com ela, muitos pais preferem que os alunos estudem nas escolas da cidade porque na aldeia o ensino é “mais ou menos”, e acrescentou:

O que eles querem é que seus filhos aprendam o português, o guarani os pais comentam com eles diariamente. A dificuldade maior dos professores é trabalhar com os alunos pequenos, pois a criança não entende o professor e nem o professor entende a criança. Essa era a briga nas formações, é para eles deixarem para trabalhar a língua somente na aula de guarani. Eles já têm uma aula para isso (Coordenadora Pedagógica da escola estadual, Juti, 2017).

No entender desta coordenadora, como os pais falam somente em Guarani, quando as crianças vêm para escola da cidade não conseguem entender o que o professor diz e os professores estão tendo dificuldades, aumentadas porque crianças cada vez mais novas estão chegando para estudar nas escolas da cidade. Percebe-se que a questão da língua indígena é um dos fatores mais “problemático” e, segundo apontou a coordenadora a escola, não está conseguindo lidar com essa questão.

Nesse mesmo dia encontrei uma professora da escola municipal e ela contou que, em 2016, trabalhou como professora de reforço com os alunos indígenas vindos das aldeias (Jarará e Takuara), que estavam com dificuldades em sala de aula. Ela trabalhava duas horas por dia com esses alunos, em horário de aula, especificamente com atividades de língua portuguesa. Essa proposta, inclusive, estava sendo avaliada para que fosse continuada. Mas é viável tentar alfabetizar, em uma determinada língua, uma pessoa que não fala aquela língua?

Passados alguns dias, fui à escola municipal para verificar se havia algum registro do número de alunos indígenas ali matriculados. A secretária escolar prontamente me mostrou uma lista de alunos, mas não especificava se era indígena ou não, apenas constava o nome completo, ano e origem (rural ou da cidade).

Então propus desenvolver algumas atividades com esses alunos, pois precisava ouvi-los e também os profissionais da educação escolar não indígena que os acolhem. Recebi autorização para realizar as atividades, que poderiam ser desenvolvidas como *extraclasse*⁴⁶, com os alunos indígenas.

Na escola Extensão conversei com a coordenadora e expus-lhe o meu plano e meu objetivo: o número de matriculados indígenas e conhecê-los. Ela confirmou que, de fato, a

⁴⁶ Atividades paralelas às realizadas pela escola. Uma atividade complementar as atividades trabalhadas pelos professores da escola em questão.

extensão tinha muitas crianças indígenas matriculadas, mas não tinha registro deste número e se propôs a me ajudar a realizar o censo. Falou que eu poderia usar uma das salas que, em alguns dias da semana, encontrava-se vazia.

Durante nossa conversa chegou uma professora alfabetizadora, que tinha um grande número de alunos indígenas em sua sala, e a coordenadora falou da minha proposta. A professora fez diversas perguntas sobre minha pesquisa e quais atividades diferenciadas eu faria com seus alunos indígenas. Expliquei-lhe sobre minha pesquisa, sobre as atividades e sobre meu interesse em ouvir e conhecer os alunos indígenas e também os professores que estão recebendo esses alunos.

A alfabetizadora logo foi anunciando: “meus alunos indígenas são fracos”. Disse que eles não estavam conseguindo acompanhar o desempenho da sala. Segundo ela, 80% de seus alunos são indígenas vindos das aldeias e, por isso, não tinha como realizar atividades diferentes com eles no contraturno. Comentou que, recentemente, outra professora iniciou o reforço escolar com essas crianças: trabalha duas vezes na semana, na segunda feira (três horas aulas) e na terça feira (duas horas aulas) no horário de aula.

Retornei a essa escola poucos dias depois, para uma conversa sobre as dificuldades da professora em alfabetizar os alunos indígenas. Segundo ela, a questão linguística é fundamental, pois eles chegam à escola sem saber falar a língua portuguesa e, por esse motivo, não conseguem dialogar, porque ela não os entende, nem eles a entendem. Relatou que, certo dia, explicava a um aluno sobre uma atividade, mas ele apenas sorria. Então pensou: “só pode que esse menino não está me entendendo”. Pediu, então, para uma menina falar com ele em Guarani. “Ela falou e, na mesma hora, ele foi lá apagou e fez certinho. Fez certo. Então a dificuldade é a língua”.

A professora disse que muitos “sabem continhas, registram da lousa perfeitamente, mas a dificuldade é na leitura, porque na escrita são copistas, conseguem copiar tudo, mas na hora de completar não conseguem, no momento da prova não conseguem realizar as atividades propostas”. Falou também sobre uma avaliação que a Secretaria de Educação iria realizar e que sua preocupação maior era com os alunos indígenas, porque, de acordo com ela, eles não conseguiriam fazer.

Percebe-se a preocupação da professora em alfabetizar esses alunos e as diversas estratégias que ela utiliza para fazer com que a entendam. Por exemplo, quando vai explicar as atividades, ela pede a uma das meninas que repasse aos colegas na língua Guarani. Conta que algumas alunas indígenas lhe ensinam a falar Guarani e, inclusive, tem um caderno com palavras e frases para tentar dialogar com os alunos que não sabem falar Português. Utiliza

também atividades diferenciadas com esses alunos, através de cartilhas, que eles completam em sala. Segundo a alfabetizadora:

Os pais querem que eles venham para cá (escola municipal) para poder falar a língua dos brancos. Eles falam que os professores de lá (escola da aldeia) não ensinam. Eles estão perdendo um tesouro, porque eles falando a língua seria mais fácil, porque você sabe, se você ajudar eles aprendem, mas eles não fazem nada para segurar essas crianças lá e aqui eles chegam tem bolachinha. No cardápio tem mais comida, por quê? Porque as crianças precisam de comida mesmo e eles gostam daqui e eles são bem tratados, tem até monitora no ônibus (Professora alfabetizadora, escola extensão, Juti, 2017).

Segundo a professora, alfabetizar esses alunos seria mais fácil se fosse na língua que dominam. D'Angelis (2012: 166), acerca da língua da alfabetização, chama atenção e diz que, do ponto de vista das pesquisas linguísticas e sociolinguísticas, técnica e politicamente “será sempre mais recomendável alfabetizar na língua materna”. Do ponto de vista da psicologia, é mais recomendável afetivamente, também, “[...] quando se pensa na auto-estima e autoconfiança da criança”. E, do ponto de vista da linguística aplicada “[...] alfabetizar na língua materna pode ser muito importante para completar o desenvolvimento da competência da criança na sua primeira língua e isso [...] é muito útil para o desenvolvimento futuro da criança em outras línguas”. Isso explica e comprova a eficácia da alfabetização na língua materna (primeira língua) da criança.

A professora ainda enfatizou que os pais querem as crianças estudando na escola municipal da cidade porque lá eles são “bem tratados” e, em época de frio, fazem campanha de agasalho para doar aos alunos, sempre ajudando com roupas e calçados e, por isso, “as crianças estão sempre bonitinhas”.

Em meados de junho de 2017 voltei à Escola Municipal Doraci para identificação dos alunos indígenas e ter a primeira conversa com eles. A secretária escolar me auxiliou com a lista de alunos, pois trabalha há muitos anos na escola e conhece cada aluno pelo nome. Mapeamos o número de todos os alunos indígenas por turma. Naquele dia havia chovido muito e, na escola, compareceram poucos alunos.

Novamente na escola estadual, apresentei minha proposta para a diretora, e perguntei quantos alunos indígenas havia na escola. Ela chamou o secretário escolar, que se comprometeu a realizar levantamento. Após uma semana, o secretário me ligou avisando que o trabalho estava pronto. Ele fez uma planilha contendo as turmas, total de alunos de cada turma e a quantidade de alunos indígenas em cada sala. Assim, a escola estadual tinha, em 2017, um total de 861 alunos e, destes, 72 indígenas, ou seja, 8,36% dos alunos nesta escola.

Os dados mostram que esta escola, no Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano), tinha 196 alunos e, destes, 25 indígenas, totalizando 13% dos alunos na escola. O Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) tinha um total de 412 alunos e, destes, 36 eram indígenas, o que corresponde a 9% dos alunos da escola. Por fim, o Ensino Médio totalizava 273 alunos, dos quais apenas 11 indígenas, ou seja, 4% dos alunos da escola.

Nota-se o formato de uma pirâmide no processo educacional, pois o número de alunos indígenas no Ensino Fundamental I, nesta escola, é surpreendente, mas no Ensino Fundamental II esse número começa a diminuir e, no Ensino Médio, o número diminui ainda mais. Isso mostra que poucos alunos indígenas conseguem chegar ao Ensino Médio e/ou concluir os estudos.

Ouvi de uma funcionária que os alunos indígenas saem da aldeia analfabetos e, quando chegam nesta escola, não conseguem aprender, pois não sabem ler, nem escrever, e isso acaba derrubando a nota do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que estava melhorando. No 5º ano⁴⁷, por exemplo, em 2015, a nota foi 4.8, e, no 9º ano, foi 3.5. Uma melhora significativa, mas, de acordo com ela, está longe de atingir a nota 6. Segundo a funcionária, as notas das avaliações externas no município acabam sendo prejudicadas pelo desempenho dos alunos indígenas, que somam a quantia de quatro ou cinco por sala.

Na escola municipal também ouvi que os alunos indígenas são fracos e vão para a escola sem estarem alfabetizados, por isso o índice do IDEB é baixo, devido ao grande número de indígenas ali matriculados. Em 2015, a nota do 5º ano foi 4.2. Em 2013, o 9º ano dessa escola obteve nota 3.0. Como a escola não disponibilizou turmas de 9º ano, permanece a nota que conseguiram em 2013.

Se os alunos indígenas apresentam dificuldades de aprendizagem e, por esse motivo, as notas das avaliações externas ficam comprometidas, pergunto: O que os órgãos competentes do município estão fazendo para sanar as dificuldades dos alunos indígenas e ou professores com relação a essa questão?

Na opinião de uma funcionária da escola municipal, a escola da aldeia deveria ser fechada, pois muitos alunos estão indo para as escolas da cidade, e, se fossem desde pequenos, teriam mais chance de serem alfabetizados “mais rápidos”. Ela comentou que muitos alunos ficam três ou quatro anos na mesma série, por saírem das escolas das aldeias despreparados e, ao serem matriculados no 6º ano, não conseguem acompanhar. Segundo a funcionária:

⁴⁷ Esta escola possui duas turmas do 5º ano, uma com 32 alunos, destes, oito são indígenas; a outra turma de 30 alunos, apenas um é indígena.

Eu sinceramente acho que a solução é não ter escola na aldeia, porque eles não querem ficar na aldeia. Eles querem viver na cidade, independente de morar ou não. Eles estão no meio da sociedade aqui, então eu acho que **a escola lá já é um tipo de exclusão**, já ficam excluídos lá. O que adianta, ficam lá, se eles tivessem uma escola e fossem terminar até o ensino médio lá, tudo bem. Mas do jeito que é aqui, não funciona. Ali tinha que fechar essas escolas, trazer essas crianças para cá, porque daí nosso problema seria amenizado. Porque mesmo que eles falam guarani, mas estão aqui conversando com todo mundo, eles falam português. Eu não vejo uma solução com escolas lá, do jeito que é a imposição do cacique. Ele quer por professor parente dele (Funcionária da escola municipal, Juti, 2017).

Sem estarem alfabetizados e sem saber a língua portuguesa, a maioria está no reforço. Segundo essa funcionária, na avaliação feita com estes alunos com dificuldades de aprendizagem, as professoras ficaram “chocadas”, pois não conseguiam ler, nem escrever, “nada”.

A prefeitura contratou, no início do segundo bimestre de 2017, três professoras para trabalhar no reforço, as quais falaram do grande número de alunos indígenas necessitando de reforço, principalmente de manhã, pois é o período em que os ônibus buscam os alunos nas aldeias. As “professoras de reforço” trabalham de forma diferenciada com estas crianças, enfatizando atividades lúdicas.

Uma delas trabalhava com uma turma de 15 alunos do 2º do Ensino Fundamental, sendo apenas **um** não indígena. Disse que sua maior dificuldade, enquanto professora alfabetizadora, estava em dialogar com os alunos, pois não entende a língua Guarani e muitos deles falam apenas essa língua. E comentou:

Então têm uns que tem dificuldade e a gente joga a culpa na língua, mas às vezes têm uns que nem é por causa da língua. Às vezes tem alguma coisa que passa em casa, tem todo esse processo também, néh? [...] Mas eles são assim muito retraído. **Eles são muito retraídos, se sentem assim inferior aos outros.** E eles não têm que sentir isso. Eu não sei por que tantos vêm para cá (Professora do reforço, Juti, 2017).

Reconhece que os alunos indígenas “são muito retraídos”, que “não falam”, sente que está “falando sozinha”, e interpreta que é por se sentirem inferiores, mas não se dá conta de outras possíveis causas. E acrescentou:

A maior dificuldade deve ser a língua mesmo. Aqui eu vejo que é a língua, porque eu não conheço o lado familiar deles. O que atrapalha mesmo, é difícil, é a língua. **E o professor devia ter um curso, já que trabalha assim com eles, tinha que ter.** [...] E essas crianças que estão vindos, o que fazer? Porque a gente não fala a língua deles. Usar de outras estratégias para tentar alfabetizar? Você olha assim o caderninho deles, tudo caprichadinho as letrinhas, tudo bonitinho. [...] Então, a dificuldade, agora mesmo eu acho que é na alfabetização (Professora do reforço, Juti, 2017).

Como sua sala tem um número reduzido de alunos, ela consegue trabalhar de forma diferenciada, com a oralidade, e utiliza diferentes estratégias de ensino. Percebe-se a preocupação da professora, principalmente por não dominar a língua Guarani, pois, segundo ela, para que ocorra o processo de alfabetização é fundamental que ambas as partes, professor/aluno e aluno/professor se entendam. E isso não é possível se ambos falam línguas diferentes.

Conversei também com outra professora de reforço, que trabalha com uma turma de 16 alunos de 2º ao 5º anos, dos quais, **dez** são indígenas. Segundo ela, “os alunos indígenas são copistas” - copiam tudo que ela passa na lousa -, “mas muitos deles não conseguem identificar nem as vogais”. De acordo com ela:

O reforço é bom, vai ajudar, mas não é na língua. Eu acho, no meu caso, na língua deles seria bem mais prático para eles, tem que aprender o português, mas também tem que aprender a língua deles, porque eles chegam aqui... lá embaixo (escola Extensão), você foi já lá embaixo? Tem uma professora que diz que eles não falam nem o português direito, só falam o guarani. Então se tivesse uma professora de auxílio assim, ou coisa assim (Professora do reforço, Juti, 2017).

No entender desta professora, o reforço auxilia, mas deveria ser na língua materna para surtir efeito. Então, ela sugere uma professora falante de Guarani para trabalhar com essas crianças. Sua preocupação maior é com os “alunos grandes” que vão para o 4º ou 5º anos estudar na cidade, sem dominar Português. Citou o caso de um aluno do 4º ano que está muito “atrasado”, pois “é um rapazinho de quatorze anos estudando no meio dos pequeninos”. Entende que ele tem vergonha de estar no meio dos menores, tornando-se uma situação muito delicada, não apenas com este aluno, mas com vários alunos indígenas na mesma condição.

Outra professora de reforço, no período vespertino, diz que tem poucos alunos indígenas, os quais moram na cidade. Relata que uma professora da extensão lhe disse que a maioria de seus alunos eram indígenas vindos das aldeias, e comentou sobre as dificuldades que enfrentava para alfabetizá-los:

Porque pensa bem, porque eu fiquei pensando assim, a gente fala assim, mas se fosse nós estudar lá com nossa língua, aprender a deles, que dificuldade. Eles sabem a língua deles e tem que passar para o português. Eu acho, eu penso que boa parte da dificuldade deles é isso também. É a língua deles. **Teria que ter um professor que estudasse a língua deles** (Professora do reforço, Juti, 2017).

E acrescentou:

Acho que tudo por causa da língua que os coitados não conseguem acompanhar ao pé da letra, pensa a gente sabendo português tendo que aprender a deles. Pensa nessa transposição, isso que é difícil. Na verdade o reforço ajuda se o aluno tiver boa vontade, ele vai embora, se ele tiver apoio também, mas essas crianças não têm apoio em casa. Não só com eles, mas principalmente eles (Professora do reforço, Juti, 2017).

Essa professora disse que “existem muitas questões envolvendo a educação escolar indígena” no município. E cita “o fato de eles estarem vindo estudar na cidade”, enquanto os professores indígenas ganham “normalmente” para trabalhar com poucos alunos e que as “autoridades não podem retirar as aulas deles na aldeia”, pois “eles têm as leis que os protegem”. Ela trabalha há muitos anos na cidade e disse não entender porque os alunos mudam para as escolas urbanas.

Nota-se que as três professoras de reforço, acima mencionadas, citaram a questão da língua Guarani como o principal problema desses alunos para a aprendizagem de Português. Elas apontaram algumas soluções para resolver o problema: que os professores dos alunos indígenas, na cidade, tivessem cursos para trabalhar com eles, estudassem a língua indígena e que o reforço fosse na língua materna. Resumindo, elas concordam que seria melhor um professor falante da língua materna para trabalhar com esses alunos.

Uma professora de área, de 6º ao 8º anos, disse que as dificuldades desses alunos não são apenas na alfabetização, mas estão, na maioria dos casos, presentes em toda vida escolar deles. Também falou da dificuldade de trabalhar com os alunos indígenas, pois são “copistas” e não conseguem bom desempenho nas provas: “São comportados na sala, respeitam, só que na hora da prova, não tiram mais que dois ou três. Eu não avalio eles pelas provas, de jeito nenhum, é mais pelo caderno”. Sua preocupação maior é como avaliar esses alunos. Não utiliza apenas as notas de prova para avaliá-los, porque sabe que não seria justo, pois, dentre as diferentes formas de avaliação escolar, a escrita é apenas uma delas. Mas sabemos que, na maioria dos casos, a prova escrita é a única que prevalece.

Embora os alunos indígenas sejam “esforçados”, eles enfrentam outro problema sério em sala de aula, pois quando começam a ler, os outros alunos riem deles: “Eles falam “ela”, tudo é “ela”, e os outros começam a dar risadas”, narrou a professora. Para resolver isso, ela estava montando um projeto para trabalhar a questão do *bullying*.

Com estas falas, é possível notar as diversas percepções/compreensões sobre os alunos indígenas que estudam nas escolas da cidade. Ouvi várias professoras, nos vários espaços que compõem a escola municipal da cidade, as quais trabalham também na escola estadual, onde passam por essa mesma situação. Elas discutem entre si, buscando solucionar o problema que

é alfabetizar e/ou ensinar essas crianças. Apontaram alternativas interessantes para serem apresentadas às autoridades competentes do município. Mas será que as professoras estão sendo ouvidas?

Procurei também a professora Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município, mesmo sabendo do pouco tempo de seu mandato, para saber até que ponto ela estava ciente da problemática envolvendo a ida dos alunos indígenas para as escolas urbanas e qual seria seu posicionamento em relação a isso. Quando comentei sobre o grande número de crianças indígenas nas escolas da cidade e das dificuldades que as professoras têm para trabalhar com essas crianças, ela disse:

E sobre essas crianças quando vem para cá, quando começa desde o pré aprendem, agora a criança que já vem no 2º e 3º ano, não conseguem acompanhar, tem bastante dificuldade e até mesmo pela questão da língua. Por isso que eu queria muito valorizar, eu queria muito que eles estudassem lá, só que eu vejo que hoje não tem interesse da comunidade, não tem até dos próprios professores, é muito dificultoso (Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte, Juti, 2017).

Perguntei-lhe se a SEMECE tinha algum projeto para receber essas crianças vindas das aldeias para a escola municipal, e ela explicou:

Este ano nós estamos no susto dos seis primeiros meses de gestão, só que nós temos que criar políticas, eu estou fazendo um levantamento de toda a secretaria, agora no meio do ano, agora esse mês de julho, eu já vou ter uma noção mais ou menos, um diagnóstico da secretaria que é onde, é os pontos que eu devo trabalhar mais. Lógico que a questão indígena, a aprendizagem é um, isso já é fato, a gente conhece, então vamos criar mecanismos, formação, incentivo, tudo relacionado à questão indígena na situação de aprendizagem. Então, hoje falar para você que eu tenho uma política específica para quando eles chegam aqui estaria mentindo. O que eu tenho hoje? Uma sala de reforço na escola, que eu tenho certeza que muitos deles frequentam, a maioria deles frequentam, que é o que a gente está oferecendo hoje (Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte, Juti, 2017).

Segundo a gestora, a secretaria está sobrecarregada, pois o Plano Municipal de Educação, que norteia as ações, todo ano tem que ser cumprido: “Infelizmente as pessoas não se atentaram às metas e muitas não foram cumpridas, por essa razão estão sobrecarregados com um monte de situações, como, por exemplo, a ampliação e reforma das escolas municipais”. Citou o caso da escola de Jarará, que está funcionando, mas não possui espaço físico adequado. Segundo ela:

Teria que ter toda uma estrutura para a coordenação, para os professores, um lugar de estudo dos alunos e hoje você vê lá, nós temos as salas, elas não têm

um espaço físico adequado para a gente exigir tanto, então seria mais fácil, eu estou falando da Jarará, seria mais fácil de repente eles estudarem aqui, a gente tentar oferecer algo de qualidade para eles, do que eles ficarem lá dessa forma (Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte, Juti, 2017).

Também reclamou do pequeno número de alunos na aldeia e analisou que a passagem da escola indígena para polo, reivindicação constante dos professores de Jarará, não seria viável. Disse que, às vezes, as pessoas a interpretam mal:

A questão indígena ninguém está preocupado, pelo contrário eu estou muito preocupada, tanto é que para eu tomar essa decisão para o ano que vem, eu vou pensar muito no que nós conversamos aqui. Só que eu penso na aprendizagem das crianças, ela não está acontecendo. Aí você imagina um gasto de sete a oito mil reais por mês, numa escola com dezoito alunos, o que eu não faria com esse recurso aqui no município para eles, para outras crianças? É um gasto assim desnecessário, eu vejo, mas se nós tivéssemos resultados lá, tivesse funcionado as turminhas tudo certinho, tivesse empenho da comunidade, mas não tem, essa é a realidade (Cláudia de Sena Cabral Ribeiro, Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte, Juti, 2017).

Segundo a Secretária, hoje os professores indígenas têm uma profissional somente para auxiliá-los na questão pedagógica. E está avaliando a falta de interesse da comunidade, pois a coordenadora de educação escolar indígena pediu aos pais que mantenham seus filhos estudando na aldeia, mas “não querem, preferem estudar nas escolas da cidade”. Inclusive pensou em contratar uma ex-professora indígena de Jarará para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, que estudam na escola da cidade, mas as lideranças das aldeias não aceitaram essa sugestão, e o impasse permanece.

Após reiterar para a Secretária que os indígenas têm seus direitos garantidos por lei, como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação, além de outros documentos importantes que pautam as discussões sobre educação escolar indígena no país e no Estado, ela garantiu que iria pensar em tudo o que conversamos, antes de tomar qualquer decisão. Argumentei que eles têm direito, tanto quanto os não indígenas, de escolher a escola indígena ou as escolas da cidade para estudar. Apoiada nas conversas tidas com os professores não indígenas, perguntei-lhe se a prefeitura, enquanto órgão mantenedor, estaria pensando em trazer os alunos para estudarem todos na escola municipal, e que medidas seriam tomadas em termos de ensino aprendizagem. A resposta foi que não tomaria nenhuma decisão sem pensar no que conversamos.

Já conforme a coordenadora de educação escolar indígena do município, professora Adriana Martins Biazotti, no início do ano letivo de 2017 estava havendo dificuldade de

diálogo, pois os professores indígenas viam com receio toda proposta que ela lhes apresentava. Mais tarde, a situação já estava mudando, mas, segundo ela, os professores ainda tinham dificuldade de aceitar suas sugestões, dificultando seu trabalho. Sobre a vinda dos alunos para as escolas da cidade, a coordenadora argumentou:

Lá tem a questão de que muitos não gostam do professor, tem essa rixa lá dentro da aldeia e o que eu penso: as crianças gostam de vir para cidade. Nós não gostamos? Se você mora numa fazenda, você não quer ir para cidade? Lá na aldeia, você acha que eles também não querem vir aqui para estar no meio dos outros? Eu penso assim, esse é um dos motivos (Adriana Martins Biazotti, Coordenadora de Educação Escolar Indígena do município, Juti, 2017).

Para Adriana, os alunos gostam de vir para cidade. Citou o caso da aldeia Takuara, que mesmo com um número maior de alunos estudando na escola indígena, dois ônibus ainda são necessários para trazer os demais para estudar na cidade. Disse que os mesmos problemas existentes nas escolas da cidade existem nas escolas da aldeia. Sobre os professores indígenas, disse que alguns se esforçam e fazem um bom trabalho, mas também tem quem realiza um péssimo trabalho. No caso de Jarará, havia uma professora que não era qualificada trabalhando com a alfabetização, pois eles não aceitaram a professora formada.

Perguntei-lhe se, enquanto coordenadora de educação escolar indígena, ela recebe reclamações dos professores não índios sobre os alunos indígenas e me respondeu:

Então, toda vida eu ouvi, aí esses índios não aprendem nada, não é isso que a gente fala e ouve? Eles têm dificuldades, mas eu penso que eles têm dificuldades por isso, porque hoje o aluno da cidade tem acesso a tudo, ele tem acesso a televisão, a internet e eles lá? Nem água não tem, não tem luz (Adriana Martins Biazotti, Coordenadora de Educação Escolar Indígena do município, Juti, 2017).

Para essa funcionária, os alunos indígenas gostam de estudar nas escolas da cidade “para estar no meio dos outros”. Além disso, o conflito entre as famílias envolve também os professores. Ela também atribui a dificuldade deles à falta de internet, televisão e de “informações” que, por outro lado, os da cidade têm acesso a tudo isso.

Até aqui apresentamos as percepções de pais de alunos, professores e lideranças indígenas, além das percepções dos profissionais da educação escolar não indígena. No próximo item serão abordadas as percepções dos alunos indígenas que estudam na aldeia Jarará e na escola municipal da cidade.

3.3.1. Comparações entre percepções e textos produzidos por alunos indígenas que estudam na escola da aldeia e na escola da cidade

De início pensei em realizar a pesquisa somente na escola da aldeia Jarará, com os pais, alunos, professores e lideranças, mas, como as relações envolvendo a comunidade escolar indígena reverberam junto ao emaranhado da rede de relações tecida em torno da escola, tive que realizar duas pesquisas paralelas, uma com a comunidade da aldeia Jarará e outra envolvendo os alunos indígenas e os profissionais da educação escolar que atuam nas escolas da cidade.

Meu maior desejo era ouvir os alunos indígenas. A ideia inicial era desenvolver atividades com os alunos das escolas estadual, municipal da cidade e a da aldeia Jarará. Mas, devido ao curto tempo de pesquisa e pelo fato de a escola estadual já ter um registro com a quantidade dos alunos indígenas, a opção foi por realizar a pesquisa apenas na escola da aldeia e na escola municipal/extensão. Assim, realizei um “censo escolar”, acrescido de “atividades extraclasse”, para saber o número de alunos indígenas, conhecer e ouvir o que eles pensam sobre educação escolar na aldeia e na cidade, sobre *bullying* na escola e outras questões apresentadas pelos mesmos no decorrer da pesquisa, além de ouvir os profissionais de educação, indígenas e não indígenas, envolvidos no processo.

Na escola da aldeia realizei as mesmas atividades que na escola municipal. Porém, acompanhei de forma mais intensa os alunos do matutino, da escola Doraci, por serem em maior número e por serem mais velhos que os alunos da escola extensão e da escola indígena.

A maioria dos alunos indígenas de 1º ao 5º anos encontram-se matriculados na escola municipal Doraci e em sua extensão. A escola está localizada no centro da cidade de Juti, próxima à prefeitura municipal. Atende os alunos do 2º ao 8º anos do Ensino Fundamental, distribuídos nos períodos matutino e vespertino. No matutino atende oito turmas e no vespertino atende nove turmas. A estrutura da escola consta de secretaria, direção, coordenação pedagógica nos dois turnos, sala dos professores, sala de tecnologia, uma biblioteca, nove salas de aulas, uma quadra coberta, cozinha, banheiros e pátio coberto.

A extensão da escola municipal Doraci fica localizada acerca de 400 metros da escola polo. Também atende nos períodos matutino e vespertino, sendo uma sala de 1º ano e duas de 2º anos no período da manhã e, no período da tarde, uma sala de pré-escola e três salas de 1º anos do Ensino Fundamental. Tem sala para professores/coordenação, cozinha, banheiro para funcionários, banheiros e mobiliários adequados à idade dos alunos, além de um pequeno parque infantil inaugurado depois das férias de julho de 2017.

Como já conhecia parte dos funcionários por já ter trabalhado como secretária na escola Doraci, durante cerca de um ano, a pesquisa ocorreu tranquilamente, conforme já relatei no item anterior.

O “censo escolar” que realizei mostram dados expressivos: a escola municipal Doraci possui um total de 434 alunos, sendo 71 indígenas, o que representa 16,35% dos alunos da escola. A extensão possui 153 alunos no total, sendo 28 indígenas, o que representa 18,30% dos alunos da escola. Juntos, a escola municipal Doraci e extensão somavam 587 alunos matriculados até o mês de junho de 2017, sendo 99 indígenas, o que representa 16,86% dos alunos.

Esse número se torna mais significativo se somarmos por período, pois é no período matutino que a escola recebe os alunos vindos das aldeias. A extensão, no período da manhã, atende 72 alunos, dos quais, 28 são indígenas. Se comparados esses dados, os alunos indígenas, no período da manhã, representam 38,88% dos alunos da escola. A escola Doraci possui 194 alunos, destes, 55 são indígenas, o que representa 28,35% dos alunos da escola no período matutino.

Dos 99 alunos indígenas identificados nas escolas Doraci e extensão, 41 moram na aldeia Takuara, 38 na aldeia Jarará e 20 residem na cidade de Juti. Quando perguntei se já haviam estudado em escola da aldeia, a maioria respondeu que sim.

Quanto ao resultado final do ano letivo, adianto, dos 99 alunos indígenas que estudaram na escola municipal Doraci/extensão, 67 foram aprovados, 28 foram retidos, dois desistiram, um foi transferido e uma aluna falecida. Percebe-se que o índice de maior reprovação ou retenção é entre os alunos indígenas do 2º ano do Ensino Fundamental, pois, dos 26 alunos indígenas nessa série, 18 foram retidos. Ou seja, 69,23% dos alunos indígenas, que estudaram no 2º ano na escola municipal Doraci, foram retidos e terão que fazer novamente o 2º ano.

Como, no 2º ano, o aluno precisa ler e escrever para prosseguir no 3º ano, se o mesmo não atingir os objetivos e habilidades (leitura e escrita), é retido e, no ano seguinte, faz novamente esta série. O índice de reprovação nesta série geralmente é maior, pois todos os alunos que estudam no 1º ano são promovidos para o 2º ano, mesmo não atingindo as habilidades e competências consideradas necessárias para a aprovação.

Isso comprova a dificuldade de a escola em lidar com esses alunos, mostrando que as aulas de reforço com esses alunos não resolve, se os professores não forem falantes da língua Guarani, pois os alunos não compreendem a língua portuguesa, nem os professores compreendem Guarani. E a consequência é um número alto de alunos retidos no 2º ano, como mostraram os resultados acima.

Depois da identificação dos nomes dos alunos indígenas, voltei à escola para a primeira conversa com os alunos, levando uma autorização pronta (anexo IV) e aprovada

pelas coordenadoras, para os pais assinarem. Então, fui de sala em sala, com uma lista contendo os nomes dos alunos, e chamava-os pelo nome, saindo com eles para uma sala vaga, disponível durante o período matutino. Achei melhor conversar com cada turma/ano separadamente, do 3º ao 8º anos do Ensino Fundamental, devido ao número de alunos do período matutino.

Na sala, me apresentava aos alunos, falava sobre minha pesquisa, explicava a proposta de trabalho e dava o documento de autorização para eles levarem para os pais ou responsáveis assinarem, avisando que, no dia seguinte, iria recolher o bilhete. Naquele dia percebi que os alunos estavam calados, poucos comentaram alguma coisa, principalmente os maiores, e apenas respondiam o que eu lhes perguntava. Na escola extensão fiz do mesmo jeito, conversei com a coordenadora e passei na sala chamando os alunos. Como eram pequenos, do 1º e 2º anos, utilizei uma linguagem mais simples.

Desde a primeira conversa com os alunos, deixei claro que minha intenção era ouvi-los, pois não gostaria de conversar só com pais, professores e funcionários da educação. Seriam vários temas a serem abordados em cada atividade realizada. Combinei com eles que pretendia desenvolver três ou quatro atividades, a primeira antes das férias e o restante depois. E assim fiz, pois teria que desenvolver também atividades com os alunos da escola na aldeia Jarará.

No outro dia fui até a escola recolher as autorizações. Apesar de uma das funcionárias me dizer que poucos alunos trariam de volta o papel, mas “sujos e rasgados”, não foi isso que aconteceu. A maioria deles trouxe assinado o papel, e os que não o trouxeram avisaram que trariam no dia seguinte. Muitas mães, inclusive, anotaram o número de seus telefones no bilhete. No caso dos pequenos, parte deles já tinha entregue a autorização assinada para a professora da sala.

3.3.2. Atividades com os alunos indígenas da Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes

Realizei a primeira atividade em julho de 2017, na Escola Doraci, pouco antes das férias. Estas atividades, que incluíam desenhos, conversas direcionadas e escritas, ocorreram uma vez por mês e duravam, em média, 30 a 50 minutos cada, como havia combinado com a coordenação/direção e com os alunos.

No dia de aplicar a primeira atividade aos alunos, uma das professoras me disse: “tem que chegar devagarinho, eles são bem esquivos mesmo, até eles pegarem o ritmo, têm uns que é mais assim, mais os meninos”. Começava perguntando quem morava na cidade, quem

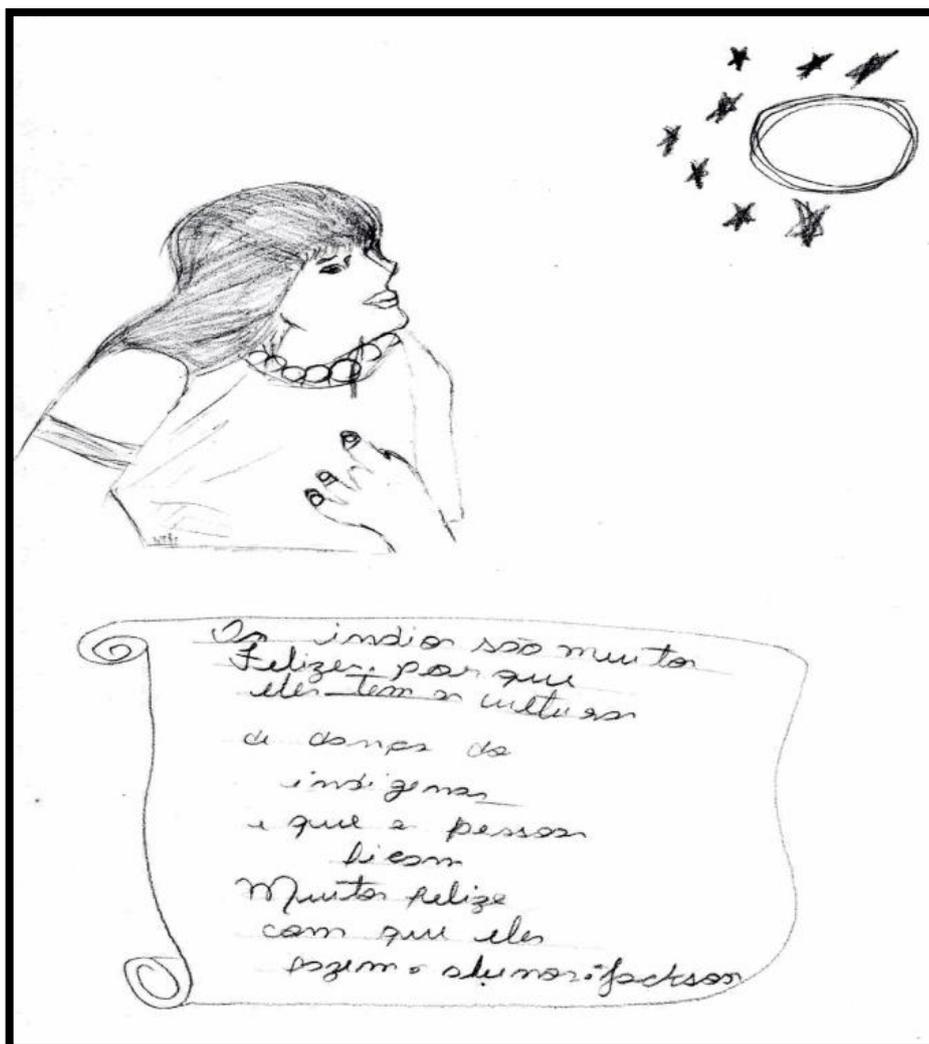
morava nas aldeias, quem já havia estudado na escola da aldeia e, assim, fui me aproximando deles, pois notei certa timidez. Então, entregava uma folha de sulfite para cada um e pedia para que fizessem um desenho livre; depois queria ouvir suas expressões (sem interferência ou direcionamento meu). Fiz isso do 3º ao 8º anos do Ensino Fundamental.

O desenho livre possibilitou aos alunos uma expressão livre; através dele, puderam retratar a realidade vivenciada, fatos que marcaram suas vidas e as impressões deixadas por algum acontecimento considerado importante. Assim, eu me aproximava de cada aluno que terminava a atividade e conversava sobre o desenho feito. Isso foi interessante, inclusive para os alunos, porque, ao findar a atividade, eles já estavam mais descontraídos e querendo saber quando seria a próxima atividade.

Todos desenharam com muito capricho, representando natureza, rio, peixe, árvore, flor, animal, pássaro, sol, estrela, céu, chuva, casa, roça, local onde mora, caminho percorrido pelo ônibus, índio, família etc. Percebe-se que os alunos contemplaram partes do que eles vivenciam na aldeia onde residem. Dois alunos, além de desenhar, também escreveram, um sobre índio e a outra sobre a natureza, como mostra o registro a seguir. Segundo a professora, que trabalha a disciplina de Língua Portuguesa com esses alunos, eles gostam muito de falar e escrever sobre a floresta, sobre as coisas da natureza.

De acordo com Lima (2014), os desenhos e textos escritos, produzidos pelas crianças em uma situação de pesquisa, trazem significativa contribuição para a etnografia, pois permite que detalhes sobressaiam, expressem opiniões e maneiras de pensar e em que influências e realidades vivenciadas são manifestadas. Através dos desenhos podem ser observados e analisados acontecimentos relevantes. Já nos textos produzidos, além das características mencionadas acima, mostram também a forma de escrita e as dificuldades que possuem com a língua.

Figura 23. Desenho e escrita sobre os índios, aluno Kaiowá e Guarani Jackson⁴⁸.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

Este aluno tem 15 anos, estuda no 7º ano, mora na aldeia Jarará e é filho de uma ex-professora da escola da aldeia. Disse que escreveu sobre índio, porque acha “os índios felizes”, porque gostam de mostrar sua cultura, e “isso é muito bonito”. Nesta primeira atividade, ele caprichou no desenho de um indígena observando a noite e pensando no que ele próprio estava vivenciando, pois, de acordo com ele, à noite, indígena fica pensando. E salientou: “Porque nós índios, e cada um, quando acontece alguma coisa de ficar pensando na coisa da cultura mesmo. Se tem festa, nós fazemos tudo da cultura”. Para esse aluno é importante que os indígenas continuem “preservando a cultura” porque, através da cultura, “mostra quem são os índios”.

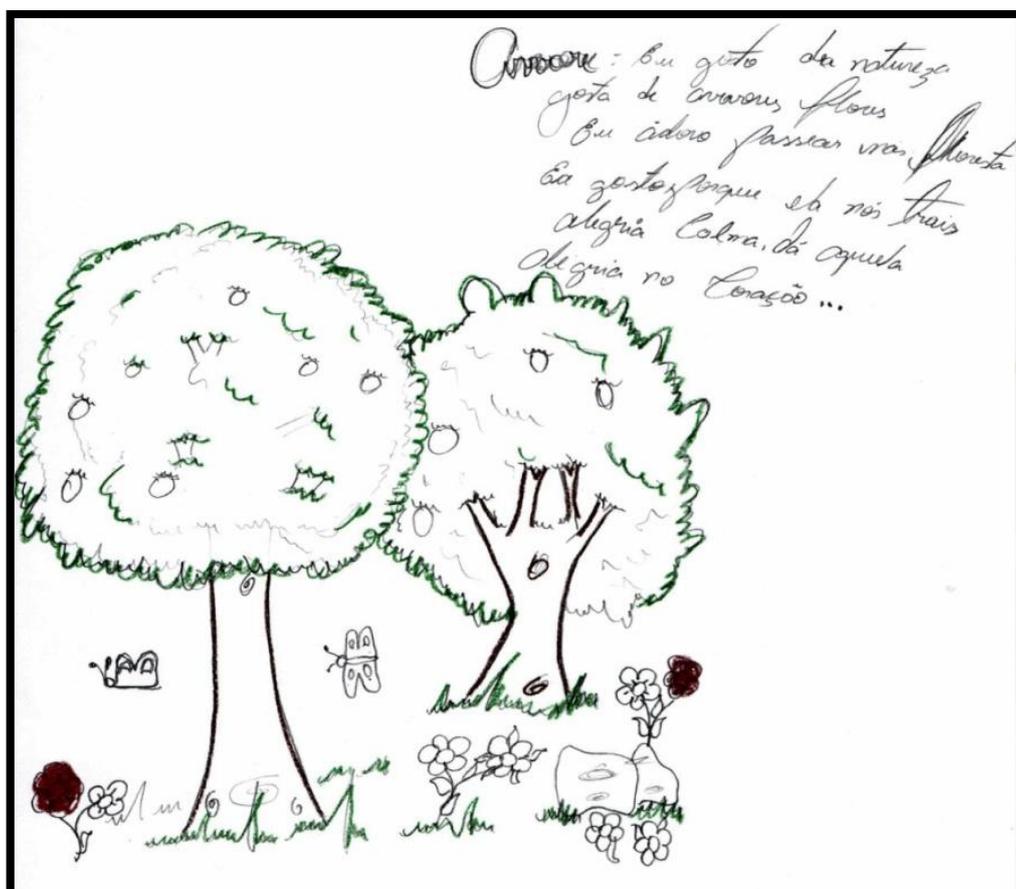
⁴⁸ Texto do aluno: “Os índios são muito felizes porque eles tem as suas culturas de dança do indígenas e que as pessoas ficam muitos feliz com que eles fazem. Aluno: Jackson”

Jackson estudou o 1º e o 2º ano na escola de Jarará, mas saiu motivado por desavenças envolvendo sua mãe e os atuais professores da aldeia. Ele pensa, futuramente, em ser jogador de futebol ou médico, pretende sair para estudar em outra cidade e se formar, mas sua intenção é trabalhar no “postinho da aldeia”. Sua família é evangélica da igreja pentecostal Com Cristo Junto Venceremos.

Disse que sabe tocar vários instrumentos musicais, como bateria, violão, guitarra e teclado, que usa na igreja. Quando tinha oito anos de idade foi morar na aldeia Jaguapiru, no município de Dourados, e lá ficou por dois anos, quando aprendeu a tocar os instrumentos. Explicou que sua parentela é grande, tem parentes em Dourados e em Caarapó, mas gosta de viver em Jarará e estudar na escola da cidade.

A atividade a seguir, feita por uma jovem, mostra o que ela chama de “coisas bonitas da natureza”, árvore, fruta, flor, borboleta, encontradas no mato da aldeia Jarará, perto de onde mora.

Figura 24. Desenho e escrita sobre a natureza, aluna Kaiowá Jaqueline⁴⁹.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

⁴⁹ “Arvore: Eu gosto da natureza gosto de arvores flores Eu adoro passear na floresta Eu gosto, porque ela nós trais alegria calma, dá aquela alegria no coração... Aluna: Jaqueline”

A aluna tem 17 anos, estuda no 7º ano, mora na aldeia Jarará e é filha de um ex-pastor da igreja Deus é Amor. Hoje sua família está em outra igreja, mas não sabe o nome da igreja, pois “quase não frequenta a igreja do pai”, e não se denomina “evangélica”. Sobre o desenho e a escrita, disse gostar de árvores, de flores e fica feliz, porque “ainda tem um pouco de mato perto dos rios”. Gosta de morar em Jarará porque ainda “têm natureza”, mato e rio, coisas que considera importantes em uma aldeia.

Relatou que já morou em Juti, Eldorado e Iguatemi e, devido a essas mudanças de cidades, desistiu de estudar por três anos, por isso está muito atrasada. Em 2017 ela “tirou nota vermelha” em matemática, porque não consegue entender a explicação da professora, mesmo repetindo duas ou três vezes, e ela fica com vergonha de perguntar novamente.

Jaqueline tem cinco irmãos: dois estudam na escola estadual, dois na escola municipal extensão e um que não estuda. Seu pai não quis matricular ninguém na escola indígena. E ela não quis estudar na escola estadual porque “tem muita gente”.

Os dois alunos acima citados, além de fazerem os desenhos propostos, escreveram, demonstrando interesse em realizar a atividade. Percebe-se, nesses dois alunos, a necessidade de se expressarem, de serem ouvidos. Em conversa sobre o desenho, revelaram muitas coisas importantes sobre suas vidas, família e escola.

A seguir, a atividade feita pelo aluno Cleiton. Ele registrou o local onde mora o cacique de sua aldeia.

Figura 25. Desenho feito pelo aluno Kaiowá e Guarani Cleiton.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

Este aluno tem 8 anos de idade, estuda no 3º ano do Ensino Fundamental. Disse que é o primeiro ano que está estudando na escola municipal da cidade. Comentou que gosta de estudar na escola da cidade, gosta de vir no ônibus, dos amigos que tem e sobre o desenho, fez a ilustração do local onde mora a família do cacique rezador, na aldeia Takuara. A pessoa desenhada é o cacique rezador Francisco, que “está vestido de índio” e “em sua mão está com *mbaraka*, rezando e fazendo *guachire* na aldeia”. Segundo ele, o cacique rezador é importante para a aldeia, “porque ajuda indígena no mundo”. Também desenhou o ônibus que faz o transporte escolar, onde vem brincando com três de seus amigos que moram na aldeia e estudam na cidade e duas casas: uma é a cozinha e a outra é o quarto. Na cozinha aparece o fogão de lenha, com uma chaminé soltando fumaça fora da casa, porque “o fogo estava aceso”. Aparecem, também, o rio onde vai tomar banho com seus irmãos e amigos, a “roça grande”, por onde o ônibus passa a caminho da escola, e os aviões porque, constantemente, passam por cima da aldeia, “para passar veneno na roça grande do fazendeiro”.

Este aluno retratou cenas de seu dia a dia e acontecimentos que considera importantes. Disse participar das “festas *guachire*” que ocorre em sua aldeia, por isso fez o desenho do rezador, uma figura que ele tem como muito importante para a aldeia, porque o rezador “ajuda os índios no mundo a continuar no tradicional”.

O próximo desenho é do aluno Kalebe.

Figura 26. Desenho feito pelo aluno Kaiowá e Guarani Kalebe.

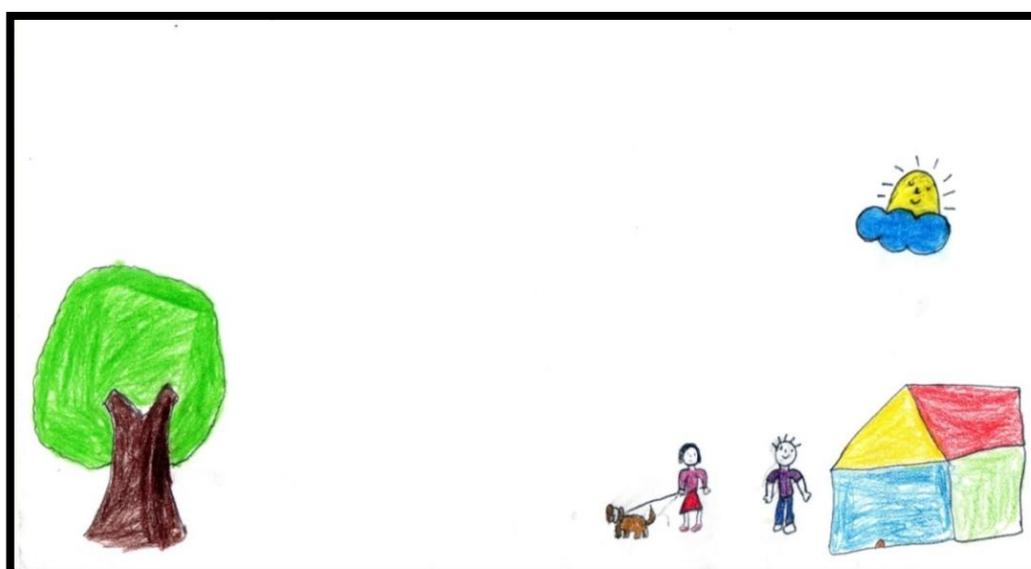


Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

O aluno tem 13 anos, estuda no 4º ano, mora na aldeia Takuara. Desenhou sua casa na aldeia, algumas árvores e o rio. Comentou que, no mato existente na aldeia, tem onça brava e, inclusive, já viu uma quando estava caçando animais com seu pai. Disse gostar muito de caçar, pescar e de tomar banho no rio com seus parentes.

Como não há montanhas na aldeia Takuara, olhando sua ilustração, imaginei que tivesse feito um desenho estereotipado. Perguntei-lhe sobre os morros verdes que apareciam. Respondeu que são as grandes roças verdes que ele enxerga de sua casa, a perder de vista. Disse que perto da casa tem pouco mato, “porque branco cortou tudo e fez roça”, e que onde mora quase não tem mato, só capim, constantemente queimado pelos indígenas.

Figura 27. Desenho feito pela aluna Kaiowá Jhenifer.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

A aluna tem 8 anos de idade, estuda na mesma sala que seu irmão, no 3º ano do Ensino Fundamental, e mora na aldeia Jarará. Quanto ao desenho, disse que fez a “escola alegre, colorida e bonita”, e a árvore é uma que tem no fundo da escola, onde brinca com seu irmão e amigas, mas retratou apenas seu irmão e um “cachorrinho muito bonitinho” que ela tem em casa. A aluna misturou cenas que acontecem na escola onde estuda com as vivenciadas na sua aldeia.

Disse que vai estudar bastante para realizar seu sonho de “virar professora” e dar aulas na aldeia Jarará, onde mora com sua família. Gosta de vir no ônibus, da escola, das professoras, da “diretoria” e, também, de ler e escrever, de brincar na aula de educação física e de desenhar na aula de arte. Jhenifer é neta do primeiro professor que lecionou na aldeia Jarará, Assunção Gonsalves. Contou que sua mãe a acompanha na escola, junto com seu

irmão. Segundo ela, é muito importante que estudem, por isso não podem brincar na sala de aula, porque a escola é local para aprender a ler e a escrever e estudar para alcançar seu objetivo. Sua mãe ajuda com as tarefas de casa e também ensina a leitura e a escrita na língua Guarani, porque “precisa saber ler e escrever nas duas línguas para dar aula na aldeia”. A aluna falou, ainda, que sua mãe sempre comenta acerca da importância da escola e explica que, através da escola, o índio pode mudar de vida. Em suas palavras: “Minha mãe sempre fala que preciso estudar para mudar de vida”.

Esta parte do trabalho foi muito significativa e percebe-se que os desenhos feitos pelos alunos não foram aleatórios, fazem parte de seu contexto de vida escolar ou da comunidade onde vivem. Tudo o que registraram não está desconectado de seu mundo real ou do discurso de sua família, mas pertence a um dado momento de suas vidas.

Essa primeira atividade, além de possibilitar a interação com os alunos, contribuiu para a realização das demais atividades. Como já mencionado, realizei essa atividade em três contextos (Escola Municipal Doraci, Escola Extensão e Escola Indígena), como podemos ver adiante. Notei que, em todos eles, essa atividade foi crucial para nossa interação. Percebi que parte da fala dos alunos estão presentes nas percepções das mães, a quem ouvi anteriormente. Isso mostra que as relações estabelecidas são fortalecidas através de discursos que prevalecem em cada família e reverberam nas instituições.

No começo do mês de agosto de 2017, desenvolvi outra atividade para saber o que pensam sobre a escola, quando também abordei o assunto *bullying*. Iniciei com os alunos do 3º ano (EF) e, quando perguntei se eles gostavam de estudar na escola municipal, todos disseram que sim. Perguntei por que, e eles me responderam: “para aprender Português”, “porque faz atividade”, “faz desenho”, “tem bastante professor”, “gosta de brincar e escrever”, “gosta de jogar bola”, “gosta de educação física”, “gosta de fazer prova”, “gosta da quadra”, “gosta do lanche e do recreio” e “gosta das professoras”.

Uma das alunas disse que a única coisa da qual ela não gostava na escola é que, quando alguém fala em Guarani, a professora fica brava e eu perguntei por que. Outro aluno respondeu: “Ela não deixa, xinga, porque não gosta”. A aluna complementou: “A professora falou que quem falar em Guarani vai estudar na aldeia”.

Ouvi de vários alunos que suas professoras não gostam que falem na língua indígena. Um aluno do 4º ano também falou que sua professora se irritava pelo mesmo motivo: “não pode falar Guarani”. Ele explicou que “a professora não entende a língua, por isso ela não

gosta”. Segundo eles, quando outra assumiu a sala, no segundo semestre de 2017, ao contrário da primeira, até pede para eles falarem em Guaraní para ela ouvir.

Nota-se que a escola integracionista e assimilacionista ainda permanece viva até hoje, inclusive proibindo os alunos de falarem sua própria língua. A primeira objetivava eliminar as línguas indígenas e a segunda utilizava as línguas indígenas na alfabetização, como “ponte”, facilitando a transição para a cultura dominante.

Convém salientar que o processo de ensino aprendizagem exige a troca de conhecimentos e é fundamental, nesse processo, que os alunos se comuniquem, troquem experiências, sendo a língua um fator de suma importância, que faz a diferença na qualidade da comunicação. Uma das professoras disse estar utilizando a língua indígena a seu favor. Contou que explica o conteúdo para a sala, em Português, depois uma aluna repassa a explicação na língua Guaraní para os alunos indígenas que não entenderam. Assim, percebeu que estavam conseguindo realizar o que ela propunha.

Voltando aos alunos do 4º ano, eles disseram gostar da escola porque “é legal”, “tem quadra coberta”, “joga bola”, “gosta da comida”, “gosta da educação física, da sala de tecnologia e biblioteca”. Acham que a escola “é divertida”, “gostam de escrever em Português”, “gostam de andar de ônibus”, “dos amigos indígenas e não indígenas que têm na escola”. Alguns alunos disseram saber ler e escrever em Português e em Guaraní, pois aprenderam na escola da aldeia.

Um dos alunos indígenas, que mora na cidade, disse que sua mãe é índia e seu pai é branco, e alegou não saber falar em Guaraní porque sua mãe não lhe ensinou e lhe dizia que “precisava aprender bem o Português”. Ele nunca morou em aldeia, mas tem parentes na reserva de Caarapó.

Quando questionei os alunos sobre o que pensam da escola indígena na aldeia, muitas respostas foram depreciativas, pois disseram que o “ensino é ruim”, a “escola não tem nada”, “é chata”, e o “professor não ensina bem”. Os discursos dos alunos, assim como os discursos de suas mães, associaram a escola indígena da aldeia a várias características negativas.

Muitos desses discursos pejorativos é parte do que a mídia expõe diariamente sobre os índios e eles acabam reproduzindo isso para a escola da aldeia. Sem contar que, eles próprios, já devem ter ouvido alguém comentar que “os índios são vagabundos”, “bebem muito”, “não trabalham” e “dependem do governo”. Sabemos que esse discurso é disseminado na sociedade majoritária, denunciando que o discurso colonialista ainda prevalece.

Uma professora regente do 4º ano informou que trabalha com as disciplinas de língua portuguesa, história, geografia, ciências da natureza e matemática, e tem sete alunos

indígenas. Afirma não ter dificuldades para trabalhar com eles, pois “são bem aplicados”. De acordo com ela, quando os alunos pequenos ainda não alfabetizados vão estudar nas escolas da cidade, tanto o professor como o aluno sentem dificuldade. Explicou: “A questão é que na própria criação deles é muito usual a língua materna deles, então a criança cresce numa casa, eles conversando em Guarani. E quando essa criança é matriculada na escola da cidade, precisa aprender o Português”. Por isso, segundo ela, o 1º ano, com vários alunos indígenas, “é mais dificultoso para o professor ou professora trabalhar”. Deu como exemplo, a escola extensão que recebe a maioria desses alunos, pela primeira vez, para estudar na cidade, mas não dominam a língua portuguesa.

Esta professora já foi secretária municipal de educação do município e, sobre a vinda dos alunos indígenas para estudar nas escolas da cidade, explicou:

O que acontece na aldeia, os pais não aceitam muito os professores indígenas lá, não sei por que motivo, mas muitos não aceitam, então eles preferem mandar os filhos estudar na cidade, do que estudar na escolinha lá e, no entanto, eles poderiam estudar lá, porque é trabalhado também tanto a língua materna como a língua portuguesa. Muitos não gostam da família que trabalha lá, outros não gostam dos professores, e assim vai. A maioria vem e a escola não pode proibir. Por mais que tenha escola lá, não tem como você podar eles, porque tem ônibus, ofertam ônibus e eles vêm mesmo (Professora regente da Escola Municipal Doraci, Juti, 2017).

Salientou que os alunos indígenas se mostram muito mais interessados em aprender a ler e a escrever, do que os alunos não indígenas. Ela notou também, que os pais indígenas acompanham melhor os filhos do que muitos pais de alunos não indígenas. De acordo com ela, na reunião de entrega de notas, não faltou nenhum pai ou responsável por eles e, se o pai ou mãe não podem vir, mandam o tio ou a tia para saber como o aluno está em sala.

A professora que leciona no 5º ano relatou também não ter dificuldades em trabalhar com os alunos indígenas, porque eles são “esforçados”, “comportados” e, de acordo com ela, talvez, o problema seja mais na alfabetização devido à língua.

Os alunos do 5º ano elogiaram esta professora, dizendo que ela não admite *bullying* na sala. Contam que, no começo do ano, tinha um “aluno engraçadinho” que gostava de “tirar sarro” dos outros, mas a professora repreendia e logo ele pediu transferência. Disseram que gostam da escola porque “é legal”, “porque aprende muita coisa”, “tem sala de tecnologia para pesquisar”, “estuda para aprender”, “não tem *bullying* em sua sala”, “gostam de escrever em português” e “aprendem mais e melhor”.

Alunos indígenas do 6º ano afirmaram que gostam de estudar na escola Doraci “porque aprende mais”, “aprende muita coisa que você não aprende em casa”, “a escola é

divertida” e “gostam de educação física”. Entretanto, alguns alunos não estão conseguindo acompanhar as explicações dos professores e, por isso, acabam tirando nota baixa. As maiores dificuldades estão nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês, pois não conseguem entender as explicações e na prova não conseguem responder as questões.

Estes alunos também reclamaram do *bullying* que sofrem na sala, durante a realização de algumas atividades que envolvem leitura ou explicação, principalmente em seminários, atividades em que precisam expressar opiniões. Todos disseram já ter passado por situação vexatória em sala de aula, pois, enquanto estão lendo, alguns colegas não indígenas ficam “tirando sarro”, “dando risada” ou “zombando” deles. Perguntei-lhes qual era a reação das professoras acerca do *bullying* e eles disseram que elas ficavam bravas com os alunos não indígenas, mas o problema permanece, porque eles não respeitam nem as professoras.

Manifestam não gostar da escola indígena, porque os professores ensinam Guarani, e explicaram: “Guarani eu já sei”, “escola da aldeia é sem graça”, “não tem internet” e os “alunos brigam muito”. Entretanto, na aldeia “não tem *bullying*”, porque todos se respeitam e “gostam da explicação em Guarani”. Interessante que reclamam da língua Guarani, mas gostam da explicação nesta língua.

Os alunos do 7º ano afirmaram que gostam de estudar na escola municipal Doraci “porque tem quadra, é completa”, “é legal”, “porque aqui ficamos à vontade”, “tem amigos indígenas e não indígenas”, “escola humilde”, “professoras são bacanas, ensinam bem” e “têm bastante pessoa que se conhece”. Mas têm dificuldades, principalmente com língua portuguesa e matemática, pois não conseguem acompanhar as explicações dos professores e “tiram nota baixa”.

Quanto às tarefas de casa, eles nem sempre conseguem realizá-las, pois “não têm internet na aldeia” e, quando os trabalhos exigem materiais que devem comprar, eles também não fazem, porque alegam não ter condições financeiras para isso.

A maioria disse que já estudou na escola da aldeia, mas não tinham as mesmas dificuldades, porque lá eles ficavam mais à vontade. “Como assim, mais à vontade?”- retruquei. Uma aluna respondeu: “Eu falo assim por causa que a gente se acostuma com... mesmo assim, com a mesma raça não tem dificuldade para falar assim, porque ele explica bem em Guarani, a gente entende mais. A explicação em Guarani é mais fácil”. Para essa aluna:

A maior dificuldade é quando a professora manda a gente lê e depois têm que explicar na frente, sempre as professoras trabalha assim, com leitura e depois você explica o que você entendeu sobre o que leu. Seminário que fala

e aluno não índio fica rindo, isso é problemático, porque daí a gente não consegue e erra tudo (Aluna do 7º ano, da escola municipal Doraci, Juti, 2017).

Alunos de 6º e 7º anos também afirmaram que algumas professoras não gostam que falem na língua materna, mas eles continuam falando e, para não desrespeitar as professoras, falam baixinho quando estão em sala. Também sussurram ou silenciam porque alguns não indígenas zombam deles, “dão risada nos seminários”, momento em que estão lendo ou explicando conforme a atividade proposta pelas professoras. Apontam, como maior dificuldade a leitura em sala, situações em que “sofrem *bullying*”. Percebi que a maioria dos alunos passaram/passam por momentos vexatórios na escola, devido aos colegas não indígenas que não aceitam a diferença.

Lima (2014) fala em “pacto de silêncio” no ambiente escolar que pesquisou, e afirma:

Diante das falas, depoimentos e entrevistas que realizei, um *pacto de silêncio* se fez e está presente no espaço escolar do qual participo. Esse pacto não permite que os preconceitos existentes venham à tona, mas abre espaço para a presença do diferente dentro da escola. O discurso da homogeneização é pregado por todos, mas o preconceito, o olhar desconfiado para aquele que é diferente na cultura e na língua, e alguns comentários mostram a não compreensão pela sua presença (LIMA, 2014: 145).

Realmente, o ambiente escolar, lugar das diferenças, acaba por reproduzir um discurso de homogeneização. Tassinari (2001) defende que as escolas indígenas devem ser entendidas enquanto espaços de fronteira e de diálogo entre conhecimentos e culturas diversas. Assim como Lima (2014), penso que o conceito também possa ser estendido às escolas convencionais que recebem alunos indígenas, pois a escola é um local de intercâmbio de conhecimentos.

Conversei com uma única professora que demonstrou interesse sobre o assunto *bullying*, quando lhe falei sobre as falas dos alunos indígenas da escola. Segundo ela, o *bullying* é, realmente, uma questão muito séria naquela escola e acontece, principalmente, entre os alunos do 6º e 7º ano. Todos os dias ela separa 15 minutos de sua aula para conversar com eles “sobre estar no lugar do outro, sobre passar pelo que o outro passa e sobre as dificuldades que cada pessoa possui”.

Esta professora trabalha com seminários e uma vez por semana leva para a sala o “carrinho de leitura” - um carrinho de supermercado contendo livros infanto-juvenis. Na ocasião, cada aluno escolhe um livro e leva para casa com o compromisso de ler e, na aula seguinte, partilhar o que entendeu com os demais da sala. Com os alunos do 6º e 7º ano do

período matutino, o projeto foi suspenso porque eles perderam muitos livros e a funcionária da biblioteca proibiu-os de levar para casa, realizando as atividades de leitura apenas em sala.

Na opinião dessa professora, a escola municipal Doraci é um local de diversidade muito grande (brancos, negros, indígenas e de diferentes classes sociais). Por isso iniciou um projeto chamado “jornal falado”, interdisciplinar, envolvendo toda a escola. Neste projeto, pretendia abordar, dentre outros assuntos, o *bullying* na escola e a questão de sexo, pois segundo entende, são assuntos relevantes para os alunos indígenas, porque estes são os que mais sofrem. Contou também que duas alunas, moradoras em aldeia, casaram e desistiram da escola, por isso quer abordar a questão do sexo com os alunos. De acordo com a professora, “as alunas eram muito novinhas” para casar.

Dias depois, essa professora me disse que, em um seminário, foi obrigada a tirar da sala de aula duas alunas que riram de um colega indígena. “Eu não gosto disso, jamais, sabe”. E ela, enquanto professora, sentiu-se na obrigação de puni-las. Depois que as alunas foram encaminhadas para a direção, o aluno retomou a fala e “apresentou o seminário fortalecido”.

Tenta explicar o comportamento dos adolescentes:

Infelizmente, mas não é na maldade, como eu vejo, não é na maldade que eles dão risada e tiram sarro. Não é na maldade, é a idade, aquela euforia deles mesmos. Nessa fase tudo é dar risada. Se você voltar atrás, as pessoas vão falar, aquilo que eu vivenciei foi *bullying*, na verdade não tinha penalidade. [...] E quem não superar o *bullying*? (Professora de Língua Portuguesa da escola municipal Doraci, Juti, 2017).

Como afirmou a professora, o *bullying* é uma questão séria na escola. Mas o que a escola tem feito a esse respeito? A escola deixa a cargo dos professores trabalharem o assunto. Entretanto, questiona que, se o professor não trabalhar e fizer “vistas grossas”, quem sofre as consequências são os alunos indígenas. Mas ela, através de projetos, tenta superar essa realidade vivenciada por alunos indígenas, diariamente.

Como já foi mencionado, pais moradores na aldeia Jarará e alunos indígenas que estudam na escola urbana, alegam que, na cidade, eles aprendem a ler e a escrever com mais rapidez. Entretanto, alguns professores não indígenas dizem o contrário, que os alunos indígenas “demoram aprender ler e escrever”. Comentam que eles “possuem dificuldades na leitura e interpretação de textos”, “não conseguem acompanhar os demais alunos em sala” e, por isso, não conseguem tirar notas boas nas provas.

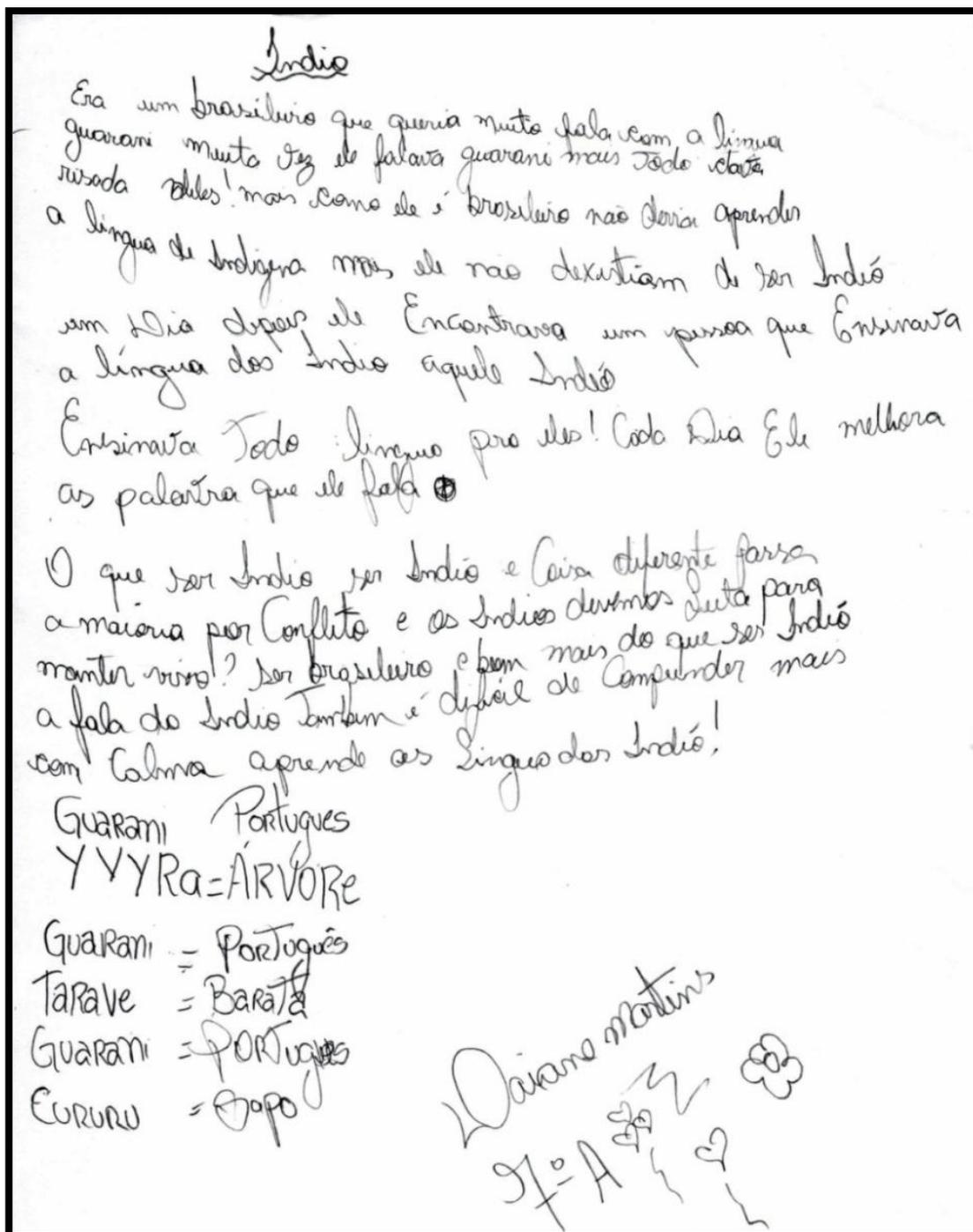
A maioria dos alunos indígenas disse que vai finalizar o Ensino Médio, fazer uma faculdade e “se preparar para voltar e trabalhar” na aldeia de origem (seja como professor, médico e outras profissões apontadas pelos mesmos durante as atividades). Sair da aldeia para

se especializar está presente em quase todo o discurso desses alunos, mas deixam claro que a intenção é, após finalizar o curso, retornar e conseguir emprego dentro da aldeia. Ouvi isso de crianças pequenas e também de alguns adolescentes e jovens de Jarará e Takuara que sonham “alto” e, incentivados pelos pais, buscam nos estudos melhoras para sua vida. Mas será que a aldeia terá posto de emprego para todos os capacitados? Ou apenas agitará a competição entre eles, gerada pelo mercado de trabalho? São questões que o tempo e estudos posteriores responderão.

Na última atividade realizada com os alunos indígenas da escola municipal Doraci, no mês de setembro de 2017, solicitei aos alunos do 7º e 8º anos (porque são as turmas com os alunos mais velhos) que escrevessem sobre algum assunto importante para eles. Expliquei que minha intenção era ouvi-los e dar voz a eles, pois já tinha ouvido as mães/pais de muitos deles e alguns professores. Desta vez a escuta seria através da escrita, sobre algo que pensam ser importante e que quisessem deixar registrado. Como no 8º ano tinha apenas um aluno indígena, realizei a atividade em separado.

A aluna Daiane, tem 14 anos e é estudante do 7º ano. Ela retratou bem a situação de preconceito e *bullying* vivenciada, constantemente, em sala de aula. Em sua redação, escreveu sobre um índio brasileiro que não podia falar a sua língua materna, porque os outros davam risada dele, mas ele enfrentou a situação e não desistiu de ser índio. E ela pergunta: “o que é ser índio?” e “os índios devem lutar para se manterem vivos?”. Ela mesma responde: “ser índio é coisa diferente para a maioria, por conflito”, porque, segundo ela, muitos não entendem que ser índio é ser diferente, “porque índio tem sua cultura”.

Figura 28. Redação feita pela aluna Daiane.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

Daiane comentou que os indígenas são brasileiros, mas possuem um sistema diferente e devem ser respeitados. Afirmou que “índio não pode deixar de ser índio”, e que a língua Guarani é da cultura indígena. Segundo ela, as pessoas não entendem que os índios devem lutar por suas terras, lutar para manter viva sua cultura. Mas ela escreve também: “ser brasileiro é bom, mais do que ser índio”. Isso mostra que, mesmo havendo um discurso de

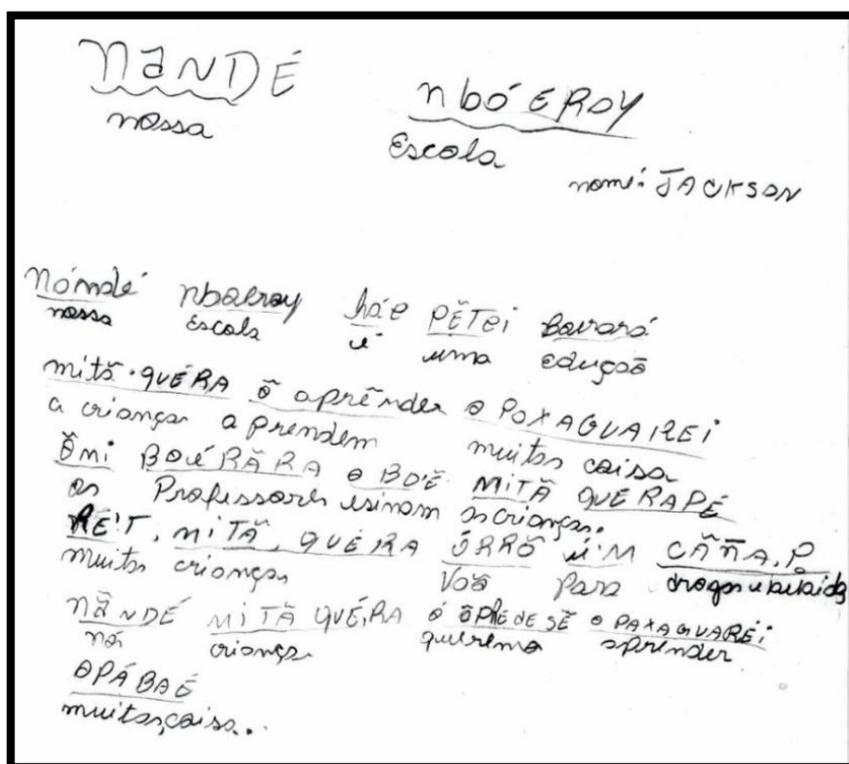
empoderamento por parte da aluna, que utiliza a língua para isso, há ainda a questão do *bullying* que prevalece e, em meio a isso, ela se mostra no processo de negação.

A aluna disse que veio da reserva de Dourados e está morando na aldeia Takuara com sua família. Falou que os indígenas devem lutar por suas terras e citou o caso da aldeia onde mora, que, mesmo depois de tantas lutas, ainda não foi demarcada a área.

Durante a conversa, percebi que Daiane estava muito triste: sua irmã de 17 anos, Danieli, que estudava no 6º ano, se suicidou por enforcamento, no dia 29 de agosto de 2017. Contou que sua irmã “não estava mais feliz”, e teria dito, um dia antes de suicidar: “eu vou estar lá em cima naquela nuvem branca”. Ela tinha falado para sua mãe que iria colocar a cabeça onde o sol dorme. Sua mãe ficou brava com ela. Daiane relatou que a polícia foi investigar a morte, mas ela afirmava: “Foi ela mesmo, não foi matado. Na aldeia ela mostrava que estava triste”.

São quatro irmãos da mesma família que estudam na escola Doraci: Danieli (a que morreu) era a mais velha dentre os irmãos. Alguns professores acham estranha a morte da aluna, mas como disse Daiane, a polícia está investigando o caso. Alguns funcionários da educação foram ao velório da aluna, na aldeia Takuara.

Figura 29. Poema feito pelo aluno Jackson.

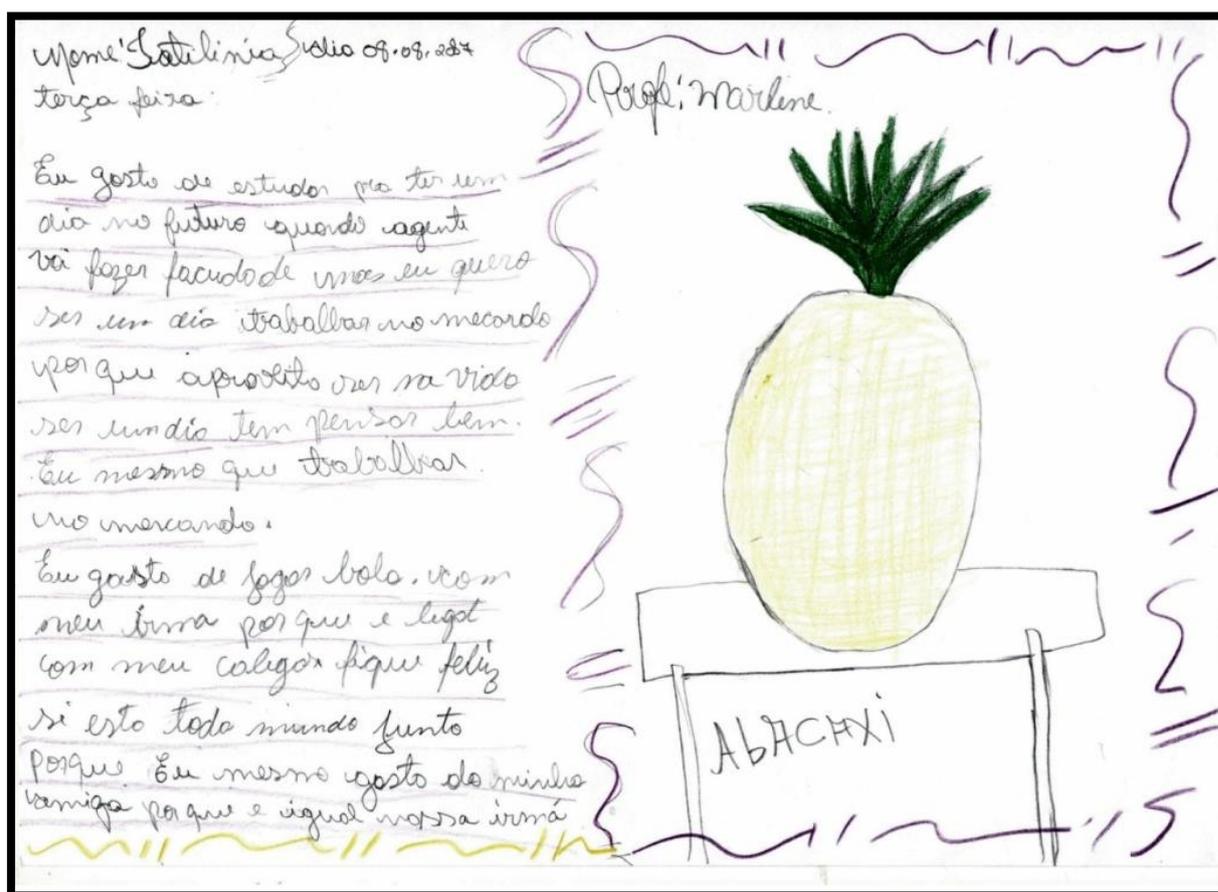


Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

Jackson tem 15 anos, estuda no 7º ano, e fez questão de dizer que sabe escrever tanto em Português como em Guarani. Ele disse que aprendeu a ler e a escrever (Português e Guarani) na igreja da Missão, em Dourados, MS. Sua mãe é professora, mas não está atuando em Jararã devido a desavenças com a família do capitão. Ele gosta de estudar na escola da cidade porque “as crianças aprendem muitas coisas e os professores ensinam muito bem”. Em sua fala há resquícios do que a sociedade estabelece com relação à escola.

O aluno afirma ser evangélico, saber tocar instrumentos na igreja e, segundo ele, muitas crianças estão nas drogas, mas não é seu caso. Ele está na escola para aprender. Disse que aprendeu muitas coisas na igreja da Missão. Interessante notar que, quando a Missão trabalha na língua Guarani, os pais, aparentemente, não reclamam, mas quando os professores indígenas trabalham a língua Guarani na escola, muitos pais reclamam ou não aceitam.

Figura 30. Redação feita pela aluna Tatilinia.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

A aluna Tatilinia tem 14 anos e estuda no 7º ano. Ela disse que escreveu sobre a importância do estudo, pois hoje, “para ter um futuro melhor, tem que estudar” e, por isso,

pensa em fazer uma faculdade. Ainda não escolheu qual curso quer fazer, mas sabe da importância do estudo para conseguir emprego melhor.

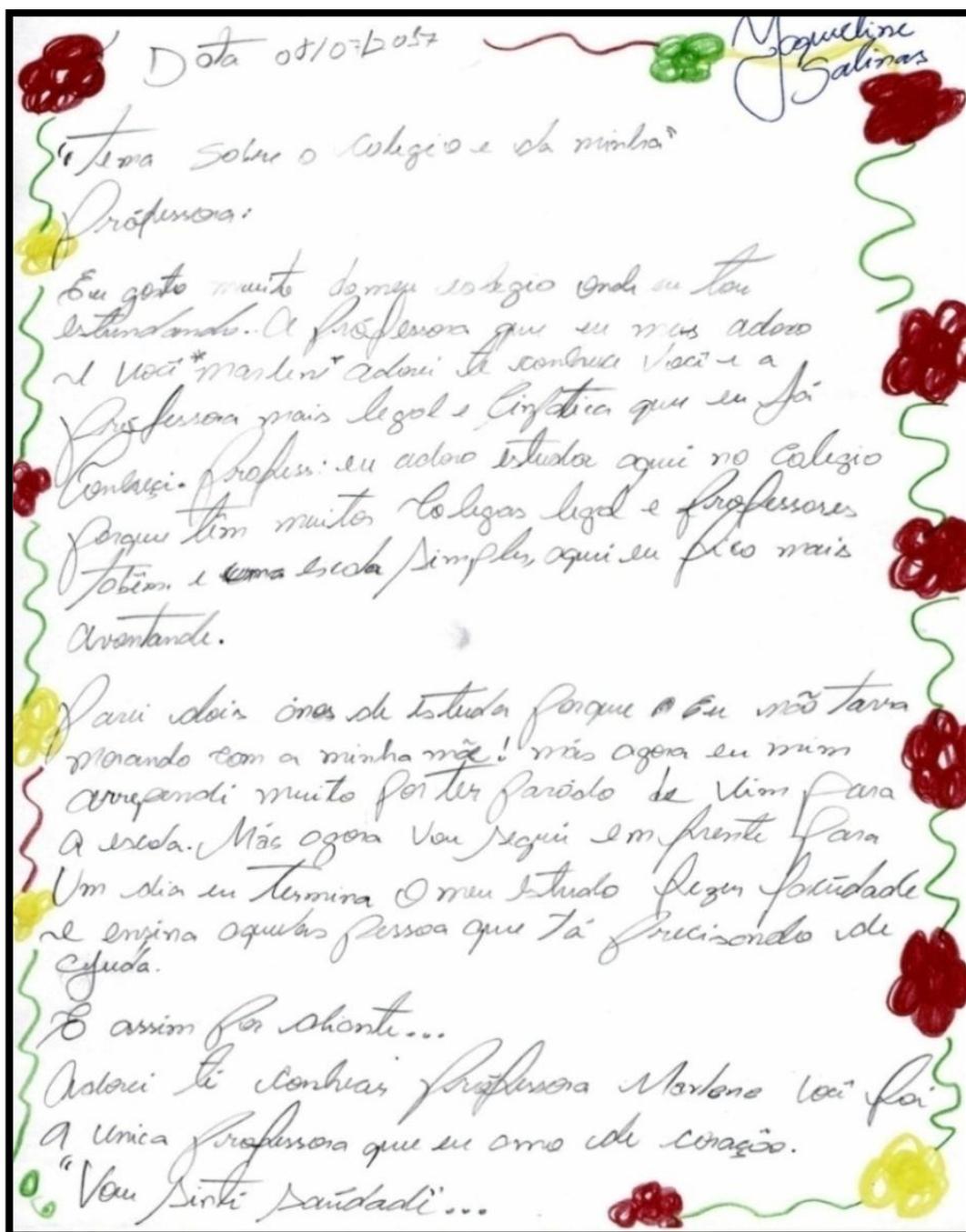
Percebe-se, cada vez mais frequente, o discurso colonialista na fala dos alunos indígenas, o qual veicula, quase exclusivamente, que a escola prepara para a competição no mercado de trabalho e para a continuação dos estudos. A aluna contou que já trabalha como ajudante em um pequeno mercado pertencente ao seu tio, na cidade vizinha de Caarapó. Ela vai trabalhar toda sexta-feira, depois da aula, e volta no domingo à tarde para sua casa na aldeia Takuara. Às vezes ela recebe dinheiro pelo seu serviço e outras, em mercadoria, que ela apanha no mercado para ajudar no sustento da família.

De acordo com a aluna, sua família irá se mudar para a cidade de Caarapó, pois seu pai está desempregado e não está conseguindo emprego nas fazendas. O último emprego dele foi na “catação de milho”, mas além de receber pouco pelo trabalho, já acabou o serviço. Ela tem mais duas irmãs que estudam na aldeia e, ultimamente, o benefício que sua mãe recebe, a “bolsa escola”, é o que está ajudando em sua casa.

A aluna relatou a dificuldade de sobreviver na aldeia, pois, para continuar morando no local, seu pai precisa trabalhar e, por isso, terá que se mudar para outra cidade à procura de melhora, ou seja, de um emprego. O discurso da aluna, com certeza, faz parte do discurso de seus pais, que depositam suas esperanças no estudo da filha para conseguir um emprego melhor.

Finaliza seu texto dizendo que fica feliz quando estão todos juntos, ela sua família e amigos (parentes), mas sabe que logo terá de se mudar, fazer novas amizades, estudar em outra escola, mas, segundo ela, isso será melhor para sua família.

Figura 31. Redação feita pela aluna Jaqueline.



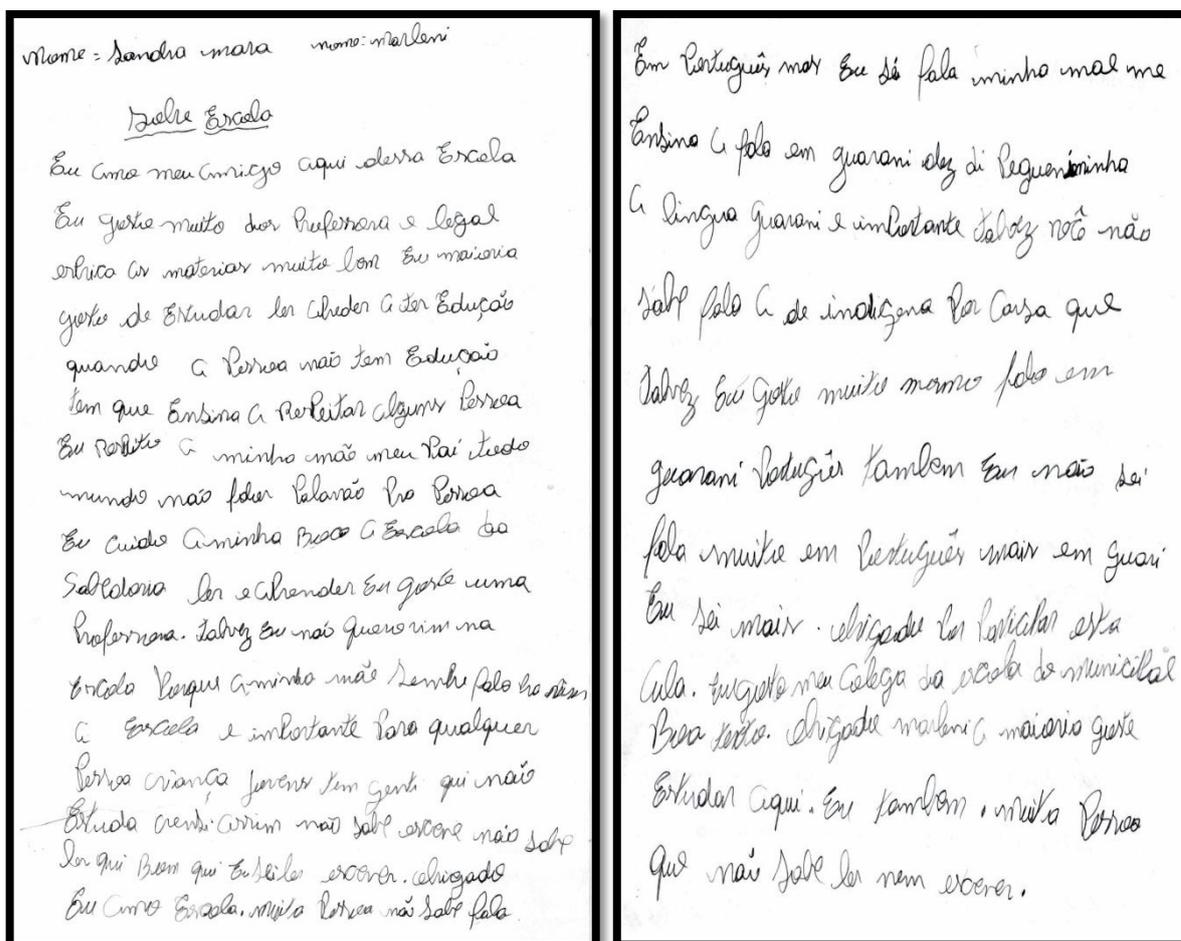
Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

A aluna Jaqueline tem 17 anos, mora na aldeia Jarará e estuda no 7º ano. Ela iniciou sua escrita dizendo que gosta muito da escola. Fez uma homenagem para mim, certamente porque sentiu confiança na minha pessoa. Desde a primeira conversa, expliquei minha intenção de ouvi-los, de dar voz a eles e, a partir das atividades, pude confirmar a necessidade de serem ouvidos na escola.

Mesmo no curto espaço de tempo que temos para cumprir a pesquisa de mestrado, ouvir esses alunos e discutir com eles algumas questões relevantes em suas vidas, é muito gratificante. Melhor ainda é ver as discussões abordadas durante a pesquisa na escola surtirem efeito. Como informei anteriormente, na primeira conversa com esses alunos percebi que estavam muito calados e só respondiam o que eu perguntava, mas depois de apresentar meu objetivo e de ouvi-los, eles se soltaram e permitiram que o diálogo acontecesse espontaneamente.

Jaqueline escreveu que se arrependeu de ter parado de estudar, pois acabou atrasando seus estudos. Mas pretende finalizar e “fazer uma faculdade para ensinar aquelas pessoas que estão precisando de ajuda”. Ainda não escolheu o curso, mas já está pensando nisso. Ela veio de outra aldeia para Jarará e disse já ter morado em várias cidades. Desabafou, dizendo que está com nota baixa na disciplina de matemática porque não consegue entender a explicação da professora. Mesmo caso de vários alunos com quem conversei.

Figura 32. Redação feita pela aluna Sandra Mara.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

Esta aluna tem 12 anos, mora na aldeia Jarará e o tema de sua redação foi “Sobre Escola”. Ela escreveu um longo texto, onde aborda a questão dos valores: sobre o respeito que tem para com as outras pessoas e que, na sua casa, ninguém fala “palavrão”. Falou da escola, que dá sabedoria para ler e escrever, relatou também que sua mãe sempre fala da importância da escola para as crianças e os jovens da aldeia.

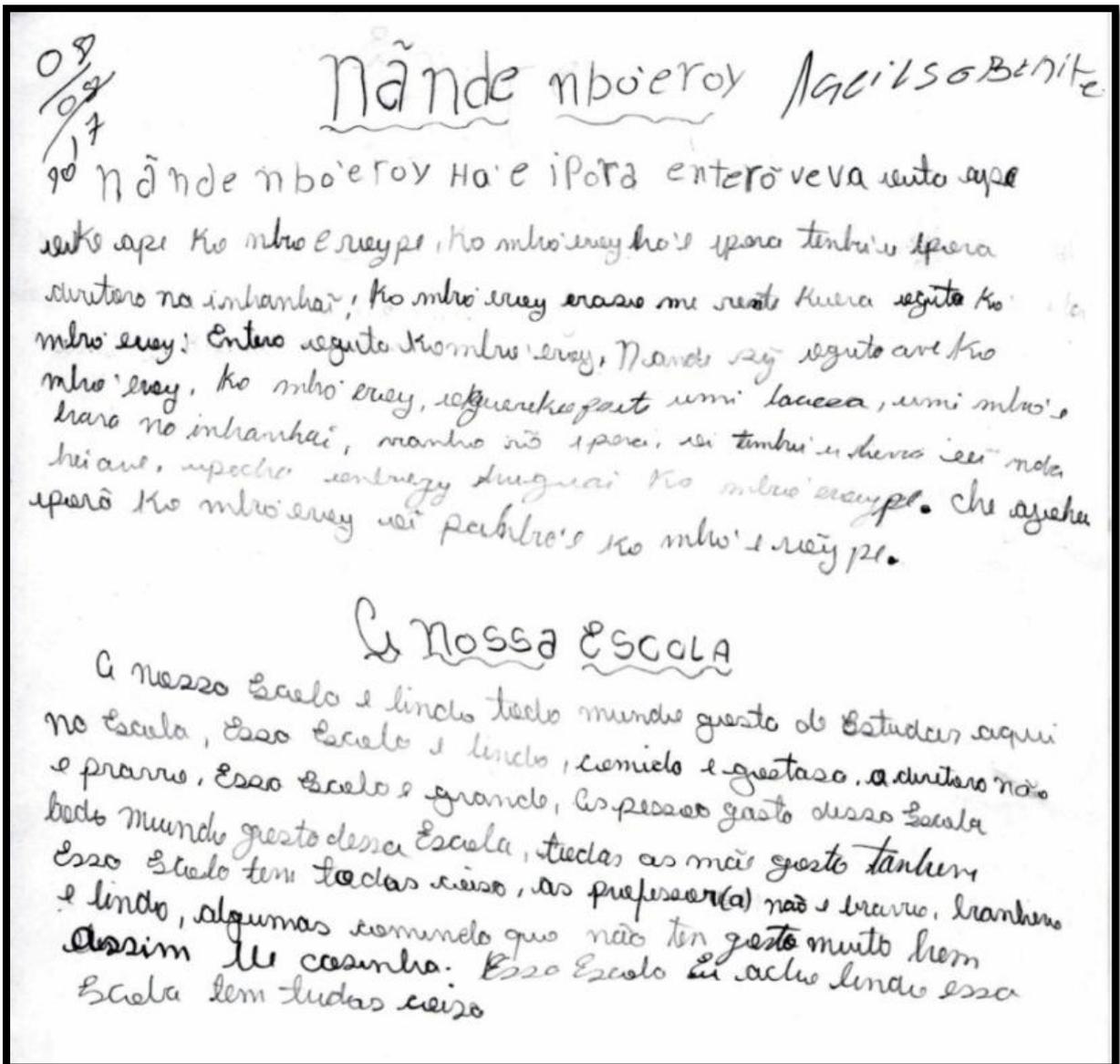
Ela informou que estudou até o 5º ano na aldeia onde mora e que a língua materna é muito importante, porque eles se comunicam em Guarani. Dois irmãos menores ainda estudam na escola da aldeia.

Conversei com sua mãe na aldeia, e ela me disse que sempre ensina seus filhos sobre a importância da língua Guarani e, desde pequeninos, já ensinava a língua materna para eles. Sempre comenta que é importante saber as duas línguas, mas na aldeia ela usa mais a língua Guarani na comunicação com os filhos.

A aluna também sabe escrever em Guarani: “Gostei mais de lá (escola da aldeia) por causa do Guarani, todo mundo fala Guarani, aqui quase ninguém fala”. Ela se autodenominou evangélica. Percebe-se que muitas coisas escritas por ela fazem parte do discurso da igreja, por exemplo, os valores.

Sandra Mara, assim como outros alunos, disse que pretende estudar fora da aldeia, cursar uma faculdade, voltar para a aldeia e atuar. Ela quer se formar como médica e voltar para a aldeia, porque é nascida em Jarará, gosta muito de onde mora e os médicos que atendem a comunidade não são indígenas. Talvez esse seja um dos motivos porque tantos alunos dizem que irão estudar para serem médicos e atuarem no postinho da aldeia.

Figura 33. Redação feita pelo aluno Ageilso.



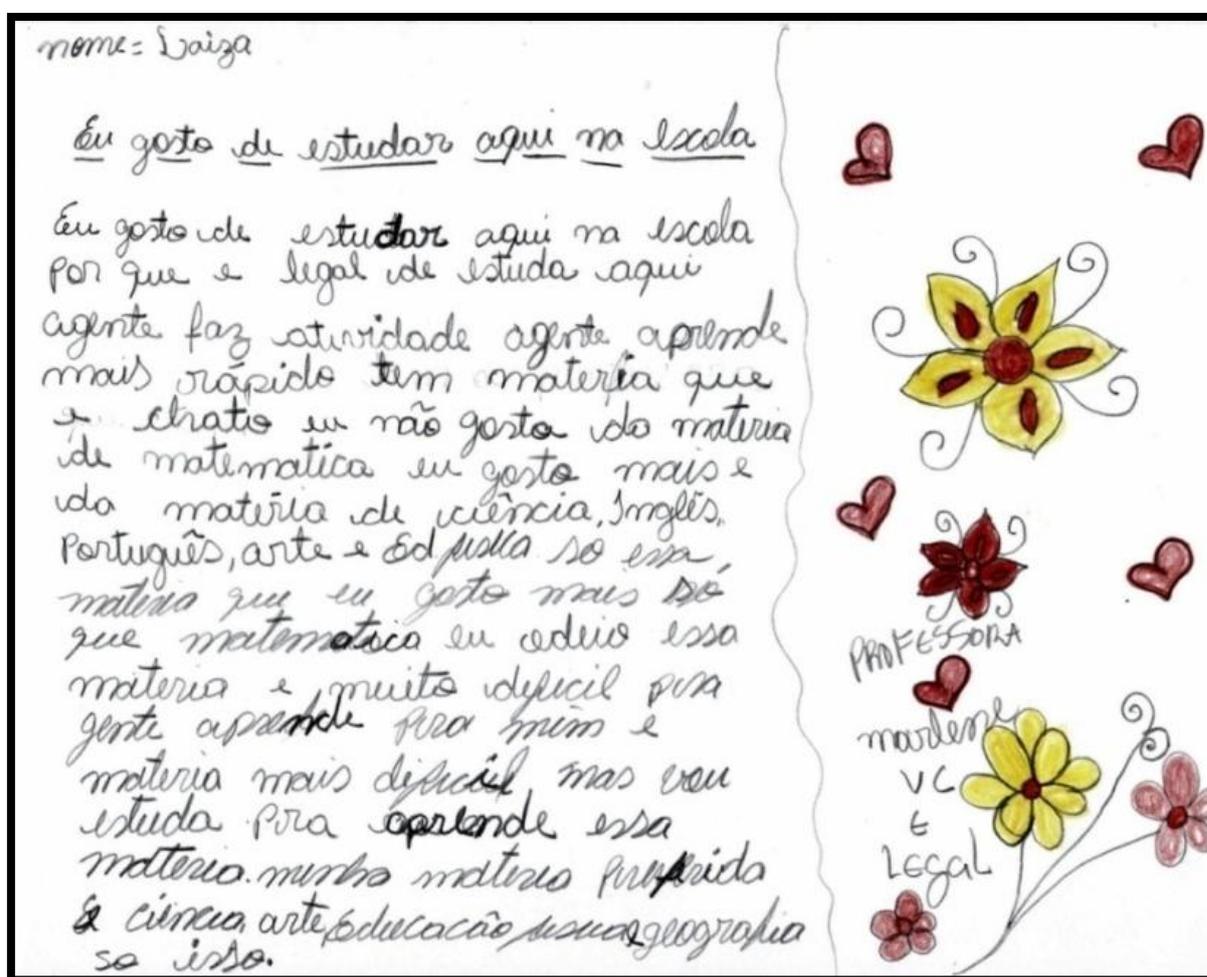
Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

O aluno tem 13 anos e estuda no 7º ano, morador na aldeia Takuara. Ele escreveu o que pensa sobre a escola, sobre a comida, que o diretor e as professoras não são bravos e que todas as mães gostam que seus filhos estudem na escola da cidade. Escreveu sobre a instituição e percebe-se que ele utiliza o discurso que os pais têm: “a escola tem todas as coisas”, por isso “é melhor”; mas comenta que ficou com nota baixa. Quando lhe perguntei o motivo de ficar com nota baixa, respondeu, assim como outros alunos, que não consegue entender as explicações das professoras.

Neste sentido, os professores dizem que a dificuldade por parte desses alunos, de não compreenderem as explicações, é devido à língua, ou seja, o fato de não dominarem a língua portuguesa. Novamente é posta em cheque a questão linguística na escola.

Ageilso conta que aprendeu a ler e a escrever, tanto em Guarani como em Português, quando ainda morava em Amambai. Há um ano estuda na escola Doraci, seu irmão estuda na aldeia onde mora. Segundo ele, estudar na escola da cidade “é legal porque têm de tudo”, “todas as mães gostam” e “todo mundo gosta dessa escola”. Aqui ele se remete à questão da falta de estrutura física boa da escola indígena.

Figura 34. Redação feita pela aluna Laiza.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

A aluna Laiza tem 12 anos de idade, estuda no 7º, mora na aldeia Takuara. Ela também registrou que gosta de estudar na escola municipal Doraci e afirmou que “a gente aprende mais rápido”. Quanto às disciplinas, não gosta de matemática, porque não consegue entender o conteúdo.

Comentou que, quando morou em Dourados, estudava em uma escola da cidade, porque o ensino era melhor. Perguntei a ela como era estudar na escola da cidade de Dourados. Respondeu que era como estudar na escola municipal Doraci, ela gostava porque tinha amigos indígenas e não indígenas.

Lima (2014), sobre a presença indígena em escolas públicas na cidade de Dourados, comenta sobre as novas relações que os alunos estabelecem no interior da escola. Aponta tensões e dificuldades nas relações entre alunos indígenas, profissionais da educação e os demais alunos da escola. Discutiu também as formas de cooperação e amizade entre alunos indígenas e não indígenas, em que considerou as percepções de alunos indígenas, não indígenas, professores, pais e funcionários da escola. Este trabalho, como já mencionei, é bom para pensar a escola municipal Doraci.

A aluna Laiza também é irmã de Danieli, falecida. Quando conversei com essa aluna, fazia poucos dias que sua irmã havia falecido, e ela me disse que ainda estava muito triste. Viu a irmã morta enforcada e, sobre isso, comentou que surgiram “muitas fofocas” na aldeia, inclusive que sua irmã estava grávida, por isso se suicidara. E esclareceu: “Ela morreu tudo queimada assim, uma pessoa falou que foi feitiçaria”. Laiza comentou que havia marcas de queimadura de cigarro nos braços de sua irmã; por isso acredita que morreu vítima de feitiço.

Seraguza (2013: 165) comenta que o feitiço é uma constante no discurso dos Kaiowá e Guarani, seja na modalidade *pajevai*, “feitiço que causa a morte, dor” ou o *pajeporã* “feitiço bonito relacionado ao encantamento sexual e afetivo entre os humanos”.

Figura 35. História de vida do aluno Lozinho.

história do Lozinho
 meu história quando eu eram um menino, eu
 acho que eu tinha uns 6 anos, eu entrei pelo
 primeiro no escola no aldeio mesmo mas
 eu não sabia ler nem escrever letra, nem
 sabia escrever nem meu nome mas, depois de
 8 ano de idade entrei pelo primeiro vez aqui
 no cidade, mas quando entrei eu sabia ler nem
 escrever ainda eu acho que aprendi ler com
 9 ano ano de idade. eu até falei para minha
 mãe que quando eu crescer eu quero escolher
 duas ou mais, profissões como médico ou
 advogado ou eu quero ir para força
 armada, minha mãe até me diz eu só tem que
 escolher um do profissão. meu pai que eu
 vou para força armada que é exercito.
 minha mãe quer eu seja médico. mas o que
 eu quero ser mesmo é médico de cancer
 com 8 ano de idade eu cheguei no mercado no
 cidade eu quero comprar Balacho, mas eu não
 falar e nem dizer o homem. mas também eu
 quero ser um jornalista viajar para
 viajar em varios países. mas minha infância
 não foi tão fácil, porque minha mãe nunca
 fez meu aniversário pro mim ela só fez
 vez quando eu fiz 13 ano.
 mas agora que eu entrei aqui no escola de
 cidade eu sei ler escrever, os professores
 só me elogiar tudo que eu faz, minha
 esse é minha história não foi tão fácil
 assim...
 obrigado!!!

Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

Lozinho tem 14 anos de idade, estuda no 8º ano e mora em Jarará. Ele era o único aluno indígena em sua sala. Em conversas com esse aluno, lhe pedi para escrever algo que achava muito importante e ele perguntou se poderia escrever sua história de vida; falei que sim. Então mostrou-se muito feliz, deu um grande sorriso e iniciou a escrita. Ele é tido como

um exemplo de superação para toda escola, devido ao seu surpreendente desenvolvimento escolar.

Iniciou a “história de Lozinho”, registrando que começou a estudar com 6 anos, na escola da aldeia, mas somente com 8 anos aprendeu a ler e a escrever na escola municipal Doraci (em Português). Relatou a dificuldade que sentiu quando entrou naquela escola pela primeira vez, porque não sabia ler, nem escrever e tinha muita vergonha dos colegas e que aprendeu a ler e a escrever somente depois de aprender a falar Português. Assim, alfabetizou-se com 9 anos de idade.

Nesse momento comentou com sua mãe que, quando crescesse, já sabia o que seria profissionalmente, com várias profissões em vista (médico, advogado ou forças armadas). Sua mãe explicou que poderia escolher apenas uma, então escolheu ser médico (oncologista), mas seu pai quer que ele sirva o exército brasileiro e se engaje na profissão militar.

Escreveu, ainda, sobre uma situação que lhe aconteceu quando tinha 8 anos de idade. Ele foi ao mercado da cidade para comprar bolacha, e, como não sabia falar em Português, não sabia pedir para o homem a bolacha que queria. Então sentiu-se muito mal naquele momento, por não saber pedir o pacote de bolacha que queria.

Percebe-se que o aluno estava se esforçando muito nos estudos (aprender o Português), pois sonha em ter uma profissão e realizar coisas que não pôde ter na infância, como as festas de aniversários. Contou que sua mãe realizou apenas uma festa, quando fez 13 anos de idade.

Depois que aprendeu a ler e a escrever, sempre recebe elogios das professoras. Finaliza sua história, dizendo “Isso é minha história e não foi tão fácil assim”. Não foi fácil porque, quando saiu da aldeia para estudar na escola da cidade, muitos de seus amigos da sala de aula já liam e escreviam, mas ele não conseguia falar nem entender Português, pois em sua casa eles conversavam somente na língua materna e, por isso, demorou mais tempo para aprender a ler e a escrever, só depois de aprender falar Português.

Conversando com a mãe deste aluno, ela contou que matriculou sua filha caçula de 5 anos para estudar na educação infantil no CIEI- Centro Integrado de Educação Infantil da cidade, pois, de acordo com ela, a menina “já fala muito bem o Português”. Ensinou a língua portuguesa desde pequenina, para a menina não ter dificuldade na escola da cidade, como aconteceu com Lozinho que, primeiro, teve que aprender a falar Português, para depois aprender a ler e a escrever, o que lhe ocasionou reprovações na escola.

D’Angelis (2000), acerca da Política Linguística, comenta que os indígenas precisam decidir se querem ou não continuar falando a língua materna. E explica que existem famílias

ou comunidades inteiras que desistiram de falar sua língua com os filhos e netos para apressarem a passagem para a língua portuguesa. Mas em outras comunidades que se encontram na mesma situação, ao perceberem que sua língua corre o risco de desaparecer, decidem revitalizá-la. O importante, em ambos os casos, é a escolha que a comunidade precisa fazer e, assim, determinar sua Política Linguística.

Como se nota, uma das maiores dificuldades da escola municipal Doraci é lidar com a situação dos alunos indígenas. A ida destes alunos, das aldeias para a escola, sem saber falar fluentemente a língua portuguesa, tem causado “problemas”, que estão longe de se resolverem, porque a escola não adotou uma política linguística para trabalhar com esses alunos.

Apontam Lozinho como um dos que se destacou, mas não é o caso da maioria dos alunos indígenas, que saem das aldeias para estudar na cidade, onde muitos acabam sendo considerados “fracos”, “copistas”, “não sabem nada”, “não entendem” e outros rótulos que recebem.

Os escritos destes alunos abordaram o *bullying* que sofrem constantemente na escola, escreveram o que pensam sobre a escola onde estudam, retrataram a importância da educação escolar hoje para eles, escreveram sobre os valores, muitas vezes pregados pelas igrejas e refletidos em suas famílias. Assim conseguiram emitir suas opiniões sobre os assuntos que consideram relevantes, demonstrando como é importante para esses alunos terem momentos de discussão na escola.

3.3.3 Atividades com os alunos indígenas da Escola Municipal Extensão

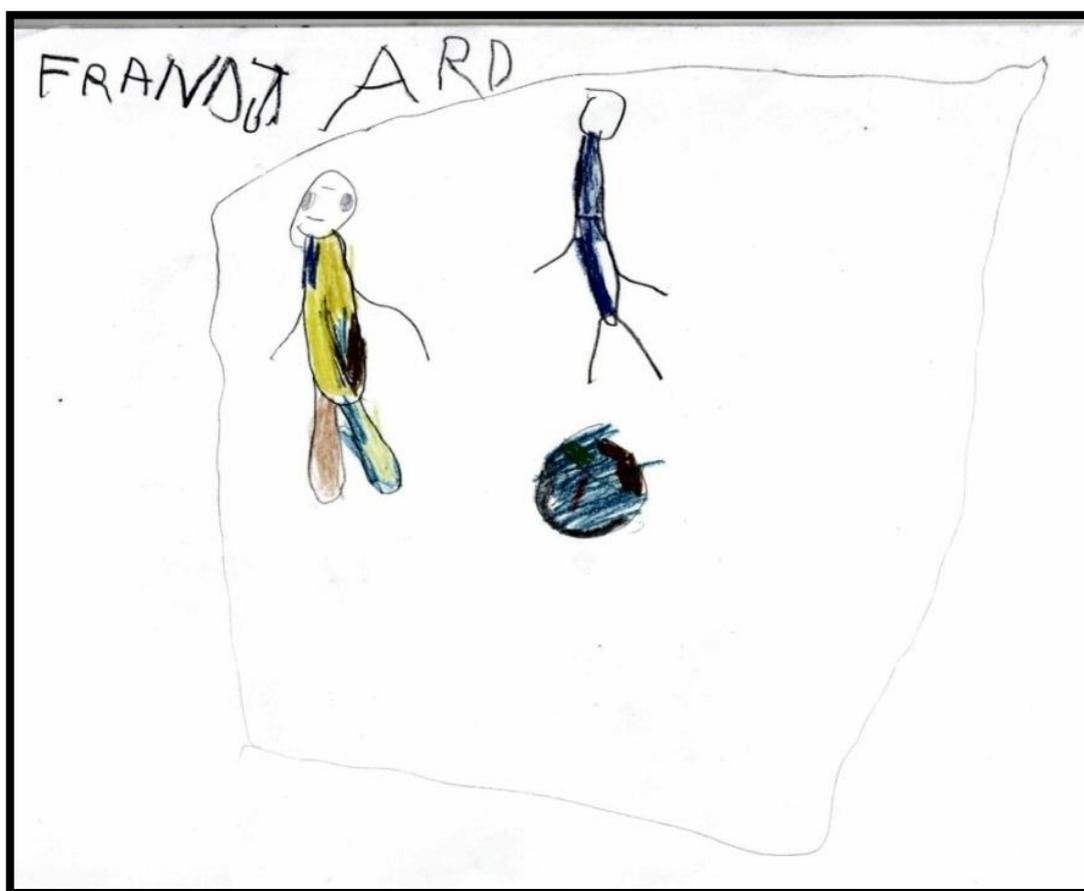
Com os alunos da escola municipal extensão, por serem muito pequenos, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, realizei a identificação e apenas uma atividade de desenho e uma conversa direcionada sobre a escola. O que mais chamava a atenção desses alunos era o parquinho, que foi reformado e inaugurado depois das férias de julho. Com esses alunos pude realizar as atividades somente depois das férias, pois as duas vezes que agendei para realizar a atividade, a coordenadora desmarcou devido às datas comemorativas trabalhadas pelas professoras com as crianças.

A coordenadora da extensão disse que, como muitos pais indígenas preferem que seus filhos estudem na cidade, eles poderiam ajudar ensinando as crianças a falar a língua portuguesa, para que, quando chegarem à escola, entendam o que as professoras dizem. Contou que, em uma sala do 1º ano, o aluno não entendia quando a professora perguntava seu nome.

Quando os alunos indígenas chegam à escola pela primeira vez, disse a coordenadora, é um impacto muito grande para todos, “porque não sabem o que nós estamos falando. E como eles vão aprender?”. Segundo ela, os alunos demoram para se alfabetizar, pois até aprenderem a língua portuguesa para compreender o que a professora está falando, já se passou o ano letivo e, por isso, alguns reprovam.

Com os alunos da extensão, perguntei a idade de cada um, mas muitos não souberam responder. Alguns disseram que já haviam estudado na escola da aldeia, e que não gostaram porque lá não tinha parquinho e a escola da cidade “tem parquinho”, onde brincam nas aulas de educação física e quando a “professora da sala”, regente, permite. Em seus desenhos livres retrataram, além dos brinquedos do parquinho e da escola: árvore, casa, caminho ou trilha que liga uma casa a outra, avião, helicóptero, sol, nuvem, como podemos ver nos desenhos abaixo.

Figura 36. Desenho feito pelo aluno Frandjard.

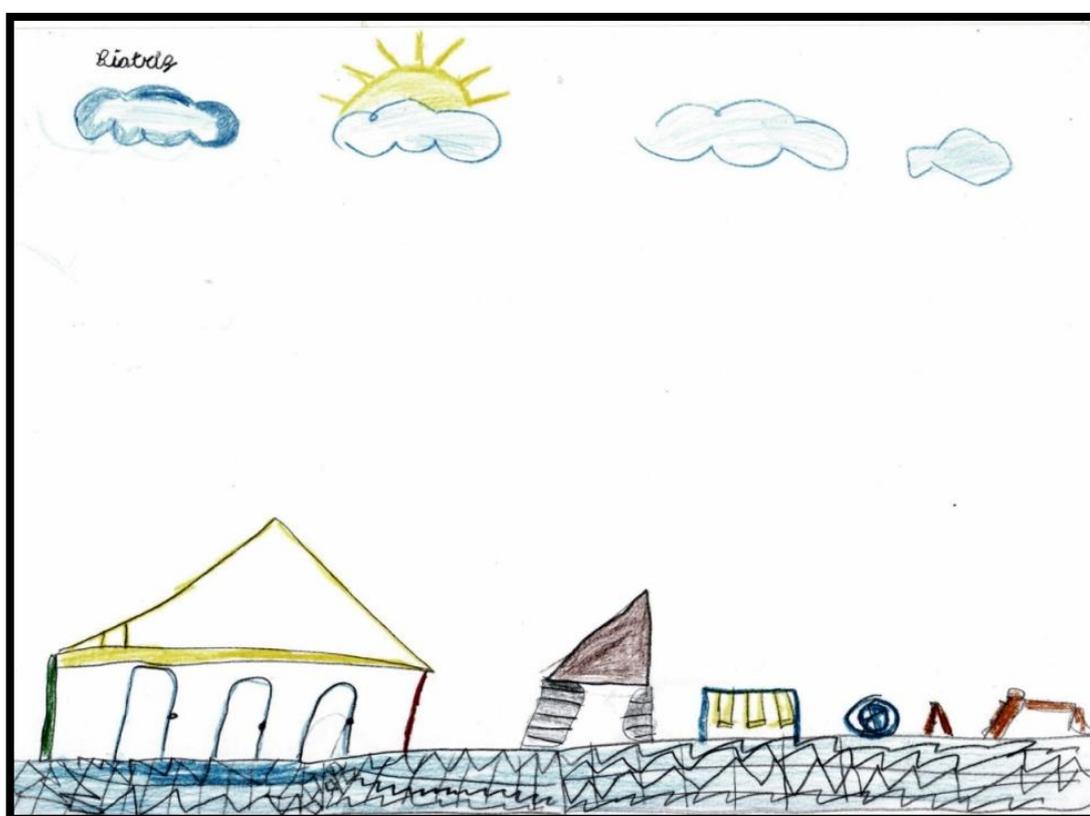


Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

O aluno tem 6 anos de idade, estuda no 1º ano e mora na aldeia Jarará. Ele é neto do capitão da aldeia. Esse aluno é muito participativo e disse ter feito o desenho de onde joga

bola com os colegas, na hora do recreio. Ele disse que não gosta de estudar na aldeia, porque “lá não tem nada, não tem nem parquinho”, mas gosta de vir de ônibus, estudar na cidade, porque joga bola no campinho da escola e brinca no parquinho. O parquinho na escola da cidade é uma novidade para eles, pois foi reformado e depois das férias passaram a utilizá-lo. Para ele, a aldeia é sua cidade, mas seu pai não quer que ele estude lá, “porque não tem nada”, mas “na escola da cidade tem tudo”. Isso também tem que ser levado em consideração, pois a estrutura física é um dos fatores relevantes, que tem pesado na decisão dos pais em matricular seus filhos na cidade ou na aldeia.

Figura 37. Desenho feito pela aluna Biatriz.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

A aluna tem 7 anos de idade, estuda no 2º ano e mora na aldeia Takuara. Ela disse ter desenhado o parquinho, porque é o que mais gosta na escola. Desde o 1º ano estuda na cidade. Contou que sua mãe ajuda na realização das tarefas escolares e lhe ensina a ler e escrever, junto com sua irmã gêmea.

Disse que também conhece a aldeia Jarará, pois às vezes vai ao culto com sua família na igreja Deus é Amor, onde canta. Perguntei-lhe por que ela não estuda na escola da aldeia e ela respondeu que sua mãe a matriculou na escola da cidade porque “lá [na aldeia] estuda só

índio, eu não sou índio, eu não falo Guarani. Quem fala Guarani é só minha mãe, meu pai, minha tia, meu tio, minha avó e minha bisavó”. Percebe-se a ligação que essa criança faz entre língua e identidade étnica. A aluna não se sente indígena, por não saber falar, nem entender a língua Guarani, mesmo que toda sua família seja.

Figura 38. Desenho feito pelo aluno Oriel.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Judi, 2017.

O aluno Oriel tem 7 anos, é estudante do 2º ano e mora na aldeia Takuara. Ele desenhou sua casa, dentro da casa desenhou sua mãe e seu pai e, na porta, ele mesmo. Desenhou também as árvores frutíferas que tem no quintal, como pés de laranja e os três caminhos que passam próximo de sua residência. Explicou que um dos caminhos vai para o rio Taquara, o outro vai para a casa de uma família (parente) que mora perto da sua casa, e o caminho que pintou de preto leva à casa de sua avó, que se mudou para muito longe. Onde sua avó está morando não tem água e é preciso ir a cavalo buscar água no rio. Os aviões e o helicóptero “são dos fazendeiros” e servem para passar veneno na plantação deles, que fica perto da aldeia.

Nos desenhos feitos pelos alunos pequenos, nota-se que a brincadeira favorita deles é o jogo de futebol, no campinho da escola, além do parquinho e dos vários caminhos que

percorrem dentro da aldeia. É interessante pensarmos no que a escola representa para eles, pois nota-se que há uma conexão entre tudo (família, escola, igreja, caminhos, brincadeiras), e a criança demonstra isso através do desenho e em sua explicação.

Na conversa dirigida sobre a escola, os alunos pequenos disseram mais ou menos a mesma coisa que os outros e algumas coisas específicas de sua idade: gostam da escola porque “tem parquinho”, “gostam de vir no ônibus”, “passa mais letra”, “aprende falar bem o Português” e “gostam de ler e escrever”. Alguns deles estão iniciando o processo de leitura e escrita e estão encantados com isso. Muitos frequentam o reforço escolar e estão gostando, pois isso vai ajudá-los a aprender a ler e a escrever.

Disseram que falam Guarani na sala de aula e que, inclusive, ensinam a professora a falar a língua deles. Uma aluna do 2º ano disse que a professora tem um “caderninho”, onde anota as palavras em Guarani e sua tradução em Português. Quando eles falam em Guarani, a professora quer saber o que estão dizendo, pois quer aprender a falar a língua indígena.

Estes alunos disseram que estudam na escola da cidade “porque lá [na aldeia] é chato”, “não tem nada”, “não tem parquinho”. Uma aluna da aldeia Takuara disse: “Eu não estudo lá na aldeia não, porque lá só tem gente sujo, vai para escola, não toma banho. Lá não toma banho. Aqui aluno tudo limpo”. Outros alunos também concordaram com ela. Percebe-se que esse discurso de “que índio é sujo”, repetido no senso comum, inclusive na escola, é aderido por algumas famílias indígenas. Assim, algumas crianças repetem o que ouvem dos adultos.

Um pequeno do 1º ano, parente da liderança da aldeia Jarará, disse não gostar de estudar na aldeia, mais ou menos pelos mesmos motivos apontados pelos demais: porque “é muito chato”, “lá não tem parquinho” e “não tem diretoria”, “não tem campo”, e ele gosta muito de jogar futebol, mas lá não tem quadra. Isso remete, mais uma vez, à estrutura física da escola de Jarará.

Durante o recreio, enquanto os observava brincar, uma funcionária informou que cuida deles no pátio, porque tem muitos alunos indígenas que gostam de “brincar de lutinha” e “pode machucar os coleguinhas”. Perguntei-lhe se só os indígenas brincam de “lutinha”, mas desconversou, dizendo que, talvez, esse comportamento era porque presenciavam os pais bêbados brigarem com as mães. Esse é um pensamento depreciativo do senso comum, recorrente sobre os indígenas e reproduzido também na escola.

3.3.4 Atividades com os alunos da Escola Municipal Indígena Mbo'ero Arandu'i

Da mesma forma que nos outros espaços, na escola da aldeia Jarará realizei duas atividades com os alunos do 1º e 2º anos e três com os alunos do 3º e 4º anos. Na primeira, conversei com os alunos e pedi para fazerem um desenho livre. Todos capricharam nos desenhos de casa, caminho, rio, peixe, pessoa, flor, borboleta, árvore, coqueiro, passarinho, mata, nuvem, animal, cidade, aldeia etc.

Luana, com 6 anos de idade e estuda no 1º ano, por exemplo, ilustrou sua casa e o caminho que leva até a casa de sua “parente”, onde vai brincar todos os dias.

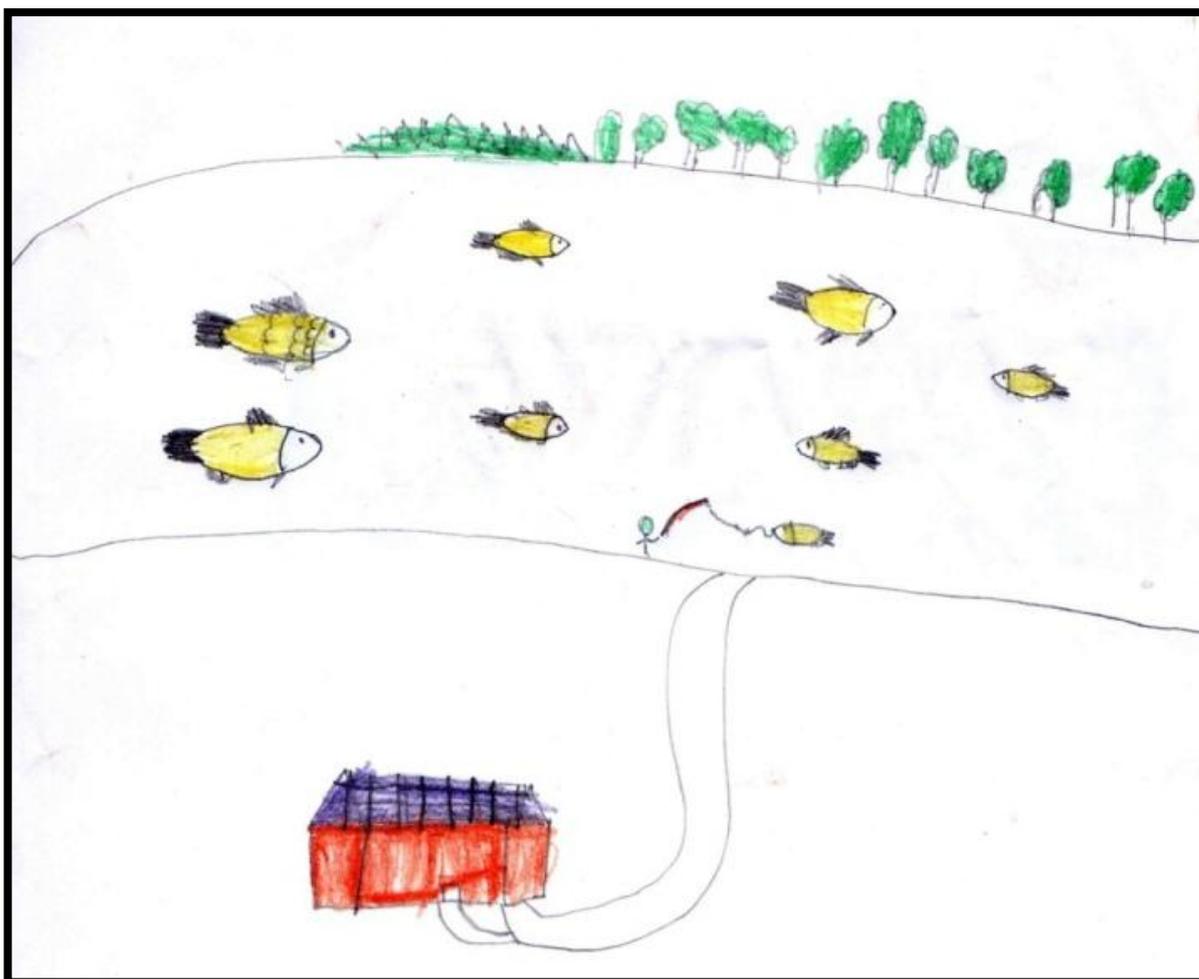
Figura 39. Desenho feito pela aluna Luana 1º ano.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

Explicou que desenhou sua casa, o caminho que leva até a casa de sua prima, sua “parente”, desenhou um pé de árvore e um pé de coco “bocaja” que tem do lado de sua casa e também o local onde os patinhos brincam “na lama, não rio”. Retratou sua casa e a casa da prima, a trilha que liga as duas casas, demonstrando a importância que tem a relação entre a parentela. Contou que todos os dias vai brincar com a prima, vão à igreja e à escola juntas.

Figura 40. Desenho feito pelo aluno Henrique 3º ano.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

O aluno tem 9 anos de idade e estuda no 3º ano. Ele desenhou sua casa, o caminho que vai ao rio Amambai e, na encosta do rio, de um lado desenhou a ele mesmo pescando e do outro desenhou o mato. Disse que sempre vai pescar com seu pai e conta que algum dia consegue pegar muitos peixes, mas tem dia que não pega nada, mas sabe que “tem muitos peixes grandes nesse rio, porque o rio é muito grande”. Ali, ele e sua família também tomam banho. Por falar mais a língua Guarani, disse ter dificuldade para entender o Português. Tudo o que falou foi com muita dificuldade.

Figura 41. Desenho feito pelo aluno Neilson 4º ano.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

O aluno estuda no 4º ano e tem 11 anos de idade. Ele desenhou sua casa e o caminho que vai até o mato, próximo de onde mora. Desenhou também um urubu voando sobre o mato, procurando comida. Fez o mato porque “é importante para o indígena”. “Na aldeia tem muito capim e pouca floresta, mas ainda tem um pouco de mata, principalmente perto dos rios”, esclareceu ele. “Nos rios tem peixe, principalmente no rio Amambai”. Disse que não desenhou animais, mas sabe que ainda têm alguns no meio da mata na aldeia.

Estes alunos desenharam cenas relevantes vivenciadas em seu cotidiano na aldeia, como a mata e o rio, e relataram sua importância para o contexto indígena.

Figura 42. Desenho feito pelo Kenedy 2º ano.



Fonte: Marlene Gomes Leite, Juti, 2017.

O aluno tem 7 anos de idade e estuda no 2º ano. Ele é filho do professor Cristino. Disse que fez dois desenhos, um colorido sobre a aldeia, onde desenhou sua casa, árvore, capim, rio, sol e nuvem, e o outro desenho, no verso da folha de sulfite, desenhou a cidade, mas não coloriu, representando um emaranhado de ruas asfaltadas e alguns carros percorrendo esses caminhos. Desenhou a aldeia colorida, porque tudo tem cor. Ele vê que a cidade é diferente, “quase não tem mato, mas tem muitas ruas e carros”.

Os alunos que estudam na escola da aldeia realizaram a atividade de desenho com mais riqueza de detalhes, enfatizando elementos como mato, rio, trilha e residência. Esses elementos são muito enfatizados nas aulas, pelos professores da aldeia, ao lembrar, constantemente, da importância de cuidar e preservar as coisas que ainda restam onde residem.

A segunda atividade desenvolvida com os alunos da escola indígena foi na mesma direção das atividades realizadas na cidade: o que pensam sobre a escola da aldeia e sobre a escola da cidade. Percebi que os alunos da escola da aldeia são mais calados, respondiam somente mediante meus questionamentos, isso, talvez, se deva ao fato de utilizarem mais a língua Guarani no contexto da escola, durante o recreio, durante as aulas e com a família. Alguns manifestaram dificuldades para falar e entender a língua portuguesa.

Ao serem inquiridos se gostavam de estudar na escola, responderam que sim. Os alunos do 1º e 2º anos disseram que gostam da escola “porque é legal”, “gosto de jogar bola”, “brinco com todo mundo”, “aprende palavra” e “gosto da escola porque aprende lê e escreve”.

Quando questionei se algum aluno já estudou na cidade, responderam: “não”, “não estudei”, “tem muito aluno” e “é grande lá”. Um aluno do 2º ano disse: “vou estudar na cidade depois que tiver grande e já saber ler e escrever”. Ele reproduziu a mesma fala de sua mãe, de quando conversei com ela sobre a educação escolar na aldeia.

Perguntei também aos alunos mais velhos que estudam no 3º e 4º anos se gostavam de estudar na escola indígena e porquê e eles responderam que “sim”, porque “brinco com todo mundo”, “gosto de Português porque não sei escrever em Guarani”, “para completar atividade”, “gosto da explicação feita em Guarani” e porque “professor ajuda”. Os alunos que já estudaram na escola municipal da cidade disseram ter preferência pela escola da cidade, “porque tem quadra, tem coisa” e “porque gostei de estudar”. Uma aluna respondeu: “estudo na escola, porque minha mãe tirou da escola da cidade”, e explicou que sua mãe não a deixou estudar mais na escola da cidade porque sua irmã casou e a mãe não quer que vá desacompanhada no ônibus.

Sobre a escola da cidade, eles responderam que “deve ser legal”; uma aluna disse “estudei na cidade, só voltei para escola da aldeia porque minha mãe gosta”; outro aluno disse “é mais difícil” e “não entendo a explicação”.

O professor João havia me dito que tinha montado um time de futebol com os alunos da escola indígena e logo começaria o treino. Sobre a escalação do time, eles disseram empolgados quem iria participar. Quando perguntei se as mães não ficavam bravas com as meninas que jogam bola, alguns alunos sorriram e apontaram duas alunas “irmãs”. Segundo os alunos, a mãe das meninas não gosta que elas joguem bola, mas elas disseram que jogam assim mesmo. “São filhas do pastor e canta na frente, por isso não gosta”, disse um dos alunos.

Nas salas do 3º e 4º anos realizei uma atividade de escrita com os alunos da escola indígena de Jarará e da escola municipal Doraci, **objetivando saber o nível de escrita desses alunos, pois, de acordo com a maioria das mães indígenas, na escola da cidade aprende melhor e mais rápido “o Português”**. Esse assunto será abordado no último item deste trabalho.

Seguem as tabelas que contêm algumas percepções dos indígenas e não indígenas envolvidos na rede de relações que gravitam em torno da escola indígena de Jarará. Nesse

sentido, podemos comparar o que pensam sobre a instituição escolar indígena e não indígena, a partir de uma dinâmica cultural vinculada ao espaço sociocultural de onde os diversos interlocutores falam.

A primeira tabela é composta pelas percepções dos alunos que estudam na escola municipal Doraci. Nela está contida o que pensam sobre a escola onde estudam e a escola da aldeia onde moram. A segunda tabela contém as percepções dos alunos indígenas que estudam na escola da aldeia Jarará e o que eles pensam sobre a escola da aldeia e sobre a escola da cidade. A terceira tabela contém as percepções das mães/pais de alunos moradores em Jarará, contendo o que pensam sobre a escola da aldeia e a escola da cidade. A penúltima tabela trás as percepções dos professores indígenas de Jarará, o que eles pensam sobre a escola da aldeia e a escola da cidade e, por fim, as percepções dos professores não indígenas da escola municipal Doraci, o que pensam sobre os alunos indígenas na escola municipal da cidade e na escola da aldeia.

| Alunos indígenas que estudam na escola municipal da cidade | |
|---|--------------------------------|
| Escola da cidade | Escola da aldeia |
| Aprende a ler e a escrever mais rápido | Ensino ruim |
| Tem quadra coberta, é completa | Não tem nada |
| Tem parquinho | Não tem diretoria |
| É legal | É chata |
| Professores são bacanas, ensinam bem | Professor não ensina bem |
| Alunos são limpos | Lá só tem gente suja |
| É divertida | Sem graça |
| Tem sala de tecnologia para pesquisar | Não tem internet na aldeia |
| Tem amigos indígenas e não indígenas | Brigam muito |
| Não pode falar Guarani | Falam em guarani e português |
| Para aprender português | Guarani eu já sei |
| Não consegue acompanhar as explicações das professoras | Explicação em guarani é melhor |
| Sofrem <i>bullying</i> | Não tem <i>bullying</i> |

Tabela comparativa 1 – O que os alunos indígenas que estudam na escola da cidade pensam sobre a escola da cidade e a escola da aldeia.

Interessante notar que várias características atribuídas à escola (da aldeia e da cidade) também estão presentes nos discursos das mães de alunos com quem conversei em Jarará.

Sobre a escola da cidade nota-se que o discurso é quase sempre positivo em todos os sentidos, mas quando retratam a escola indígena citam-na como sem atrativo, suja, ensino sem qualidade, sem diretoria, o contrário do que pensam sobre a escola municipal, tida como completa, limpa, “ensina bem”, “professores bacana”, etc.

O discurso quanto à competência de “aprender o Português” que, de acordo com as mães, é fundamental que seus filhos aprendam na escola, talvez seja uma garantia desse aluno para sua permanência na aldeia, pois, de acordo com eles, pretendem finalizar o Ensino Médio, fazer uma faculdade, ou seja, sair da aldeia para estudar, “se preparar para voltar e trabalhar” na aldeia de origem.

Outra ideia presente na fala “aprender o Português” é, talvez, a tentativa de melhor relacionamento com os não indígenas e para garantir direitos considerados importantes para eles. Apoiados nos discursos dos pais, os alunos indígenas saem da aldeia para estudar na escola da cidade, enfrentam *bullying*, dificuldades na alfabetização e em entender a explicação dos professores, por não dominar fluentemente a língua portuguesa; mas não desanimam, pois precisam estar preparados para o “futuro” e têm, na escola, o local que “abre” portas para ter uma profissão e garantir um emprego. Um exemplo do alcance destas expectativas ocorreu recentemente em Jarará: aconteceu uma prova de títulos para ver quem estava mais preparado para lecionar na escola da aldeia e também para trabalhar no posto de saúde, pois somente quem é “habilitado” pode assumir certas funções (professor, enfermeiro, agente de saúde e outros cargos locais), através de concursos ou provas.

| Alunos indígenas que estudam na escola da aldeia Jarará | |
|--|---|
| Escola da aldeia | Escola da cidade |
| Gosto da escola porque aprende a ler e a escrever | Gostei de estudar |
| Brinco com todo mundo | Tem muito aluno |
| Estudo na escola porque minha mãe tirou da escola da cidade | Deve ser legal |
| Gosto de português porque não sei escrever em guarani | Estudei na cidade, só voltei para a escola da aldeia porque minha mãe gosta |
| Gosto da explicação feita em guarani | É mais difícil |
| Professor ajuda | Não entendo a explicação |

Tabela comparativa 2 – O que os alunos indígenas que estudam na escola da aldeia Jarará pensam sobre a escola da aldeia e sobre a escola da cidade.

Pela tabela acima, a maioria dos alunos sempre estudou na escola da aldeia; os que já estudaram na escola da cidade falaram que preferem estudar na cidade, mas, por algum motivo, tiveram que voltar a estudar em Jarará. Um aluno disse que estudar na cidade é mais difícil porque não conseguia entender a explicação das professoras. Mesmo não entendendo as explicações das professoras, ele ainda prefere estudar na cidade.

Outro aluno gosta de escrever em Português, porque não sabe escrever a língua indígena; por outro lado, gosta da explicação em Guaraní porque entende, já que os professores utilizam a língua materna apenas para ensinar a escrita em Português.

Martins e Chamorro (2015: 746), acerca das línguas indígenas em território sul-mato-grossense, comentam que elas se encontram em situação de risco; daí a necessidade de preservar a diversidade linguística no país. Os autores falam em escolas consideradas bilíngues, mas que, na verdade, utilizam o *bilinguismo subtrativo*, fenômeno que explicita a diminuição gradativa do uso da língua indígena no espaço escolar, fortalecendo a língua dominante.

| Mães/Pais de alunos moradores em Jarará | |
|---|---|
| Escola da aldeia | Escola da cidade |
| Não ensina | Na cidade é melhor |
| Ensino aqui é vagaroso, criança demora aprender | Tem horário diferenciado para cada coisa |
| Não tem cuidado com as crianças | Professora cuida |
| Professor não tem paciência | Professora com paciência |
| Enquanto tiver eles no comando, não coloco aqui | É murada, tem segurança |
| Professor fica na hora da aula tomando tereré | Recreio tem tempo certo |
| Criança só joga bola, ninguém cuida | Hora de estudar e escrever |
| Criança deve aprender aqui primeiro | Professora conversa com pais dando explicação |
| Acho importante | Aprende ler e escrever mais rápido |
| Ninguém cuida dos alunos | Professora cuida |
| É mais perto | Escola da cidade é melhor |
| Porque gosto do guarani | Aprende melhor o português |
| Fica fora da sala | Aluno não fica à toa fora da sala |

| | |
|-----------------|---------------------------------|
| Escola engana | Escola ensina mesmo o português |
| Ensino vagaroso | Aprender o português |

Tabela comparativa 3 – O que mães/pais de alunos, moradores na aldeia Jarará, pensam sobre a escola da aldeia e sobre a escola da cidade.

Nota-se dois grupos distintos, como já mencionamos: um grupo menor, formado pelas famílias que preferem seus filhos estudando na escola da aldeia, e outro maior, que prefere matricular seus filhos na cidade.

Observa-se, ainda, que a maioria das percepções acerca da escola indígena possui um caráter negativo e isso ocorre por vários motivos, como retratamos nas percepções das mães ou responsáveis por esses alunos. Um dos motivos alegados pelas mães aponta a política utilizada pela liderança dentro da aldeia, pois a escola, segundo disseram, está sob o comando do capitão e muitas não aprovam essa situação, por isso matriculam seus filhos na cidade.

Outro motivo alegado é sobre a precariedade da estrutura física da escola. Acerca da opção de não colocar seus filhos para estudar na aldeia, as mães opinam que “aqui não tem nada, falta”. E comparam com a escola da cidade: “Lá tem tudo. É murada, tem quadra e a criança gosta”. Assim, são inúmeros os motivos que têm levado os pais a matricular seus filhos nas escolas da cidade, inclusive a falta de estrutura física.

Quanto à competência de “aprender o Português”, tão enfatizada pelas mães ou responsáveis pelos alunos indígenas, é o que consideram importante e necessário para seus filhos neste momento. Rossato (2002: 96), no contexto de sua pesquisa entre os indígenas escolarizados, explica que “aprender Português”, “[...] era (como ainda é) o passaporte para o sucesso na escola e na sociedade não-indígena”. Isso também pode ser notado em Jarará.

Sobre o imaginário kaiowá e guarani, a autora explica que, por conta da ideologia veiculada pela sociedade dominante, a escola e o Português são tidos como a “chave mágica”, para o sucesso, progresso, desenvolvimento, bem-estar, qualidade de vida, prestígio e “*ser alguém*”. Notou, também, que eles tinham as mesmas expectativas de seus pais, que era estudar para ter uma profissão e, conseqüentemente, um emprego (ROSSATO, 2002). E essa percepção não é diferente nos dias atuais.

Em Jarará percebe-se que o discurso dos pais é transmitido aos filhos que o reproduzem, seja na escola da aldeia ou na escola da cidade.

| Professores indígenas de Jarará | |
|--|-------------------------|
| Escola da aldeia | Escola da cidade |
| Pessoa de fora já não quer colocar o filho | Não quer mais ser índio |

| | |
|---|--|
| aqui | |
| Ensina guarani e esse já sabe | Principalmente religioso |
| Irmãos não querem apoiar a escola | Não sabe como está a situação escolar do filho |
| Tem um monte de pessoa que não quer estudar guarani, não quer falar, não quer aprender a língua | Só faz a matrícula na cidade |
| É essa língua que a gente tem que trabalhar | Não acompanha a vida escolar da criança |
| Os irmãos lá vão colocar tudo aqui, então tem que ser assim, quer apoio da liderança, então tem que se beneficiar como indígena. Tem que se atualizar como indígena | Nós índio estudar no meio de branco é só discriminação |

Tabela comparativa 4 – O que os professores indígenas da aldeia Jarará pensam sobre a escola da aldeia e sobre a escola da cidade.

De acordo com os professores da aldeia, os indígenas não querem mais ser índios, principalmente os religiosos (crentes ou evangélicos) e, por isso, não aceitam nem o ensino de Guarani na escola indígena. Eles alegam que a atitude dos “irmãos” é uma das causas dos problemas já apontados, na escola indígena. Além disso, entendem que os pequenos, quando vão estudar na cidade, sofrem “discriminação” e atribuem aos professores não índios os problemas em relação à língua.

Para que isso não ocorra, precisariam ser alfabetizados na aldeia, porque, segundo os professores, além de se comunicarem na língua materna, “traduzem” oralmente o livro didático para o Guarani, facilitando a aprendizagem dos alunos. Na cidade, ao contrário, os alunos precisam de mais tempo para se alfabetizarem, pois precisam aprender a falar Português, primeiro.

Em outro contexto cultural, mas de mesma dinâmica acerca da educação escolar, D’Angelis (2012: 141, grifo do autor) comenta que “[...] diante de uma situação real tão negativa, onde não encontram motivos para orgulho étnico, as gerações atuais vão projetando “saídas” ou “soluções” individuais para seus filhos e netos [...]”.

Como solução, os professores indígenas fazem visitas às famílias de “irmãos”, para convencê-los a matricular os filhos na aldeia e, assim, fortalecer a educação escolar da comunidade, caso contrário não receberão apoio da liderança.

Eliel Benites (2014: 23), acerca da implantação da educação escolar indígena na reserva Te'yíkue, em Caarapó, comenta que, ao iniciar as primeiras salas de alfabetização na língua materna, “[...] iniciou-se também o trabalho de convencimento dos pais dos alunos, no sentido de aceitarem o trabalho do professor indígena, porque não acreditavam no professor e na nova proposta de educação”.

O autor comenta ainda que houve muitos questionamentos por parte dos pais, sobre a proposta de alfabetização na língua Guarani, pois estavam acostumados com o sistema de escola convencional. Para o autor, a mudança de postura dos pais ocorreu a partir do envolvimento deles nas discussões sobre educação escolar e nos projetos construídos naquele momento. Assim, ocorreu o processo de desconstrução da escola projetada para os filhos e, aos poucos, os pais e as mães assumiram responsabilidades, adotando os valores tradicionais para voltar a agir e pensar como comunidade (E. BENITES, 2014).

| Professores não indígenas da Escola Municipal Doraci | |
|---|--|
| Escola da cidade | Escola da aldeia |
| Os pais querem que eles venham para cá para falar a língua dos brancos | Eles falam que os professores de lá não ensinam |
| Meus alunos indígenas são fracos | Se fosse nós estudar lá com nossa língua aprender a deles, que dificuldade |
| Gostam daqui porque são bem tratados | Eles sabem a língua deles, têm que passar para o português |
| Tem até monitora no ônibus | Existem muitas questões envolvendo a educação escolar indígena em Jarará |
| As crianças estão sempre bonitinhas | O fato deles estarem vindo estudar na cidade |
| Eles são retraídos | Professores indígenas estarem ganhando normalmente por uma pequena quantia de alunos que estudam na escola da aldeia |
| A maior dificuldade deve ser na língua | Autoridades não podem retirar as aulas deles na aldeia |
| O professor devia ter um curso, já que trabalha assim com eles | Eles têm leis que os protegem |
| Eles falam <i>ela</i> , tudo é <i>ela</i> e os outros começam dar risadas | Eles sabem a língua deles |

| | |
|--|--|
| Os alunos indígenas têm dificuldades para ler e escrever, são copistas | Na aldeia só falam a língua guarani |
| Mas muitos deles não conseguem identificar nem as vogais | Muitos desses alunos falam apenas guarani |
| O reforço é bom, mas não é na língua | Os pais não aceitam muito os professores indígenas lá |
| Se tivesse uma professora de auxílio assim, ou coisa assim | No entanto, eles poderiam estudar lá, porque é trabalhado também tanto a língua materna como a língua portuguesa |
| Eu acho, penso que boa parte da dificuldade deles é isso também. É a língua deles | Muitos não gostam da família que trabalha lá |
| Coitados, não conseguem acompanhar ao pé da letra, pensa, a gente sabendo o Português tendo que aprender a deles | Outros não gostam dos professores |
| Mas essas crianças não têm apoio em casa | A maioria vem e a escola não pode proibir |

Tabela comparativa 5 – O que as professoras não indígenas pensam sobre a escola da cidade e sobre a escola da aldeia.

De acordo com essas profissionais, a maior dificuldade enfrentada pelos alunos indígenas na cidade é a língua, porque a maioria só fala Guarani e “são fracos”, “retraídos”, “falam *ela* para tudo”, “não conseguem acompanhar” e “não têm apoio em casa”. Apontam a incoerência dos pais que querem os filhos estudando na cidade, para aprender Português, mas não ajudam, pois continuam falando somente a língua materna com as crianças.

Percebem a falta de uma política linguística, com mais valorização para a língua indígena. Elas reconhecem que não sabem lidar com esses alunos e apostam em cursos para auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho com os indígenas e no reforço escolar na língua materna deles. Também sugerem a contratação de professores falantes da língua Guarani, para trabalhar com essas crianças, o que não foi aceito pelos próprios indígenas. Assim o problema permanece sem perspectiva de solução

No próximo tópico, a escola indígena de Jarará será apresentada como um espaço de relações que ultrapassa as funções do processo de escolarização.

3.4. Para além da letra: a escola como espaço de produção de relações que transcendem as funções do processo de escolarização e oscilam entre o paradigma integracionista e da diversidade cultural

Quando visitei a escola municipal indígena Mbo'ero Arandu'i em 2014 e, pela primeira vez, pude ouvir os professores, percebi que ela desempenhava um papel significativo dentro da comunidade, o que apontava para a necessidade de um estudo que abarcasse as relações estabelecidas entre escola, comunidade e poderes públicos envolvidos e tecidos entre essas instâncias.

Peter Gow (2006) realizou uma etnografia do povo nativo do rio Baixo Urubamba, no Peru oriental, em que aborda como as instituições escola e comunidade nativa operam na organização das comunidades étnicas daquela região. Segundo ele:

Historicamente, a importância das escolas deve derivar de paradigmas anteriores de conhecimento e poder na cultura nativa (cf. Gow, 1990), mas entre as pessoas nativas contemporâneas a escola aparece de forma proeminente em seu entendimento de conhecimento e poder. Seria um absurdo ver a escola como algo fora do entendimento das pessoas nativas sobre tais coisas e assim separar na análise etnográfica o que na prática dessas pessoas está junto (GOW, 2006: 215).

O autor narra como a escola e o regime de terras se incorporam à gramática local e mostra a particularidade de uma história que, ao contrário, rejeita a continuidade com o passado, reivindicando serem de “sangue misturado”, onde a escola e a comunidade nativa são instituições vinculadas ao idioma de parentesco. Mas ele explica que essa configuração só aparece com nitidez quando a observação prioriza o ponto de vista da cultura nativa. No caso de Jarará, a escola é uma instituição incorporada à comunidade e aqui pensada como um espaço de produção de relações internas e externas, pois conecta o mundo indígena e a cidade.

Nesse sentido, conversando com a professora Veronice Lovato Rossato sobre educação escolar indígena, ela contou sobre sua experiência com as “escolas alternativas” ou “escolas comunitárias”, onde trabalhou com os indígenas a alfabetização em guarani. Citou o caso do professor Assunção, que foi alfabetizado durante esta experiência e, em seguida, trabalhou como professor na reserva em Caarapó e depois em Jarará, após a demarcação da aldeia. Este relato mostra a relevância da história da educação escolar local para o contexto da aldeia.

Assunção foi um dos primeiros professores, juntamente com Maria Cristina, a lecionar em Jarará, mas, conforme mostra o capítulo 1 deste trabalho, devido a fatores internos (relações entre lideranças), quando outra família assumiu a capitania e, conseqüentemente, os

postos de emprego do local e externos (relações com a prefeitura), hoje não possuem o mesmo prestígio que antes. Inclusive, Maria Cristina se mudou de cidade e hoje é professora na escola indígena Augustinho em Dourados, depois de residir em várias aldeias do Estado.

A nova dinâmica da escola indígena na aldeia é mostrada, também, através da recente prova de títulos para professores das escolas municipais indígenas. No caso, apenas os filhos do capitão foram selecionados, considerando, também, que eram os únicos indígenas “habilitados” para assumir os cargos. Os demais da aldeia, que também eram habilitados, já haviam saído de lá por motivos políticos.

Girotto comenta que o sistema de escrita é bastante contraditório. Para a autora, a língua escrita, em muitos casos, é usada como fator de divisão social, pois é fundamentada no poder, e, no caso das comunidades indígenas, principalmente religioso. Acrescenta: “A escrita serviu, e serve como elemento principal para a hierarquização social: como o professor tem seu domínio, situa-se num nível superior da comunidade indígena, estabelecendo um novo centro de poder e dominação” (GIROTTI, 2001: 38).

Se observarmos os relatos dos indígenas de Jarará (pais, professores, ex-professores e lideranças), eles mostram a complexidade com que as relações foram e são tecidas em torno da escola. Antes, todos os alunos estudavam em Jarará, eram alfabetizados na língua materna, nenhuma criança estudava fora da aldeia e não tinha ônibus para levar as crianças estudarem na cidade. Hoje, a maioria das famílias manda seus filhos para estudar fora da aldeia, seja porque a família não quer que estudem na escola indígena, ou porque não há mais continuidade na própria aldeia, em virtude de a escola ofertar somente até o 4º ano do Ensino Fundamental.

Segundo a professora Veronice Rossato, a escola tem o poder de garantir a relação com os de fora, com os órgãos instituídos e, assim, manter o poder e o prestígio da família que comanda a aldeia. A escola tornou-se um espaço de manutenção do poder, de relações externas, de renda e de prestígio do grupo familiar hegemônico nas aldeias. É assim também em Jarará.

A partir da fala desta professora, que acompanhou parte da história dessa escola, e das percepções das mães/pais de alunos com quem conversei na aldeia Jarará, que podem ser visualizadas na **Tabela comparativa 3** - do item anterior, busquei aprofundar a reflexão sobre a escola em Jarará. Assim, levando em consideração a competência de “aprender o Português”, tão enfatizada pelas mães, realizei a última atividade extraclasse com os alunos do 3º e 4º ano da Escola Municipal Doraci e da escola da aldeia Jarará, com o **objetivo de conhecer seu nível linguístico de Português e de Guarani e fazer um paralelo entre eles.**

A professora Veronice Rossato sugeriu a leitura de uma história para eles e, em seguida, eles deveriam reescrever a narrativa lida. Escolhi o livro “Yvyra Poty a protetora das águas”, escrito em Guarani e em Português. Solicitei ao professor da escola indígena para ler a história na língua materna, mas ele se negou, alegando que, mesmo sabendo falar Guarani, tem dificuldade para ler neste idioma, pois sabe somente o básico da escrita e da leitura na língua indígena. Contou que foi alfabetizado na cidade e, por isso, tem dificuldade em ler e escrever em Guarani.

Assim, depois das apresentações, o professor conversou com seus alunos, em Guarani, em seguida em Português, fazendo várias recomendações, para fazerem a atividade “bem caprichada”, “nada de brincadeira”, prestarem atenção na minha explicação, e retirou-se da sala. Iniciei explicando a atividade a ser feita, que leria uma “história muito bonita” e, depois, para eles reescreverem a história, do jeito deles. Assim, após a leitura em Português, pedi para que reescrevessem a história.

Ao analisar a escrita dos alunos, juntamente com a professora Veronice, notamos que os alunos que estudam na escola municipal da cidade (3º e 4º anos) estão na fase alfabética, não conseguiram desenvolver a ideia do texto, escreveram palavras desconexas e misturaram as duas línguas. Percebemos, ainda, que as frases em Português foram organizadas de acordo com a estrutura do Guarani. Isso nos trouxe novos questionamentos: Será que os professores não indígenas, que recebem esses alunos, estão cientes disso? Eles estão avaliando de forma correta, levando em consideração as condições de escrita desses alunos? São questões importantes a serem respondidas em outro momento.

Constatamos que os alunos da escola indígena reescreveram a história com mais coerência, conseguiram desenvolver a ideia do começo ao fim, inclusive colocando pontuação, demonstrando que, ao contrário do que muitas mães disseram, os alunos que estudam na escola indígena conseguem expor na escrita a ideia do texto em Português, melhor que os alunos indígenas que estudam na escola municipal da cidade.

Isso traz à tona outra questão importante: porque os alunos da escola indígena de Jarará conseguem escrever melhor em Português do que os alunos indígenas da escola municipal Doraci?

Minha hipótese é compatível com a da professora Veronice Rossato, quanto ao resultado desta atividade. A conclusão é que os alunos que estudam em Jarará escreveram mais e melhor porque o professor trabalha na língua Guarani (oralmente) com as crianças, facilitando o pensamento, pois é na língua materna que se desenvolvem as estruturas

linguísticas e cognitivas. Assim, também conseguem fazer a transferência em Português para o papel, desde que tenham um certo domínio oral desta língua.

Os alunos que demonstraram maior dificuldade na escrita, sejam estudantes na escola da aldeia ou na escola da cidade, são os que ainda não dominam a língua portuguesa. Por isso, mesmo estando em um ambiente onde circula exclusivamente o Português, os alunos indígenas que estudam na cidade possuem muito mais dificuldades em escrever nessa língua, que os alunos da escola de Jarará, o que remete à questão linguística local.

Mostrei para ao professor Cristino o resultado da atividade, que os alunos de Jarará reescreveram com mais conteúdo, coesão e clareza a história lida para eles. Perguntei-lhe a que atribuía isso. Ele respondeu: “Eu quero que meu aluno vai para escola da cidade lendo, para quando chegar lá, não vir cobrança de que aluno não sabe ler. A gente sempre ouve isso”.

E continuou relatando:

Você vê criança que vai para cidade e não estuda aqui reprova de ano. Igual filho do Joãozinho, já está no 7º ano, bom aluno, estudou aqui até o 5º ano. Luan meu outro sobrinho passou aqui, chegou no 3º ano (ensino médio). Não é só ler, vai ter que escrever também. Escrever melhor também. Falei para eles (seus alunos), na cidade tem que saber escrever e ler também (Cristino Iturve, 32 anos, aldeia Jarará, Juti, 2017).

Citando membros de sua família (sobrinhos), ele falou da importância de estudar primeiro na aldeia, ser alfabetizado na escola indígena, e somente depois saírem para estudar fora da aldeia. “Por isso são considerados bons alunos”. De acordo com ele, não se trata de apenas ler, “tem que produzir, tem que escrever também e escrever melhor, para depois estudar na cidade”.

Cristino comentou que, olhando o caderno de um aluno do 3º ano, da escola urbana, viu que, em uma atividade em que o aluno deveria escrever o nome das figuras, ele não conseguiu, porque não sabia escrever e não conhecia os desenhos apresentados. E acrescentou: “Falo para eles, nós índios temos que estar preparados, senão reprova. Reprova, pega certa idade e já não quer ir para escola” (Cristino Iturve, 32 anos, aldeia Jarará, Juti, 2017).

O professor entende que os alunos da escola da aldeia escrevem melhor porque ele ouve e incentiva seus alunos a não desistirem, mas continuar e terminar na escola indígena, depois ir para a cidade finalizar a Educação Básica e, futuramente, fazer uma faculdade. Na cidade, pelo contrário, os professores falam mal das crianças. Explicou que, constantemente,

conversa com os pais de seus alunos, alertando-os sobre o engano de pensar que na escola da cidade aprende-se mais. E diz: “Eu falo para as mães que professores da cidade colocam alunos indígenas tudo no cantinho”.

Cristino informa que fez o curso do Pacto (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que consiste em alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os 8 anos de idade. Na ocasião foi discutida a situação dos alunos indígenas, e os professores não indígenas alegavam que eles saem da aldeia sem saber ler nem escrever, dificultando o trabalho. Mas, o professor rebate as críticas:

Falei, tem muitos alunos que não foram matriculados aqui (na aldeia), vai diretamente na cidade, principalmente esses pequenininhos. Vamos supor que eu matriculo primeiro lá (na cidade), não sabe falar português, não sabe pedir água, não sabe pedir para ir ao banheiro. Aí você vê, tem 10 anos e está no 2º ou 3º ano. Sei de muitos nessa situação (Cristino Iturbe, 32 anos, aldeia Jarará, 2017).

De acordo com o professor, o número de reprovação de alunos indígenas na escola da cidade é alto, por não estudarem na língua materna, dificultando o aprendizado. Na aldeia, ao contrário, os professores apresentaram uma alternativa: o professor do 1º ano e do 2º trabalha oralmente, dando ênfase à língua Guarani e, com o 3º ano e 4º, trabalha mais os conteúdos de língua portuguesa e matemática, pois “precisam prepará-los para estudar na cidade”. Mas enfatizaram que é importante trabalhar oralmente em Guarani, dando explicações e incentivos.

Segundo a professora Veronice, o ambiente onde estuda também é um elemento importante para o bem-estar do aluno e o sucesso de seu desempenho. Um fator importante neste sentido é a pedagogia do professor indígena, que estimula, incentiva e trabalha oralmente a língua materna, possibilitando o desenvolvimento do imaginário do aluno que, assim, consegue transpor suas ideias para o papel com mais facilidade.

Os alunos que estudam na aldeia não reclamam do problema de *bullying*. Ao contrário dos estudantes da escola urbana que, constantemente, sofrem *bullying* em sala de aula. Isto também prejudica a aprendizagem dessas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa necessitou de um ponto final, mas é preciso dizer que as reflexões nela contidas não se encerram. Através da etnografia, busquei descrever e analisar a rede de relações estabelecidas entre a Escola Indígena Mbo'ero Arandu'i - localizada na aldeia Jarará, município de Juti, MS-, a comunidade local composta pelas famílias extensas kaiowá e guarani e os poderes públicos envolvidos nos programas e práticas escolares. Assim, duas pesquisas paralelas foram necessárias, uma dentro da própria aldeia e outra envolvendo os profissionais da educação na cidade.

A partir das percepções das mães de alunos, professores, ex-professores, alunos, chefes de famílias e lideranças indígenas, concluí que as famílias acabaram se dividindo em dois grupos distintos. O grupo que apoia a família do capitão permanece com os filhos na escola da aldeia, mas o grupo maior, cujas famílias preferem matricular os filhos nas escolas da cidade, não aceita a “política da liderança” e faz inúmeras acusações contra os professores e a escola. Várias perguntas poderiam ser colocadas: Seria possível fazer mais de uma escola na aldeia, distribuídas para cada grupo, incluindo a divisão dos cargos de professores e demais servidores entre as distintas parentelas? Seria possível dividirem o mesmo espaço físico em horários diferentes? Isto seria viável do ponto de vista da organização da aldeia? E do ponto de vista das instituições públicas? Qual o limite do diferenciado na educação escolar indígena?

Se analisarmos essas questões pontuais acima, diríamos que sim. Seria possível a escola atender os dois diferentes grupos, distribuindo professores e servidores, em turnos diferentes (matutino e vespertino) e, nesse caso, as famílias escolheriam o período para matricular seus filhos. Do ponto de vista da comunidade, isso seria viável e, inclusive, ouvi, de algumas mães, que matriculariam seus filhos se houvesse outros professores trabalhando na escola da aldeia. Mas isso não é tão simples como parece. Será que o órgão mantenedor estaria disposto a arcar com essa despesa? O capitão e os atuais professores aceitariam essa proposta? São questões importantes que surgem com a possibilidade da proposta acima apresentada.

Penso que esta proposta, surgida durante a conclusão do trabalho, seria muito interessante para ser pensada pelas lideranças e pelos órgãos competentes, pois vimos as dificuldades que esses alunos enfrentam na escola da cidade. Os professores que trabalhariam com esses alunos na aldeia seriam falantes da língua indígena, sem contar que as famílias teriam oportunidade para escolher com quem gostariam de matricular seus filhos. Isso seria

possível e poderia ser tentado, se houvesse interesse do órgão mantenedor e a aceitação por parte das lideranças locais. Para a Prefeitura não seria, de fato, mais oneroso, tendo em vista que os funcionários receberiam por apenas um turno, e otimizaria uma série de investimentos que a escola necessita para melhorar.

Sobre a “divisão de famílias”, segundo os professores de Jarará, foi o aumento no número das famílias, com “índios de fora”, que iniciou o conflito interno envolvendo aspectos vinculados ao campo “religioso”, os quais começaram a criticar os próprios indígenas e a liderança, causando “fofoca” e tensão na aldeia. Para resolver isso, conversam com essas pessoas, “porque esses “irmãos” querem apoio da liderança”, mas alertam que só receberão apoio se apoiarem a escola.

Isso mostra a dificuldade que os indígenas estão enfrentando nas terras demarcadas, onde têm que acolher famílias vindas de distintos coletivos e que viviam em um território maior no passado. Percebe-se que a dificuldade não é do capitão como muitos enfatizam, mas da “aldeia” estar assumindo a configuração de reserva.

Em um espaço diminuto e com o crescimento populacional, os indígenas encontram dificuldades para pôr em prática suas condutas de territorialidade e, assim, as tentativas de reprodução das práticas organizacionais indígenas acabam fracassando. Desse modo, descontentes com a organização política, não têm para onde ir, não tem espaço territorial para que possam se afastar, como faziam no passado. Mas encontraram outra forma de afastamento: deslocam seus filhos para longe do problema que não conseguem resolver.

Outro fator importante é que, hoje, eles estão “dependentes” de políticas públicas vinculadas à vida na reserva. Por exemplo, morar em casa numerada pela SESAI, órgão responsável pela “saúde indígena”, as carteirinhas de vacinação, que acabou virando um documento importante, ou a matrícula das crianças em escolas, são condições necessárias para as famílias acessarem os programas sociais.

Nota-se que o sistema imposto desde o aldeamento, através da questão territorial e das políticas públicas implantadas nesse sistema, acaba “amarrando” as pessoas na reserva, e a figura do capitão torna-se necessária ou tem se tornado, até o presente momento. O que não significa que os indígenas não possam experimentar outras coisas, como analisou meu orientador em conversa pessoal, acerca desta questão. Mas, por enquanto, têm mantido a ideia de capitão, mesmo gerando tensão e descontentamento.

O problema é que a dinâmica de capitania não gera a possibilidade de dar conta do reconhecimento dos vários grupos dentro da comunidade indígena, os “grupos de parentesco”, e exclui qualquer possibilidade de autonomia deles, pois estão submetidos à figura do capitão

naquele espaço (PEREIRA, 1999 e 2004). Por outro lado, a prefeitura e demais agências do Estado e da sociedade civil, que atuam nas comunidades indígenas, parecem supor que todas as famílias que vivem na terra indígena têm ou deveriam ter um único chefe, que os representa integralmente e por eles fala. Esta organização política está muito distante de Jarará, sendo que as agências do Estado conseguem identificar o problema da chefatura sem, contudo, desenvolver instrumentos para lidar com ela e assegurar o efetivo acesso dos serviços educacionais às crianças indígenas.

Assim, as mães preferem matricular os filhos nas escolas da cidade porque dizem que “aprendem ler e escrever mais rápido”, como podemos ver nas percepções registradas na tabela comparativa 3. A tabela comparativa 5 mostra o discurso contrário, segundo as falas dos professores não indígenas que lecionam na escola municipal Doraci, pois alegam que os alunos indígenas, na sua maioria, são “copistas” e possuem dificuldades para ler e escrever, em decorrência da língua materna étnica que utilizam no seu dia a dia.

Na cidade ouvi alunos indígenas, funcionários da educação, professoras, coordenadoras, supervisora e ex-supervisora sobre a escola indígena e sobre os alunos indígenas que estão se deslocando para estudar nas escolas da cidade. Nota-se uma contradição nos discursos das mães, em relação aos dos professores não indígenas que estão recebendo esses alunos na escola da cidade. Segundo as funcionárias da educação escolar (municipal e estadual), os alunos apresentam baixo rendimento, rebaixando o índice da avaliação externa da escola, porque todas as salas têm quatro ou cinco alunos indígenas estudando.

Se analisarmos os dados, por exemplo, dos 99 alunos indígenas identificados na escola municipal Doraci e Extensão, 28 foram retidos. Desses alunos retidos, 18 eram alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e, novamente, terão que cursar essa série. Percebe-se um número muito alto de reprovação no 2º ano e isso depõe contra o argumento de que, na escola da cidade, os alunos aprendem mais rápido o Português.

Para as professoras não indígenas, o problema é a questão da língua. Segundo elas, essas crianças vêm para escola da cidade com pouca competência na oralidade em língua portuguesa e, por isso, acabam reprovando de ano, porque primeiro deveriam aprender a falar Português, e só depois aprender a ler e a escrever. Este é o processo gradativo e adequado para o aprendizado de uma língua: falar, ler e escrever. Algumas professoras afirmam que, neste processo, a criança pode demorar dois ou mais anos estudando em uma mesma série, principalmente nos anos iniciais da alfabetização, pois professora e alunos não falam a mesma língua.

Dentre as razões apresentadas pelos diversos atores da rede acessada sobre as vantagens e desvantagens de estudar na cidade ou na aldeia, considero o fator da língua materna, ou a primeira língua do aluno, fundamental no processo de alfabetização dessas crianças. Por esse motivo, seria conveniente se houvesse a possibilidade de ter outra equipe escolar ou grupo, para atender essas crianças na escola indígena da aldeia. Outra escola ou outro grupo lecionando na aldeia consistiria em mais uma possibilidade para esses alunos serem alfabetizados no local, utilizando sua primeira língua nesse processo. Mas isso demandaria que os professores tivessem acesso à melhor qualificação, de preferência na faculdade indígena, para maior aceitação por parte das famílias locais. Entretanto, isso ainda é uma realidade distante de Jarará.

A escola indígena, como um *lócus* de articulação da rede de relações, que conectam locais, sujeitos e objetos, é erroneamente pensada como um local de homogeneidade. Daí a importância de refletir sobre as conexões e as relações estabelecidas com seu entorno. Levar em consideração a pluralidade de modos de relações, que são tecidas e estabelecidas, é fundamental para compreendermos a complexa rede tecida por esses agentes.

As percepções dos diversos agentes da rede de relações indígenas (pais, mães, alunos, professores, lideranças e chefes de famílias) e não indígenas (funcionários da educação, professoras, coordenadoras, secretária de educação, ex-supervisora e supervisora) entrelaçadas, apresentam a diversidade de opiniões e controvérsias sobre a educação escolar em Jarará. Desse modo, a abordagem desenvolvida enfatiza os diferentes olhares que compõem as redes de relações de pessoas envolvidas nos discursos em que consideram o melhor para seus filhos ou alunos.

Os professores indígenas de Jarará, assim como as professoras não indígenas, afirmam que, se o aluno fala constantemente a língua materna no seio familiar e vai primeiro para a escola da cidade, como está acontecendo ultimamente, sem estudar na escola indígena, acaba reprovando, porque não consegue entender a professora e nem a professora entende o aluno.

Os dados finais da escola indígena de Jarará nos revelam que, dos 27 alunos presentes na lista, 5 foram transferidos, 1 desistente, 20 foram aprovados e apenas um ficou retido. Isso mostra que, de fato, quando os professores utilizam a língua que o aluno domina para alfabetizar, a aprendizagem ocorre de forma “mais rápida”.

Na escola da aldeia, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, o aluno tem acesso à escrita na língua portuguesa. Mas, como o professor João disse, nos primeiros anos escolares, a criança ainda não fala Português, então, o professor utiliza a língua materna (oralmente). Com esta metodologia, o resultado mostrou que apenas um aluno foi retido em 2017, por

outro lado, o índice de reprovação dos alunos indígenas na escola da cidade é muito alto, ficando retidos 28 dos 99 alunos indígenas identificados. Mas será que esses alunos indígenas, estudantes na escola não indígena da cidade, estão sendo avaliados da forma correta? Como avaliar essas crianças? São alguns dos questionamentos importantes que surgem, mas que demandaria outra pesquisa.

Muitas mães dizem que não querem o ensino em Guarani porque seus filhos já sabem e que precisam aprender a língua portuguesa; por isso são matriculados na cidade. Entretanto, elas não percebem que, para aprender a falar Português, não precisa necessariamente de escola. A televisão, o rádio e as demais mídias já dão conta de colocá-los em contato com a língua oficial do país, e boa parte deles têm acesso a estas tecnologias.

Knapp (2016: 200), em outro contexto, diz: “Compreender a importância do desenvolvimento da capacidade comunicativa oral, na língua materna da criança, é entender a necessidade de desenvolver trabalhos em diferentes gêneros orais na escola”. Isso, segundo o autor, acaba desmontando o argumento recorrente de que as crianças já sabem Guarani e que só precisam aprender o Português.

Quanto aos alunos indígenas, é notória a preocupação deles em aprender a língua dominante, seja na escola indígena ou na escola da cidade. Se estudam na escola da aldeia, têm de se preparar para estudar na cidade. Percebe-se que há uma cobrança muito grande por parte dos professores indígenas em preparar esses alunos para estudar na cidade. E isto se deve ao fato de eles receberem críticas frequentes dos professores não indígenas, os quais reclamam que eles não estão alfabetizando os alunos, pois estão utilizando muito a língua Guarani, entre outras críticas. Na verdade, os docentes não indígenas entendem que a alfabetização só existe se for em Português, sem atentar para o fato de que a melhor língua para aprender a ler e a escrever é aquela que vem da família.

Os alunos indígenas, desde pequenos, comentam que a educação escolar é importante, e deixam claro que pretendem finalizar, fazer faculdade e atuar na aldeia onde moram com a família. Os professores “brancos” reconhecem que eles são esforçados, mas, muitas vezes, não atingem os objetivos escolares quanto às competências e habilidades que precisam para “passar de ano”. Eles atribuem a dificuldade dos alunos como sendo decorrência da utilização somente da língua materna indígena no seio familiar e de os professores indígenas a utilizarem em sala de aula oralmente. Quando, na verdade, a causa é a não utilização da língua indígena nas escolas urbanas.

Isso talvez explique o motivo porque algumas professoras não indígenas se sentem desconfortáveis quando os alunos indígenas falam em Guarani em sala de aula e os ameaçam

de colocá-los para estudar na escola da aldeia onde residem, como punição. O mesmo ocorre com os alunos mais velhos, que falam sussurrando em sua língua, para não desrespeitar ou irritar as professoras, ou para não serem zombados pelos amigos não indígenas. São várias situações mencionadas pelos alunos, na escola da cidade, em que não utilizam a língua Guarani porque são proibidos.

Percebe-se a problemática envolvendo a questão linguística, pois são inúmeras situações que demandam a necessidade de uma política linguística específica nestas escolas. Mas o que as escolas têm feito para amenizar esse problema?

As professoras de reforço sugeriram cursos de capacitação para aprenderem a trabalhar com esses alunos. Sugeriram também a contratação de professores falantes da língua indígena para trabalhar com as crianças com dificuldades nas escolas da cidade. Entretanto, esta última sugestão, segundo a Secretária de Educação do município, não foi acatada pelas lideranças, talvez porque a professora indicada não seja da família do capitão, ou ainda, por terem se dado conta de que, se isso desse certo, a escola indígena seria ainda mais esvaziada.

Penso que a contratação de professores de reforço para trabalhar com os alunos indígenas na cidade não soluciona a situação. Oferecer reforço, quando professor e aluno não se entendem, não está resolvendo o problema, haja vista os números expressivos de reprovação nos primeiros anos de alfabetização.

Outro aspecto importante, enfatizado pelos alunos do 6º e 7º anos da escola municipal da cidade, é a situação de *bullying* que sofrem. Todos relatam que já passaram por situações vexatórias na escola e, mesmo os professores repreendendo tal situação, isso ainda acontece constantemente, principalmente durante os trabalhos de leituras ou em atividades que precisam se expressar perante os demais. Entretanto, para resolver o problema, apenas uma professora se manifestou. Diariamente separa um tempo de sua aula para conversar com os alunos sobre *bullying* e organizou projetos na tentativa de amenizar tal situação.

Na aldeia, os professores indígenas estão tentando, através de visitas e conversas com as famílias, fazer “alianças” e, assim, trazer os alunos para estudarem na escola indígena. Essa é uma das estratégias utilizadas para aumentar o número de alunos, tendo em vista que a escola indígena precisa de mais alunos para continuar funcionando.

Um dos desafios proposto no trabalho diz respeito ao instrumental teórico e metodológico que adotamos para esse fim: as *redes*, nos termos de Latour, para realizar a análise do contexto etnográfico, no difícil trabalho de encarar *rede* como uma categoria descritiva e analítica. Ao apresentar as diversas percepções, vimos o dinamismo na rede de relações estabelecidas entre os diferentes agentes apontados na pesquisa. E isso foi possível

graças à descrição que permitiu observar as dinâmicas no contexto indígena, que não é fechado nem coeso, mas de complexas relações.

Por fim, as famílias sabem da importância da educação escolar hoje, na comunidade, e para isso fazem escolhas, na tentativa de conseguir sempre o melhor para o futuro de seus filhos. Assim, seja na escola indígena, porque acham importante a língua Guarani e querem valorizar a escola da comunidade, seja nas escolas da cidade, onde pensam que poderiam “aprender a ler e a escrever mais rápido” e em muitos casos, também por não concordar com a política local. Investir no estudo é a aposta que fazem para ter mais chance de “futuro”, para “se formar”, retornar para a aldeia e assumir um posto de serviço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Bruna Santos de. *Produzindo coletivos: trajetos de lideranças Kaiowá e Guarani de Kurupi Santiago Kue na busca por reconhecimento territorial e nas conexões com o mundo não indígena*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dourados, 2017.
- BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'yikue*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2014.
- BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro, 2009.
- BENITES, Tônico. *Rojeroky hina ha jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro, 2014.
- BRAND, Antônio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 1997.
- BRAND, Antônio J. *O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-Graduação em História Ibero Americana. Porto Alegre, 1993.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras. Assis, 2013.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CUNHA, Manuela Carneiro da, *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009 [1979].
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COLMAN, Rosa Sebastiana. *Guarani retã e mobilidade espacial: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani*. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2015.
- CRESPE, Aline Castilho. *Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os guarani e kaiowá no município de Dourados*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em História. Dourados, 2009.

CRESPE, Aline Castilho. *Mobilidade e temporalidade kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em História. Dourados, 2015.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. A questão da educação indígena no 10º COLE. In: D'ANGELIS, Wilmar Rocha e VEIGA, Juracilda (Orgs). *Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. *Alfabetização em comunidade indígena*. Estudo e debate de professores Kaingang. Rio Grande do Sul, 2000.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira (1902-1952)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em História. Dourados, 2007.

GIROTTI, Renata Lourenço. *Por uma nova textura histórica: o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Mestrado em História. Dourados, 2001.

GOW, Peter. *Da Etnografia à História: “Introdução” e “Conclusão” de Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazônia*. In: *Cadernos de campo*, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

INGOLD, Tim. *Lines – A Brief History*. Londres/Nova York, Routledge, 2007.

KNAPP, Cássio. *O ensino bilíngue e a educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em História. Dourados, 2016.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: Ensaios de antropologia simétrica*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. *Esperança de pandora*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Tradução de A. Mota de Souza. São Paulo: EDUSC, 2004.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: Parente, A. *Tramas da rede: Novas dimensões filosóficas estéticas e políticas da comunicação*. Porto alegre: Sulina, 2010.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria Ator-Rede*. Bauru, SP: Edusc/ Salvador, BA: Edufba, 2012.

LEAL FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. Organização: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira. São Paulo: Global, 2001.

LIMA, Selma das Graças de. *Antropologia e educação: uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dourados, 2014.

LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal (Org.). *Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. 398p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Baniwa). Educação Indígena. In: *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de Oliveira; HOFFMANN, M. B. (Orgs). *Olhares indígenas contemporâneos*. 1ª Edição. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela e COMBÈS, Isabelle (Orgs). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, Rita Gomes do Nascimento. *Rituais de resistência experiências pedagógicas Tapeba*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2009.

NASCIMENTO, Silvana de Jesus do. *Crianças indígenas Kaiowá abrigadas em situação de reinserção familiar: uma análise em torno da rede de proteção à criança e ao adolescente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dourados, 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1, p.p. 113-132, jan/jun, 2010.

PACHECO, Rosely Aparecida Stefanos. *Mobilização Guarani Kaiowá e Nandeva e a (re)construção do território (1978-2003): novas perspectivas para o Direito Indígena*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em História – História, Região e Identidade. Dourados, 2004.

PACHECO, Rosely Aparecida Stefanos. *Nas tramas da memória: os guarani kaiowá e a (re)construção territorial*. Revista Outras fronteiras, Cuiabá- MT, vol. 3, n 1, jan/jun, 2016.

PEREIRA, Levi Marques. *Parentesco e Organização Social Kaiowá*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 1999.

PEREIRA, Levi Marques. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo, 2004.

PEREIRA, Levi Marques. *Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.

PEREIRA, Levi Marques. *Expropriação dos territórios kaiowá e guarani: Implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekoharã*. Revista de Antropologia da UFSCar, v.4, n.2, jul.-dez., p. 124-133, 2012.

PEREIRA, Levi Marques. *Demarcação de terras kaiowá e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamento organizacionais e gestão territorial*. Tellus, ano 10, n. 18, p. 115-137, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Jan/jun, 2010.

PEREIRA, Levi Marques. *Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais*. Revista História em Reflexão: Vol. 1 n. 1 – UFGD, Dourados. Jan/Jun, 2007.

PEREIRA, Levi Marques. O Pentecostalismo Kaiowá: uma aproximação dos aspectos sociocosmológicos e históricos. In: WRIGHT, Robin W. (Org). *Transformando os Deuses Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. *Sansões e Guaxos Suicídio Guarani e Kaiowá – Uma Proposta de Síntese*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2006.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. *Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2012.

Escola Municipal Mbo'ero Arandu'i. *Projeto Político Pedagógico*. Aprovado pela Portaria n° 052/2010. Juti, 2010.

RAMOS, Alcida Rita. *Vozes indígenas: o contato vivido e contado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasília, 1990.

RAMOS, Alcida Rita. *O índio hiper-real* (1995). Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_01.htm>. Acessado em janeiro, 2018.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrao ainda um dos nossos?”*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2002.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura é um “objeto” em via de extinção– Parte I. In: *Mana* 3 (1), p. 41-73, 1997.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura é um “objeto” em via de extinção– Parte II. In: *Mana* 3 (2), p. 103-150, 1997.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. De caboclo a índio: etnicidade e organização social e política entre os povos indígenas contemporâneos no nordeste do Brasil; o caso Kapinawá. In: *Caderno LEME*. Campina Verde, vol. 3, nº 2, p. 88-191. Jul./dez. 2011.

SANTOS, Augusto Ventura dos. *Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2015.

SCHADEN, Egon. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. (1ª ed. 1954) 3ª ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. In: *Problemas Brasileiros*. São Paulo, ano XV, n. 152, p. 23-32, 1976.

SERAGUZA, Lauriene. *Cosmos, corpos e mulheres Kaiowa e Guarani de Aña à Kunã*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dourados, 2013.

SOUZA, Teodora de. *Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena, novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy, LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 47-70.

VIETTA, Katya. *História sobre terras e xamãs Kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo, 2007.

VIETTA, Katya; BRAND, Antonio J. Missões Evangélicas e Igrejas Neopentecostais entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. In: WRIGHT, Robin W. (Org). *Transformando os Deuses Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

Entrevistas realizadas pela autora:

Ambrósio Benites. *Entrevista concedida a Marlene Gomes Leite*. Aldeia Jarará, Juti-MS, 23 de fevereiro 2017.

João Iturbe. *Entrevista concedida a Marlene Gomes Leite*. Aldeia Jarará, Juti-MS, 07 de março 2017.

Silvio Iturbe. *Entrevista concedida a Marlene Gomes Leite*. Aldeia Jarará, Juti-MS, 11 de abril 2017.

Lucila Vilhalva. *Entrevista concedida a Marlene Gomes Leite*. Aldeia Jarará, Juti-MS, 06 de junho 2017.

Assunção Gonsalves. *Entrevista concedida a Marlene Gomes Leite*. Aldeia Jarará, Juti-MS, 07 de junho e 24 de novembro de 2017.

Veronice Lovato Rossato. *Entrevista concedida a Marlene Gomes Leite*. Dourados-MS, 08 de junho 2017.

Cláudia de Sena Cabral Ribeiro. *Entrevista concedida a Marlene Gomes Leite*. Juti-MS, 05 de julho 2017.

Cristino Iturbe. *Entrevista concedida a Marlene Gomes Leite*. Aldeia Jarará, Juti-MS, 24 de novembro 2017.

Com todas essas pessoas listadas conversei mais de uma vez durante a pesquisa de campo.

ANEXOS

ANEXO 1 – Matriz Curricular aprovada em 2017.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
Prefeitura Municipal de Juti
Secretaria Municipal de Educação

Portaria nº 004/2017 Juti/MS, 09 de fevereiro de 2017.

"Aprovar a Matriz Curricular das Escolas Municipais Indígenas MBO' EROGA TAPERANDI e MBO'ERO ARANDU'I e da Outras Providências"

Cláudia de Sena Cabral Ribeiro,
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais:

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a Matriz Curricular das Escolas Municipais Indígenas MBO' EROGA TAPERANDI e MBO'ERO ARANDU'I para o Ano Letivo de 2017, no Município de Juti, Estado de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Cumpra-se, Publique-se.


Cláudia de Sena Cabral Ribeiro
Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte
Portaria 008/2017



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
Prefeitura Municipal de Juti

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENAS
MBO'EROGA TAPERANDI' E MBO'ERO ARANDU'I**

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL

Ano: A partir de 2017

Turno: Diurno

Semana Letiva: 5(cinco) dias

Duração da h/a: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

| | Áreas de Conhecimento | Componentes Curriculares | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|---|-----------------------|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Base Nacional Comum e Parte Diversificada | Ciências da Natureza | Ciências da Natureza | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 03 | 03 | 03 | 03 |
| | Matemática | Matemática | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 04 | 04 | 04 | 04 |
| | | Raciocínio lógico | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 01 | 01 | 01 | 01 |
| | Ciências Humanas | História | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 03 | 03 | 03 | 03 |
| | | Geografia | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 03 | 03 | 03 | 03 |
| | Linguagens | Língua Portuguesa | 05 | 05 | 05 | 05 | 05 | 04 | 04 | 04 | 04 |
| | | Princípios Morais, Éticos e Cívicos | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 |
| | | Arte | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 01 | 01 | 01 | 01 |
| | | Educação Física | 03 | 03 | 03 | 03 | 03 | 02 | 02 | 02 | 02 |
| | | Língua Estrangeira Moderna - Inglês | - | - | - | - | - | 02 | 02 | 02 | 02 |
| | Ensino Religioso | | - | - | - | - | - | 01 | 01 | 01 | 01 |
| Totais de Cargas Horárias | Semanal em h/a | | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 26 | 26 | 26 | 26 |
| | Anual em h/a | | 1000 | 1000 | 1000 | 1000 | 1000 | 1040 | 1040 | 1040 | 1040 |
| | Anual em horas | | 833 | 833 | 833 | 833 | 833 | 867 | 867 | 867 | 867 |

ANEXO 2 – Jornal Correio do Sul noticiando sobre aldeia Jarará.

Correio do Sul

03 a 10 de outubro de 2003

Chefe da Funai fica refém de índios em Juti

Foto Rep. C.do Estado

Índios da Aldeia Jarará, localizada no município de Juti, mantêm refém desde a noite da última quarta-feira (01), o chefe do Núcleo da Funai em Dourados, Jonas Rosa. Os índios querem a construção de uma escola na aldeia, a qual o município já se comprometeu em construir.

O grupo de índios está bloqueando a estrada que dá acesso ao local desde o último domingo (28), e como não houve nenhuma resposta em relação à reivindicação eles decidiram pegar o chefe da Funai como refém.

O procurador da República Charles Stevan da Motta Pessoa esteve na quarta-feira (01), à tarde na



Chefe da Funai de Dourados está retido na aldeia Jarará em Juti

área para tentar negociar com os índios, mas a discussão seguiu noite adentro sem encontrarem uma solução para a liberação do representante da Funai.

O prefeito de Juti, Nery Muncio Compagnoni, que seria o responsável pela construção da escola, a prin-

cípio prometeu a obra até fevereiro, mas os índios não aceitaram, disseram que estão cansados de serem deixados de lado e não abriram mão do protesto preferindo manter Jonas Rosa como refém. Até o fechamento desta edição ele continuava em poder dos índios.

ANEXO 3 – Reportagem do jornal Diário do Povo sobre a retomada da aldeia Jarará em 1996.

BIBLIOTECA — CEUD

Exclusivamente a Assinante Proibida a Venda FONE: 422-6333

C. E. U. - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DOURADOS - 29/04/96
R. JOÃO NEVES ROZAS, 1741
DOURADOS-MS 13040-900
C. T. 13

DIÁRIO DO POVO

UM JORNAL DE INTEGRAÇÃO REGIONAL

Fundado em 15/06/1993 Ano III Diretores: Vilmarino Carbonera Costa e Paulo Afonso Falcão Dourados-MS, Terça-feira, 26 de março de 1996 Preço desta Edição R\$ 0,60 N 700

ndios decidem morrer pela terra - Policiais federais são ameaçados na fazenda São Miguel! Arcanjo -

CCJ da AL sugere a manutenção de vetos

O presidente da Comissão de Constituição, Justiça e Relaos da Assembléa Legislativa, deputado Waldir Neves (PSDB), encaminha hoje ao Plnrio parecer recomendando a manutenção dos vetos aplicados pelo governador Wilson Martins a 12 projetos aprovados pelos deputados na Legislativa passada.

Os vetos, de acordo com o Regimento Interno da Assembléa, agora são prerrogativa na ordem-do-dia. Nenhuma matéria pode ser votada ou incluída na pauta de votações enquanto não forem examinados os vetos. A previsão é de que a Assembléa mantha os vetos, concordando que as leis propostas são inconstitucionais. Dois dos projetos vetados pelo Executivo propõem a criação de atividades extra-curriculares nas escolas da rede pública. Como a matéria implica em aumento de despesa, o governador vetou os projetos de lei.



Portados para guerra e armados com espingardas, dezenas de índios ameaçam matar policiais federais e jornalistas

Cerca de 70 índios que ocupam a fazenda São Miguel Arcanjo, no município de Juti, quase entraram em confronto ontem no início da noite com a Polícia Federal. Os policiais chegaram a ser ameaçados pelos índios, armados com espingardas e facões. Os veículos da imprensa e a viatura da PF foram atacados. O delegado Lázaro Moreira da Silva e alguns agentes federais foram até a área comunicar os índios da área concedida pela Justiça de Caarapó, garantido ao arrendatário da fazenda o direito de terminar a colheita do milho.

Hoje os índios decidem se permitem ou não o término da colheita, mas afirmam que não deixam a área e para isso estão dispostos a resistir até a morte. O clima está tenso na fazenda. Em Juti, alguns se arriam a ir até o acampamento dos ndios. O problema envolvente os índios e os proprietários da fazenda  antigo. A última vez que eles foram despejados foi há nove anos. Os ndios alegam que a terra pertence à aldeia Jarará. A posse está em juízo na esfera federal.

Página 11

Mulheres de PMs fazem protesto

Dezenas de mulheres e filhos de policiais militares protestaram ontem pela manhã na Praça Antonio Jo, durante solenidade de assinatura de

Lavrador acusado de matar charreteiro foi absolvido

Por seu voto a área (sede mulheres no corpo de jurados), foi absolvido por volta das 19h30 de ontem no Tribunal de Júri de Dourados, o lavrador Luiz Botani, 50

primeira fase de julgamento do ano.

Lázaro Octo foi assassinado na rua 7 em 19 de agosto, e após treze anos o principal acusado foi a



FORME ta Porã

Décio Cruz

vaga na Câmara Municipal pela legenda, independente de coligação. O médico Pedro Monteiro que não chegou nem a esquentar o banco do PDT foi um dos mais aplaudidos, principalmente depois de seu brilhante pronunciamento. Quer mais democracia?

Sugestões

O chefe de Gabinete da Câmara Municipal, Osvaldo Martins que vai tentar chegar ao Legislativo pelo partido dos Tucanos, está desempenhando um trabalho que pode resultar em alguns votinhos. De posse da Lei do ex-vereador Hoze Esquil, o "seu" Osvaldo tem procurado moradores que possuem casa com menos de 71 metros quadrados, alertando-os que estão isentos do pagamento do IPTU. Nos dias de hoje onde muita coisa passa despercebida, a idéia é ótima.

Inovando

Já tem alguns candidatos preparando discursos que serão levados em alguns bairros da cidade na próxima segunda-feira. Muitos deles com promessas mirabolantes, e que certamente não serão engolidas pelas comunidades. É só olhar o calendário e ver que dia vai cair.

Ações importantes

O candidato do Partido dos Trabalhadores, empresário e advogado Luiz do Amaral me disse ontem que ficou impressionado com a acolhida que teve no último sábado na vila Aurea e no domingo em Sanga Puitã. O moço ficou tão empolgado que já aprendeu. Sexta e domingo vai visitar os bairros da cidade procurando ouvir as reivindicações dos moradores, e quem sabe saborear um bom puchêro. Afinal ninguém é de ferro.

Investindo

Pelo jeito alguns grandes empresários do Paraguai e que sempre estiveram alheios as disputas eleitorais em Ponta Porã, estão pensando de forma diferente. Acreditando que só uma boa política para

Índios dizem que só saem de área mortos

Hélio Freitas



Armados com flechas, lanças e espingardas, índios cercam vizinã e agências federais

Reportagem e texto Hélio Freitas

A tensão predomina na Fazenda São Miguel Arcanjo, distante cinco quilômetros do perímetro urbano de Juti. Um número não confirmado de cerca de 70 índios - que ocuparam a fazenda na madrugada de sábado - está disposto a resistir até à morte para permanecer na área. Os índios ocupam cerca de 60 hectares da fazenda. No início da noite de ontem por pouco não ocorreu um confronto entre os indígenas e a Polícia Federal de Dourados.

Uma equipe chefiada pelo delegado Lázaro Moreira da Silva foi ao local para conversar aos índios da fazenda concedida pelo juiz de Casapó, garantindo o direito do arrendatário, José Dolar de Castro Filho, de colher a safra de milho que tem na área. Revoltados, dezenas de índios armados com espingardas, revólveres, facões, facas e armas artesanais, investiram contra a vizinã da PF e contra os veículos da imprensa.

Dispondo a não ceder aos policiais, os índios gritavam e batiam com pedaços de pau nos veículos. Quando os policiais desceram armados, a tensão aumentou. O grupo de indígenas, principalmente jovens ameaçava atirar e espancar autoridades e jornalistas. "Não vamos sair de nossa terra. O branco já tirou terra dos índios", diziam aos gritos.

Somente depois de muito nervosismo, alguns líderes conseguiram acalmar a maioria e manter um diálogo com o delegado Lázaro Moreira. O policial explicou que a equipe não estava ali para tirar os índios das terras, mas apenas para pedir que permitissem a colheita da safra, pois o arrendatário não tinha nada a ver com a posse da fazenda.

os, a área trata-se da aldeia Icará. Em 1987, eles foram despejados e agora voltaram a ocupar a fazenda. A posse da área está em julgamento pela Justiça federal, nas mesmas circunstâncias que a área da aldeia Pantambirinho, em Dourados. De acordo com informações extraoficiais, a maioria dos índios que ocupa a fazenda é de etnias aldeias sul - mato - grossenses. Pelo menos entre o grupo que "reconhecem" a Polícia Federal não havia crianças, apenas homens e algumas mulheres.

Hélio Freitas



Em clima de tensão, líderes conversam com policiais e só tomam decisão quanto à permissão do término da colheita hoje

Os índios alegam que essa foi a única forma de chamar a atenção das autoridades, revoltados com a situação de terem que mostrar em barraco na periferia de Juti. Existem cerca de 300 índios ocupando barracos no perímetro urbano do município, passando por sérias dificuldades. "Não temos mais nada a perder e lutaremos até a morte para permanecerem em nossa terra", afirmam um dos líderes.

Outra ameaça dos índios é cometer suicídio coletivo caso sejam despejados novamente.

LÍMINEAR GARANTE APENAS SAFRA

A liminar concedida pela juíza Margarida Elisabeth Weiler, da Comarca de Casapó, ao arrendatário José Dolar de Castro Filho, garante apenas que a colheita da safra seja concluída. "A posse da terra é competência da Justiça Federal. Estamos garantindo apenas os direitos de um terceiro prejudicado", revelou Margarida Weiler, à reportagem do DP. Castro Filho é arrendatário de 120 hectares da fazenda São Miguel Arcanjo, sendo que 60 estão ocupados pelos índios. Na liminar, a juíza diz que os grãos estão maduros e há cada dia um a colheita, aumentando o prejuízo do arrendatário. Hoje os índios decidem se irão ou não permitir a colheita.

STOE AMAZONIA A conquista branca

EDITAL DE CONVOCAÇÃO

do nome da Câmara Municipal, Osvaldo Martins que vai tentar chegar ao Legislativo pelo partido dos Tucanos, está desempenhando um trabalho que pode resultar em alguns votos. De posse da Lei do ex-vereador Home Espalib, o "seu" Osvaldo tem procurado moradores que possuem casa com menos de 71 metros quadrados, alertando-os que estão isentos do pagamento do IPTU. Nos dias de hoje onde muita coisa passa despercebida, a idéia é ótima.

Inovando
 Já tem alguns candidatos preparando discursos que serão levados em alguns bairros da cidade na próxima segunda-feira. Muitos deles com promessas mirabolantes, e que certamente não serão engolidas pelas comunidades. É só olhar o calendário e ver que dia vai cair.

Adesões importantes
 O candidato do Partido dos Trabalhadores, empresário e advogado Luiz de Amaral me disse ontem que ficou impressionado com a acolhida que teve na última sábado na vila Aurea e no domingo em Sanga Puitã. O moço ficou tão empolgado que já agendou. Sexta e domingo vai visitar os bairros da cidade procurando ouvir as reivindicações dos moradores, e quem sabe saborear um bom pãozinho. Afinal ninguém é de ferro.

Investindo
 Pelo jeito alguns grandes empresários do Paraguai e que sempre estiveram alheios as disputas eleitorais em Ponta Porã, estão pensando de forma diferente. Acreditando que só uma boa política para incrementar o turismo na região, o que beneficiaria diretamente o outro lado, tem gente prometendo investir nas próximas eleições, o que não deixa de ser uma boa, para os eleitores é claro.

Desculpas lógicas
 Alguns candidatos a vereador em Ponta Porã, que estão matando cachorro a gritos, descobriram uma maneira sutil de negar os pedidos dos eleitores sem ofender nem esse ou aquele. Para conseguir essa façanha, tem candidato a candidato andando com recortes de jornais nos bolsos, estampando notícias sobre as recentes cassações de alguns políticos por abusos do poder econômico. É o tal negócio, unir o útil ao agradável.



Armados com flechas, lanças e espingardas, índios cercam vettura e agentes federais

Reportagem e texto Hélio Freitas

A tensão predomina na Fazenda São Miguel Arcanjo, distante cinco quilômetros do perímetro urbano de Jati. Um número não confirmado de cerca de 70 índios - que ocupam a fazenda na madrugada de sábado - está disposto a resistir até à morte para permanecer na área. Os índios ocupam cerca de 60 hectares da fazenda. No início da noite de ontem por pouco não ocorreu um confronto entre os indígenas e a Polícia Federal de Dourados.

Uma equipe chefiada pelo delegado Lázaro Moreira da Silva foi ao local para conversar aos índios da fazenda, garantindo o direito do arrendatário, José Dolar de Castro Filho, de colher a safra de milho que tem na área. Revoltados, dezenas de índios armados com espingardas, revólveres, facões, facas e armas artesanais, investiram contra a vettura da PF e contra os veículos da imprensa.

Dispostos a não ceder aos policiais, os índios gritavam e batiam com pedaços de pau nos veículos. Quando os policiais desceram armados, a tensão aumentou. O grupo de indígenas, principalmente jovens anocava atirar e espancar autoridades e jornalistas. "Não vamos sair de nossa terra. O branco já tirou terra dos índios", dizem aos gritos.

Somente depois de muito nervosismo, alguns líderes conseguiram acalmar a maioria e manter um diálogo com o delegado Lázaro Moreira. O policial explicou que a equipe não estava ali para tirar os índios das terras, mas apenas para pedir que permitissem a colheita da safra, pois o arrendatário não tinha nada a ver com a posse da fazenda. Ficou acordado que hoje a equipe da Polícia Federal voltará à área para ouvir a decisão dos indígenas. As lideranças irão decidir se permitem ou não que a colheita do milho seja concluída. Entretanto, a maioria dos índios defende a radicalização, afirmando que as máquinas que estão na fazenda serão incendiadas, assim como a cultura.

PROBLEMA ANTIGO
 Segundo informações levantadas pela reportagem do Diário do Povo junto à população mais antiga de Jati, o problema entre os índios e os proprietários da fazenda dura desde 1960, quando foram expulsos pela primeira vez do local. Para os indi-

os, a área trata-se da aldeia Jararã. Em 1987, eles foram despejados e agora voltaram a ocupar a fazenda.

A posse da área está em julgamento pela Justiça Federal, nas mesmas circunstâncias que a área da aldeia Pasmambombo, em Dourados.

Hélio Freitas

De acordo com informações extra-oficiais, a maioria dos índios que ocupa a fazenda é de outras aldeias sul - mato - grossenses. Pelo menos entre o grupo que "recepcionou" a Polícia Federal não havia crianças, apenas homens e algumas mulheres.

em nossa terra", afirmam um dos líderes.

Outra ameaça dos índios é cometer suicídio coletivo caso sejam despejados novamente.

LIMINAR GARANTE APENAS SAFRA

A liminar concedida pela juíza Margarida Elisabeth Weiler, da Comarca de Caarapó, ao arrendatário José Dolar de Castro Filho, garante apenas que a colheita da safra seja concluída. "A posse da terra é competência da Justiça Federal. Estamos garantindo apenas os direitos de um terceiro prejudicado", revelou Margarida Weiler à reportagem do DP. Castro Filho é arrendatário de 120 hectares da fazenda São Miguel Arcanjo, sendo que 60 estão ocupados pelos índios. Na liminar, a juíza diz que os índios estão maduros a colher a safra de milho, assim como o grupo que "recepcionou" a Polícia Federal não havia crianças, apenas homens e algumas mulheres.



Em clima de tensão, líderes conversam com policiais e só tomam decisão quanto à permissão do término da colheita hoje

EDITAL DE CONVOCAÇÃO
 O presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Indústria do Cerrado do Rio de Janeiro, ao ser de sua comissão legal e estatutária, convoca todos os filiados a uma assembleia geral EXTRAORDINÁRIA, a ser realizada em 20 de março de 1996, às 20h00 horas em plenária convocatória e a 15:00 horas em sessão de trabalho convocatória, na sede do Sindicato, sito à rua Princesa Tereza Maria, 1.711, centro, Rio de Janeiro-RJ, para discutir e deliberar sobre a seguinte ordem do dia:
 01 - Apresentação, aprovação e ratificação da ata da Assembleia Geral Extraordinária convocatória realizada em 15 de março de 1996, às 20h00 horas, na sede do Sindicato dos Trabalhadores em Indústria do Cerrado do Rio de Janeiro, sito à rua Princesa Tereza Maria, 1.711, centro, Rio de Janeiro-RJ, para discutir e deliberar sobre a seguinte ordem do dia:
 02 - Apreciação, aprovação e ratificação da ata da Assembleia Geral Extraordinária convocatória realizada em 15 de março de 1996, às 15:00 horas, na sede do Sindicato dos Trabalhadores em Indústria do Cerrado do Rio de Janeiro, sito à rua Princesa Tereza Maria, 1.711, centro, Rio de Janeiro-RJ, para discutir e deliberar sobre a seguinte ordem do dia:
 03 - Preenchimento das vagas em falta no Conselho Administrativo.
 Rio de Janeiro-RJ, 22 de março de 1996.
 ALTON GALUSTIANI
 Presidente

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
COMARCA DE DOURADOS - ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
Bel. Marcelino Cesar Medeiros de Oliveira - Tabela de Protesto de Títulos
EDITAL DE INTIMAÇÃO Nº 058/96
 O Bel. Marcelino Cesar Medeiros de Oliveira - Tabelado de Protesto de Títulos da cidade e comarca de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, na forma da Lei etc.
FAZ SABER a quem interessar possa, que se encontra(n) no Tabelamento de Protesto de Títulos, sito à rua Presidente Vargas, 329, para ser(em) protestado(s), por falta de pagamento, o(s) título(s) abaixo descrito(s).

| Exp. Número | Emissão | Valor R\$ | Vencimento | Devedor(es) | Prestatador |
|---------------|----------|-----------|------------|------------------------------|-------------------------|
| Dm 00113 | 09.02.96 | 121,18 | 10.03.96 | Antônio Amélia de Farias ME | Caixa Econômica Federal |
| Dm 00106 | 09.02.96 | 303,68 | 10.03.96 | Antônio Amélia de Farias ME | Caixa Econômica Federal |
| Dm 84043 | 14.02.96 | 106,21 | 13.03.96 | Carlos Roberto Marcolli | Banco Bradesco SA |
| Dm DDU022305A | 21.02.96 | 83,82 | 13.03.96 | MBM Com. e Com. Lím. | Banco Real SA |
| Dm 001 | 12.02.96 | 258,14 | 11.03.96 | Rabouças e Rabouças Ltda | Banco Santander SA |
| Dm 102412 | 09.02.96 | 310,18 | 06.03.96 | Vicente F. E. Alves Medeiros | Banco Bradesco SA |
| Dm 102413 | 09.02.96 | 11,27 | 06.03.96 | Vicente F. E. Alves Medeiros | Banco Bradesco SA |
| Nº 6/8 | 18.01.96 | 3.900,00 | 27.02.96 | Zilda Marques Morfim | Banco Sulamerica SA |

Não tendo sido encontrado(s) em seu(s) respectivo(s) endereço(s), fica(m) intimado(s) pelo presente edital a comparecer(em) neste Tabelamento, dentro de 03 (três) dias úteis, a partir da data de publicação deste, para efetuar(em) o(s) devido(s) pagamento(s), ou dar(em) o(s) razões de não(s) comparecimento(s), ficando já, certificado(s) do(s) protesto(s), caso não comparecer(em).

Dourados-MS 25/03/1996

Ajude a salvar uma vida.
DOE SANGUE

ANEXO 4 – Bilhete enviado aos pais ou responsável pelos alunos indígenas que estudam na Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes.

Senhores pais ou responsáveis,

A professora **Marlene Gomes Leite** estará desenvolvendo atividades extraclasse com os alunos indígenas desta escola. O trabalho será sistematizado e fará parte da dissertação de mestrado em Antropologia pela UFGD. O resultado do trabalho será disponibilizado para a comunidade escolar e a quem interessar. Nesse sentido precisamos da autorização dos pais ou responsável para dar início às atividades. Por isso é importante a assinatura neste bilhete. Estamos à disposição para esclarecer dúvidas sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Pais ou responsável

Desde já agradecemos a colaboração.
Coordenação e Direção da Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes