

A escola como ferramenta de luta pela terra em retomadas Guarani e Kaiowa¹

Hildyanne Teixeira Costa Cruz
PPGAS/UFSCar
São Carlos/SP

Palavras-chave: Educação Escola Indígena. Guarani e Kaiowa. Retomada.

Introdução

A Educação Escolar Indígena é um pilar fundamental para a organização política dos povos Guarani e Kaiowa e sua concretização e bom funcionamento faz parte das lutas pelos seus direitos constitucionais. Por muito tempo a escola foi uma política dos brancos a ser usada como instrumento de colonização. Hoje, pode-se dizer que a escola é uma política indígena e, como aponta Manuela Carneiro da Cunha (2016, p.10), *o que nos interessa são os modos como as políticas dos índios, para os índios e que se valem os índios se entrelaçam e se conjugam para produzir efeitos*. Tendo em vista o problema central enfrentado pelos povos indígenas no Brasil - a falta de terra -, os projetos educacionais andam lado-a-lado com a luta pela retomada de território. Como verificou Clarice Cohn, *a escola parece, portanto, ter chegado às aldeias para ficar* (Cohn, 2005, p. 505), assim, refletindo sobre a retomada de terras guarani e kaiowa, penso sobre a dinâmica de suas salas de aula, *entender qual o valor que os indígenas dão à escola* (Cohn, 2016, p. 318) em meio à luta pela retomada de territórios e de modos de vida. Como foi verificado em minha dissertação de mestrado (CRUZ, 2022) a partir de uma etnografia realizada em *Ara Poty* - escola Kaiowa localizada na área de retomada *Nhu Porã*, no município de Dourados/MS -, a escola em área não demarcada “segura terra”, ou seja, a luta pela concretização da escola tem como um de seus efeitos o reconhecimento do Estado de que naquela área funciona, movimenta-se e consolida-se um território tradicional que espera a conclusão do processo demarcatório. A escola, portanto, é ferramenta de luta, é uma das *novas políticas indígenas* desses *novos tempos* (CUNHA, 2016, p.11).

Educação Escolar Guarani e Kaiowa: intenções e desafios

Fazer escola é um desafio, seja em contextos *karáí* (não indígenas) como em contextos indígenas, em uma série de considerações históricas, culturais, pedagógicas e políticas. Primeiro, há necessidade de garantia de escolas nas áreas que não têm.

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024)

Segundo, quando a escola se funda, há desafios estruturais para o bom andamento das atividades desenvolvidas ali, como presença de professores qualificados, merendas e mesas para todos os estudantes. Dominique Gallois (2016, p. 511) aponta que a prática da educação diferenciada ora é apresentada como problema ora como solução. A autora considera que os indígenas nem sempre cobram escolas diferenciadas, mas cobram mais escolas. A contradição aqui é que a escola deve formar indígenas com conhecimento dos brancos, pois os conhecimentos indígenas independem da escola para serem passados para as crianças e o conhecimento tradicional não forma “advogados, médicos e enfermeiros indígenas”. A escola, deste modo, deveria ser usada como instrumento de empoderamento dos povos na luta por seus direitos.

Gallois me leva a refletir que muitas vezes a escola não diferenciada é um problema maior para os brancos do que para os povos indígenas. Por outro lado, o pesquisador Kaiowa, Eliel Benites, encara como um problema o currículo da educação escolar indígena permanecer no modelo antigo, ou seja, o do branco, e aponta ser necessário *colocar como eixo norteador a metodologia tradicional da educação kaiowa e guarani para que a escola seja realmente dos indígenas, defendendo que a educação diferenciada deve aproximar a criança de sua cultura tradicional* (BENITES, 2014, p. 126). Partindo da mesma reflexão, a escola também é apontada como um instrumento de colonização, de afastamento da cultura guarani e kaiowa, pois *é responsabilizada pelos xamãs de promover o descrédito nas práticas rituais e introduzir costumes estranhos ao que denominam de tradicionais – ava reko* (MACHADO & PEREIRA, 2018, p.134). Foster aponta que, apesar das contradições, a escola é vista como um mal necessário, pois *mesmo que percebam que a escola afetará a educação que a família proporciona (nhande reko), entendem também que a escola facilitará o aprendizado do modo de ser do branco (karai reko)* (FOSTER, 2014, p.82).

Na complexidade do “fazer escola”, as visões de mundo se chocam e formas de organizações de parentelas indígenas podem interferir no projeto ocidental e falacioso de “escolas para todos”. Dentro das experiências guarani e kaiowa, as escolas podem ser geridas e usadas apenas por uma parentela dentro do território, enquanto as outras que residem em uma mesma terra indígena preferem por estudar em outras áreas, ou mesmo na cidade. Como uma vez me apontou o professor de sociologia Evandro, da etnia Guarani, meu amigo e colega de graduação, durante uma reunião de nosso grupo de estudos de Etnologia Indígena, “escola na aldeia é como igreja, cada família deveria ter a sua”. Ou seja, as questões são muitas e para cada solução parece haver dois ou mais

impasses gigantescos. Em termos de educação escolar indígena, dentro ou fora de retomada, nada está posto, mas constantemente reinventado. Clarice Cohn (2016) ao citar Tassinari (2001) nos faz refletir sobre a importância de evitar polarizações que marcam a educação escolar indígena como algo imposto violentamente ou como algo externo apropriado e indigenizado, visões que se distanciam muito da realidade que vivenciei durante minhas pesquisas. Dessa forma, há *necessidade de se ver como as coisas acontecem de fato, entre esses polos, ou na fronteira de encontros e desencontros de conhecimentos e práticas que a escola insere* (COHN, 2016, p. 317).

Knapp aponta que *houve um discurso - uma retórica sobre a Educação Escolar Indígena, que se transformou com o passar do tempo, e, atualmente, o que existe é a defesa de uma escola específica, própria para as comunidades indígenas* (2016, p. 78). Ou seja, não há, de fato, uma única educação indígena diferenciada. A tentativa da escola indígena é atender aos interesses da comunidade ao qual àquela escola serve, embora a escola de retomada mostra-se como um espaço de maior autonomia para se fazer política indígena por meio da educação, se comparada às áreas demarcadas. Nos *tekoha*, a gerência da escola é centralizada nas lideranças, *nhanderu* (rezadores), *nhandesy* (rezadoras), *yvyra'ija* (jovens lideranças que são aprendizes e ajudantes dos rezadores), enquanto a escola na reserva² tem uma série de agentes externo do Estado, como políticos, Prefeitura e o Referencial Curricular do Estado, aos quais a comunidade escolar fica submetida, mesmo que consiga fazer uma educação diferenciada na prática. Então, esse é o cenário que movimenta as diferentes modalidades de Educação Escolar Indígena Guarani e Kaiowa que se manifestam nos territórios retomados no entorno da cidade de Dourados/MS.

Da reserva ao *tekoha*, do *tekoha* à escola

No processo colonial, segundo Fanon, a primeira coisa que é retirada da população colonizada é a terra e por isso ela passa a ser o valor mais essencial, porque é o mais concreto: *é a terra que deve assegurar o pão e, bem entendido, a dignidade da pessoa humana* (1961, p. 40). A colonização desarticulou territórios constituídos, deslocou pessoas de um lugar para colocar em outro e confinou povos. No caso dos

² Em Dourados/MS os Guarani e Kaiowa comumente se referem à Reserva Indígena de Dourados, compostas pelas aldeias Jaguapirú e Bororó, apenas como “reserva”. Em outras cidades da região sul de MS também é comum que os indígenas de retomada chamem outras áreas demarcadas pelo antigo Sistema de Proteção ao Índio (SPI) por reserva, e não por terra indígena, diferentemente de outros povos em outras regiões do Brasil.

Kaiowa, os deslocamentos forçados a que foram submetidos e o consequente confinamento (BRAND, 1997), bem como a interferência do Estado via órgão indigenista oficial, tiveram significativo impacto nos mecanismos próprios de organização social, inclusive no que se entendia como educação.

Diante dessa situação, muitas famílias das etnias Guarani e Kaiowa estão mobilizadas para a recuperação das áreas que identificam como territórios tradicionais. Essas áreas são reconhecidas como retomada e apontam para o protagonismo indígena na luta pelos seus direitos. Inconformados com a ineficácia do Estado na resolução das demandas territoriais, estes grupos articulam os instrumentos necessários para reaver o território do qual foram expulsos pelas frentes de colonização. Depois de organizada a retomada e estarem ocupando parcialmente a área que identificam como terra tradicional, essas famílias se articulam na busca por outros direitos, como atendimento de saúde e educação.

A escola se torna, nestes contextos, algo recorrentemente desejado e discutido. Em alguns casos as famílias se organizaram para a efetivação da escola dentro da terra em estudo. Por outro lado, existem situações onde a comunidade não conseguiu viabilizar uma escola indígena e as crianças precisam estudar em escolas não indígenas ou escolas de reservas próximas às retomadas. Mas, em todos os casos, o acesso à escola é considerado como fundamental dentro da retomada. Cohn, ao analisar sua experiência com educação escolar entre os Xikrin, verifica que o fazer escola é muito mais complexo que discutir metodologias e práticas de ensino, *trata-se de inserir os índios e suas crianças na sociedade global – e é esse o projeto indígena –, mas sem que eles deixem de ser o que são* (Cohn, 2005, p. 506). Neste sentido, entendo a luta por educação escolar dos Guarani e Kaiowa de retomadas como projeto indígena com finalidade política, capaz de auxiliar nas suas lutas por territórios tradicionais e de ocupação indígena no mundo, e não como imposição externa ou simples ressignificação de política *karai*.

Por conta do processo colonial, da perda da terra e dos impactos nos mecanismos de organização social, os Guarani e Kaiowa perderam a autonomia econômica que possuíam no passado e ficaram dependentes do auxílio do Estado, do trabalho fora das áreas indígenas e das escolas na cidade. Porém, atualmente, parte dos Guarani e Kaiowa, esgotados de esperar as demarcações de terra pelas vias do Estado, se recusam a viver nas reservas e procuram retornar aos territórios tradicionais dos quais

foram expulsos com a chegada das ondas de expansão colonial. Conforme defendeu a antropóloga Aline Crespe (2015), as retomadas são entendidas aqui como respostas locais ao assédio das frentes de expansão capitalista que atingiu em cheio as populações indígenas. Marshal Sahlins aponta para a importância das respostas locais às frentes de expansão do capitalismo mundial. Para o autor, *podemos nos impressionar tanto com a dominação mundial quanto com a resistência local, com a hegemonia cultural ou com a autonomia nativa – alternativa que continua a ser o eixo principal do interesse e do debate antropológico até o presente* (SAHLINS, 2007, p.11).

A saída das reservas e ida para as retomadas implica também na tentativa de recuperar modos de se viver inviabilizados pelo confinamento, daí também a importância da escola. Além de ensinar a transitar no mundo dos brancos, a escola indígena na *retomada* também prioriza a valorização dos conhecimentos tradicionais, importantes para a recomposição do *teko porã* (o bem-viver ou o “jeito correto de ser” ao modo Guarani e Kaiowa) nas áreas de retomada. Clarice Cohn nos leva a pensar como as discussões sobre políticas culturais sobre esquemas de conhecimentos indígenas não pode ser feito sem passar pela escola, *pois grande parte do conhecimento que circula pelas aldeias e comunidades provém da escola, dialoga com ela, ou é (embora não devesse ser) dela proscrito* (Cohn, 2014, p. 314).

Dentro da terra tradicional, a educação indígena (*mbo'epy*) está para além de um espaço como uma sala escolar ou a *Oga pysy* (casa de reza). A construção do aprendizado “do jeito correto de ser” Guarani e Kaiowa se dava e ainda se dá, porém em moldes diferentes, em várias esferas da vida, como na coleta de alimentos, na plantação e nas rodas de *tereré*³, onde as crianças podem ouvir os ensinamentos dos adultos, por exemplo. Marcilene, professora Kaiowa formada pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados, afirma que *o currículo tradicional não é oculto, mas está disponível para quem quiser vê-lo ou vivenciá-lo* (Lescano; Rossato, 2018, p. 46). A autora se surpreendeu com a quantidade de informação que descobriu sobre sua própria cultura quando foi fazer pesquisa com o seu próprio povo, e ressalta a importância da valorização dos rezadores como portadores desses saberes que não estão no papel e tem relação com os espíritos. Eliel Benites, professor Kaiowa, ressalta a importância da cultura tradicional, que tem como base a relação com o espiritual e, através desta,

³ Bebida gelada feita de erva-mate seca e moída, geralmente tomada em roda de conversa e em copo compartilhado. Semelhante ao chimarrão.

Permite a construção de uma identidade capaz de edificar e vivenciar lógicas e modelos de percepção de mundo, em que o sujeito kaiowa e guarani tem necessidade de uma vida coletiva, com a espiritualização do contexto social onde vive como a base fundamental de sua organização política e social (BENITES, 2014, p. 58)

Elieel também aponta aspectos da reconfiguração da educação indígena depois do processo de confinamento. Em suas palavras,

A influência da relação com as culturas dominantes e a interferência delas no processo de formação das identidades constrói um contexto cultural onde o sujeito indígena deixa de focar na sua cultura tradicional; mas como estratégia de sobrevivência, coloca em ação os valores da cultura tradicional, para negociar com as outras culturas (BENITES, 2014, p. 58).

Assim, o sistema educacional não deve ser entendido como algo estático, mas sujeito a transformações que colocam em andamento negociações com o mundo do branco. Assim, aprender a ler, escrever, conhecer os direitos constitucionais são pautas importantes frente aos desafios atuais, além de servir como ferramenta para a luta de recuperação de seus territórios. Por sua vez, a luta pela terra procura recompor modos de vida inviabilizados pelas reservas. Por meio da escola, do conhecimento adquirido do mundo dos brancos, os Guarani e Kaiowa procuram reorganizar o que eles entendem como tradicional.

Deste modo, entendo o processo colonial como algo que, apesar de impactante e negativo para os povos indígenas, não é o fim da história. As lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos apontam para eles como agentes de sua própria jornada, logo, não devem ser vistos apenas como vítimas do sistema capitalista. As formas da sociedade indígenas de hoje não são apenas frutos da colonização, mas da resposta desses mesmos povos às investidas do Estado (SAHLINS, 1997).

Assim, muitas famílias Guarani e Kaiowa reocupam seus *tekoha* na busca por recompor uma lógica de vida e de educação diferente da que fora imposta pelo Estado dentro da Reserva indígena. Como aponta a pesquisadora Célia Foster, dentro das reservas:

A escola não atende aos preceitos constitucionais da especificidade, dos modos próprios de aprendizagem, do direito à alfabetização na língua materna indígena. Enfim, a escola não se traduz em um espaço de autonomia e reproduz práticas

arraigadas e pedagogias que não permitem transformar as situações que vivenciam (FOSTER, 2011, p.99).

Os desafios de uma retomada são muitos, porém a vida na reserva e a escola que ela pode oferecer está longe de ser uma boa opção para muitas famílias Guarani e Kaiowa. Não é à toa que, cansados de esperar a demarcação de suas terras, ano após ano, inúmeras parentelas se organizam reivindicando os territórios tradicionais dos quais foram expulsos e nunca deixaram de ter vínculo. Dentro desse contexto, a pauta de uma escola específica que atenda aos interesses das famílias organizadas se faz presente, tornando-se uma das principais reivindicações do *tekoha*.

Em *Laranjeira Nhanderu*, retomada Kaiowa localizada no município de Rio Brillante/MS⁴, no *Jerosy Puku*, ritual de batismo do milho branco, realizado em fevereiro de 2024, a comunidade reforçou durante todo o evento a necessidade de uma escola na área, que foi ampliada em outubro de 2018. A comunidade construiu, próximo à *oga pysy* (casa de reza), um barracão de madeira que funcionou como uma escola de reforço durante a pandemia, pois com as aulas remotas as crianças tiveram dificuldades em desenvolver as atividades com suas famílias em casa. As professoras da escola, que são alunas do Teko Arandu⁵ e filhas de uma das lideranças da área, pararam com o reforço com a volta das aulas presenciais. Desde então, juntas, são as principais articuladoras para que os Poderes Públicos do Estado de Mato Grosso do Sul e Município apoiem a consolidação de uma escola na área, com professoras e merendeiras contratadas, verba para alimentação, materiais escolares e todo o resto que uma escola tem direito.

O *Jerosy Puku* recebeu muitos indigenistas, políticos, pesquisadores e servidores públicos durante os quatro dias de evento. Sempre que algum grupo *karai* (não indígena) chegava, a comunidade recebia com uma reza, que passava por dentro da *oga pysy* e acabava em uma tenda, exatamente colocada na frente da escola. Sob a tenda, a comunidade reunida reforçava o quanto a escola era importante e desejada pelo *tekoha*. Os indígenas pediram apoio e o comprometimento das pessoas na consolidação da escola na área retomada. As crianças das cerca de 20 famílias dessa parte de *Laranjeira Nhanderu* reocupada em 2018, estudam em uma Escola Agrícola que não tem condições de atender às necessidades atuais da comunidade Kaiowa. Situações como racismo

⁴ Localizado a cerca de 70 km do município de Dourados/MS.

⁵ Curso de licenciatura voltado para os Guarani e Kaiowa na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

enfrentado pelas crianças, distância do *tekoha* para a escola e receio das famílias ao mandarem as crianças para a escola no ônibus em um contexto de conflito fundiário nos quais os indígenas constantemente recebem ameaças, eram reforçadas nos diálogos com as pessoas que foram, a princípio, visitar o *tekoha* para presenciar o ritual de batismo do milho branco. A escola, no dia do *Jerosy Puku*, foi uma das pautas principais - se não a principal - a ser tratada com os *karai* pela comunidade indígena.

Conclusão

Após a retomada de terra, a escola aparece como reivindicação e a luta pela sua consolidação faz um *tekoha* seguir organizado em torno da pauta. Quando a escola se estabelece na área, seja reconhecida pelo Estado ou não, faz o *tekoha* ficar movimentado e fortalecido. A escola organiza reuniões entre as mães, pais e lideranças, provocando diálogos internos entre todas as famílias que fazem parte da área. Vira ponto de encontro entre os indígenas, indigenistas, órgão indigenista oficial e universidades. É palco de grandes assembleias e formadora de futuras lideranças. Também trabalha na valorização dos conhecimentos indígenas e ensina os conhecimentos dos brancos.

Certa vez, estava na porta de *Ara Poty* (escola da retomada *Nhu Porã*, em Dourados/MS) com Seu Valdemir, liderança da área. A escola funcionava no fundo do galpão que parece que foi construído a princípio para ser uma igreja, mas que nunca funcionou como tal. Estávamos conversando sobre muitas coisas, quando por volta das 11h, com o fim das aulas naquele dia, as crianças saíram muito saltitantes, fazendo gracinhas e correndo em nossa direção, agitadas por conta da visita. Seu Valdemir, interrompeu a conversa e falou “olha que bonito, né? As crianças tão saindo da escola, brincando... correndo pra lá e pra cá. Todo mundo feliz”. Desde então essa é uma das imagens que tenho de um *tekoha* feliz. Nessa imagem tem escola. *Mbo'eroy omee vy'a tekoha pe*, ou, em português, a escola traz felicidade para um *tekoha*.

Portanto, o projeto Guarani e Kaiowa de luta pelos territórios dos quais foram expulsos e hoje são retomados, vem acompanhado de um projeto de escola próprio, que procura dar conta dos desafios vivenciados por estes coletivos, sendo ferramenta de fortalecimento do *tekoha* em busca do *teko porã*.

Bibliografia

BENITES, Eliel. 2014. Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'yikue. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

BRAND, Antônio. 1997. O impacto da perda da terra obre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da PUC/RS.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. CESARINO, Pedro de Niemeyer. 2016. Políticas Culturais e Povos Indígenas. 1º ed. São Paulo, Editora Unesp.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 2014. Cultura com asas. 2º edição. São Paulo, Editora Cosacnaify.

COHN, Clarice. 2016. “A cultura nas Escolas Indígenas”. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. CESARINO, Pedro de Niemeyer. Políticas Culturais e Povos Indígenas. 1º ed. São Paulo, Editora Unesp, p.313-338.

COHN, Clarice. 2005. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515.

CRESPE, Aline. 2015. Mobilidade e temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, UFGD, Dourados, MS.

CRUZ, Hildyanne Teixeira Costa. 2022. “Escola segura terra”: educação escolar Guarani e Kaiowá como ferramenta de luta pelo *tekoha*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.

FOSTER, Célia. 2014. ENTRETEMPOS: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara.

FRANTZ, Fanon. Os condenados da terra. 1961. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira. Tradução de José Laurênio de Melo.

GALLOIS, Dominique Tilkin. 2016. “A escola como problema: algumas posições”. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. CESARINO, Pedro de Niemeyer. Políticas Culturais e Povos Indígenas. 1º ed. São Paulo, Editora Unesp, p.509-517.

KNAPP, Cássio. 2016. O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados.

LESCANO, Marcilene Martins. ROSSATO, Veronice Lovato. 2018. “Saberes tradicionais Kaiowá na Reserva de Taquaperi”. In: PEREIRA, Levi Marques. Silvestre, Célia Foster. Cariaga, Diógenes Egídio Cariaga. Saberes, Sociabilidades, Formas Organizacionais e Territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. Dourados, UFGD Editora, p. 15-48.

MACHADO, João. PEREIRA, Levi Marques. 2018. “Nomes de parentelas, rezas, artefatos de uso ritual e produção dos espaços dos *tekoha*: uma abordagem dos processos de reprodução social entre os Kaiowá atuais a partir da memória de séries sociológicas e séries cosmológicas”. In: PEREIRA, Levi Marques. Silvestre, Célia Foster. Cariaga, Diógenes Egídio Cariaga. Saberes, Sociabilidades, Formas Organizacionais e Territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. Dourados, UFGD Editora, p. 117-140.

SAHLINS, Marshall. 1997. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em vias de extinção (Parte I). MANA 3(1):41-73.