

EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUSTENTABILIDADE INDÍGENA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Antonio Brand

INTRODUÇÃO O presente trabalho (1) está apoiado em pesquisas junto aos índios Kaiowá e Guarani, localizados no sul do estado de Mato Grosso do Sul, na divisa Brasil-Paraguai. Essa população passou por um amplo processo de confinamento, com a perda do território e comprometimento de recursos naturais relevantes para a sua sustentabilidade. O confinamento espacial criou, ainda, dificuldades especiais para a organização social dessa população e sua autonomia. O processo de confinamento territorial veio acompanhado pela imposição do sistema escolar nacional, não-indígena, que desempenhou, historicamente, papel importante nas políticas de integração dos índios à sociedade nacional.

A partir da década de 1980, essa população indígena iniciou importante processo de quebra do confinamento, mediante a recuperação de parcelas do território indígena perdido para as frentes de colonização. Esse processo de recuperação territorial vem, também, inserido num contexto mais amplo e abrangente de busca de recuperação de sua autonomia, mediante a busca de fortalecimento das instâncias organizativas internas. E as mesmas escolas, antes voltadas para o projeto de integração, são percebidas como espaços relevantes, desta vez no projeto indígena de afirmação étnica.

Está em curso um complexo processo de busca de apropriação e ressignificação do espaço escolar por parte das comunidades indígenas, a partir de projetos políticos e pedagógicos direcionados de forma cada vez mais clara para o fortalecimento étnico e para a busca de maior autonomia frente ao entorno regional. Porém, passados alguns anos, persistem impasses e desafios nesse processo de apropriação indígena dos espaços escolares, que indicam os limites dessa alternativa.

O PROCESSO HISTÓRICO DE CONFINAMENTO Os Kaiowá e Guarani ocupavam um território amplo, situado ao sul do atual estado de Mato Grosso do Sul. Agrupavam-se, nesse imenso território, especialmente em áreas de mata e ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias extensas, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *tekoharuwicha* ou *nānderu* (2). Esses núcleos, apoiados especialmente nas relações de parentesco, eram relativamente autônomos, não havendo autoridade externa com poder coercitivo sobre eles. Caracterizavam-se, ainda, pela constante mobilidade no interior do território, sendo que esses deslocamentos podiam ocorrer em razão de demandas relacionadas a recursos naturais disponíveis, alianças e/ou conflitos internos, doenças, entre outras causas.

As primeiras frentes não-indígenas adentraram no território Kaiowá e Guarani, especialmente, a partir da década de 1880, quando se instala na região a Cia Matte Laranja (3). Esta companhia não questionou a posse da terra ocupada pelos índios, não fixou colonos e não desalojou comunidades, definitivamente, das suas terras. No entanto, o engajamento dos índios nes-

se empreendimento foi responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita em novos e, por vezes, distantes ervais. A ação dessa frente de colonização do território Kaiowá e Guarani foi, certamente, mais restrita do que as posteriores, exatamente por não questionar diretamente a posse da terra (4).

Nas décadas de 1910 e 1920, o governo federal reconheceu como de posse dos Kaiowá e Guarani oito reservas de terra, perfazendo 18.124 hectares (ha), com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e conseqüente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas (5). Ignorou-se, na sua implementação, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social.

Dando seqüência ao processo de ocupação do território por não-índios, em 1943, o então presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, (Cand) (6), que tinha como objetivo possibilitar o acesso à terra a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. A instalação dos colonos em território indígena questionou a presença desta população naqueles espaços, impondo a sua transferência e dispersão para dar lugar aos novos chegantes.

A partir de 1950, plantações de café e fazendas de criação de gado começaram a instalar-se em toda a região, incluindo as áreas de mata, atingindo em cheio os inúmeros núcleos indígenas que aí se localizavam. Segundo Rinaldo Iapequino (7) “aí começou a vir gente de dinheiro comprar terra e derrubar tudo para plantar café. A madeira dessa região, 80% foi destruída com fogo (...), com a visão de ficar rico de um ano pro outro”. Caracteriza-se esse período como de acentuada dispersão dos núcleos macrofamiliares, sempre em busca de trabalho nas diversas frentes de implantação desses empreendimentos (8).

A etapa de implantação dos empreendimentos agro-pastoris se estende até a década de 1970, quando inicia o plantio de soja e com ela a mecanização das lavouras. Amplia-se, então, o processo de confinamento dos Kaiowá e Guarani dentro das reservas demarcadas até 1928, reduzindo-se as alternativas de *ogwata* (caminhar), ou de buscar outros refúgios fora das terras consideradas como indígenas (9).

Na década de 1980 implantam-se, na região, as usinas de produção de açúcar e álcool, abrindo um novo e amplo espaço para a mão-de-obra indígena, tornada disponível pelo processo de mecanização das lavouras. Ao contrário da *changa*, enquanto trabalho temporário prestado pelos índios fora das reservas, o assalariamento nas usinas de açúcar e álcool exige um trabalho continuado de até dez meses por ano. Ao invés da dispersão, característica do trabalho de implantação dos empreendimentos agro-pastoris, o assalariamento nas usinas exige a concentração da mão-de-obra, além da dedicação continuada não permitir o trabalho nas lavouras de subsistência interna.

As conseqüências decorrentes do processo de confinamento e o correspondente adentramento no território indígena de novos e diversos contingentes populacionais não-indígenas, ocupando crescentes parcelas desse território, traduzem-se em um aumento das doenças, ao mesmo tempo em que se reduzem as alternativas de alimentação para os indígenas. Compromete-se, progressivamente, a sua economia, apoiada em uma agricultura itinerante, na coleta, na caça e na pesca. É o que vem destacado no depoimento de

Iapequino: “Foi entrando gente, entrando gente e os índios perdendo espaço”. A perda do espaço foi comprometendo a economia indígena e, como consequência, veio à desnutrição, favorecendo o surgimento de epidemias. A falta de alternativas de trabalho e o território indígena sendo rapidamente ocupado por terceiros, gerou a falta de alimentos. No entanto, junto com as profundas transformações na economia, verificamos, também, impactos sobre a organização social dos Kaiowá e Guarani, obrigando grupos macro-familiares distintos a conviver em espaços cada vez mais reduzidos, gerando crescente mal-estar.

Entende-se por confinamento, portanto, esse processo histórico que se seguiu à demarcação das reservas, pelo SPI, e de ocupação do território por frentes não-indígenas, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado para a posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização da sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais.

É, no entanto, importante destacar que junto com o confinamento chega o nosso sistema escolar, comprometido com o processo de integração dessa população. Apoiado em uma pedagogia repressiva e profundamente enquadradora, as escolas buscam “preparar” a criança indígena para uma vida em outra realidade, desconectada de seu contexto social. Impõe-se, em todas as terras indígenas, um modelo de educação descomprometido com a vida e o futuro da população indígena, que ignora suas experiências de vida, seu processo de aprendizagem e seu mundo simbólico e conceitual. Afirma Júlio Lopez, representante indígena, que “o índio já tem sua experiência” e a escola traz a experiência e a história dos outros (10). Trabalham-se conteúdos desconectados de sua história e vivência. E, por isso mesmo, sem qualquer espaço para a experiência indígena de educação.

A QUEBRA DO CONFINAMENTO E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR.

A partir do final da década de 1970, inicia-se, entre os Kaiowá e Guarani, um importante processo de quebra do confinamento, mediante a recuperação de áreas de terra cada vez mais significativas. De 1980 até a presente data, os Kaiowá e Guarani recuperaram onze áreas de terra, que haviam sido ocupadas por terceiros durante o processo de colonização de seu território, perfazendo um total de 22.333 ha, já devidamente demarcadas e de posse indígena. Outras dez áreas seguem em processo de identificação, sendo que os índios, em alguns casos, ocupam pequenas parcelas da terra pretendida e já reconhecida (11). Cabe destacar que os Kaiowá e Guarani anunciam outras iniciativas de retomada de espaços de ocupação tradicional indígena e ainda na posse de terceiros.

Junto com as ações voltadas à superação ou à quebra do confinamento geográfico imposto aos Kaiowá e Guarani, inicia essa população, também, o questionamento do modelo escolar transferido para dentro das áreas indígenas no decorrer do mesmo processo de confinamento. Queremos “uma educação voltada para a comunidade, uma educação voltada para a valorização da etnia Kaiowá e Guarani”, afirmava um professor indígena em fórum realizado na aldeia, explicitando a percepção de que a perspectiva de integração, tal como apresentada pela política indigenista de tradição rondoniana, estava superada.

Firma-se um grupo cada vez mais ativo de lideranças e, especialmente, de professores indígenas, preocupados em construir uma escola mais comprometida e engajada com seus projetos de futuro. “Autonomia não é só o direito de votar, de escolher o diretor, de ser professor...”, afirmava Teodora de Souza, da Área Indígena de Dourados (MS) e descreve as dificuldades aí vivenciadas. “O índio morre de desnutrição, a mãe já gestante passa fome e a gente sabe as consequências que a criança sofre na escola pela desnutrição”. E segue questionando: “Que tipo de ensino fundamental nós temos? (...). Esse ensino fundamental tem ajudado a resolver os nossos problemas?” (p.62; 12) (13).

O conceito de autonomia deve ser entendido, aqui, no contexto da Constituição de 1988, na qual se encontra uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento dessa autonomia. Destacam-se entre esses dispositivos o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas. A discussão sobre autonomia perpassa cada vez mais todas as demandas indígenas, sendo argumento recorrente nas discussões envolvendo a recuperação de territórios e das condições de sustentabilidade dentro desses territórios, bem como a necessidade de melhores escolas nas aldeias e de maior acesso à tecnologia, entre outros. Por isso, o ensino escolar necessário no contexto por eles vivenciado é aquele “que dê condições para os nossos jovens repensar isso e descobrirem as potencialidades que temos em nossas terras, para desenvolver a sustentabilidade” (p.57; 12). O desafio da sustentabilidade é um aspecto fundamental para uma maior autonomia

Porém, ao buscar trazer a realidade vivida pela comunidade indígena para dentro da escola ou inserir a escola nesse contexto indígena, os professores reconhecem que “hoje seguimos muitos caminhos” (14) e uma escola comprometida com os seus problemas, em especial, com os desafios da sustentabilidade, confronta-se, também, com essa dimensão do problema. Os caminhos de maior autonomia, visualizados em cada terra indígena hoje, são múltiplos. Temos, então, a escola como um espaço de encontro dessas múltiplas demandas indígenas, o que é muito bem analisado por Tassinari (15). Trata-se da concepção de escola como um lugar em que se vivencia essa diversidade de perspectivas de futuro, ou a escola como, “espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições” (p. 50; 15). Nesse contexto de transição, em que ao mesmo tempo ainda buscam se “livrar” de uma escola repressora, enquadradora, mas já sendo crescentemente assumida pelas comunidades indígenas, através de seus professores, percebe-se a relevância dessa transformação da escola em espaço polifônico, onde se cruzam expectativas e interesses múltiplos e por vezes contraditórios. A escola, como instituição não-indígena, porém, sendo assumida pelas populações indígenas, apresenta condições que favorecem a sua constituição como este espaço de trânsito, troca e articulação de novas alternativas em uma sociedade profundamente fragmentada em consequência do processo de confinamento a eles imposto e confrontando-se com inúmeros desafios novos.

Afirma-se, nesse contexto, a escola como espaço poroso, permeável e flexível, onde a “bricolagem” (p. 110; 16) é possível, permitindo, de certa forma, “ajustar peças entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido” (p. 196; 16), onde professores, alunos, pais, lideranças, jovens e velhos, participantes de igrejas de diversas denominações, ou setores preocupados em recuperar o “sistema do Kaiowá e Guarani antigo” possam encontrar-se.

Diversas experiências novas vêm sendo implementadas pelos professores Kaiowá e Guarani, no Mato Grosso do Sul. Porém, essas iniciativas não

conseguem se firmar como práticas inseridas nos projetos políticos pedagógicos, com recursos para a sua efetivação e acabam confinadas como “experiências locais”. Esbarram em impasses que persistem no âmbito dos órgãos responsáveis pela educação escolar, com ênfase especial na incapacidade dos aparelhos burocráticos do Estado em lidar com as diferenças. Nesse sentido, as contradições e os impasses que seguem perpassando as escolas indígenas, apesar das lutas dos professores indígenas e suas comunidades parecem indicar para a persistência da observação de Gadotti (17), indicando que a escola reproduz as estruturas existentes e é correia de transmissão da ideologia oficial, que segue monocultural. Embora a legislação (p. 131; 18) apóie as demandas indígenas no que se refere à uma escola submetida às suas perspectivas culturais, percebe-se a quase incapacidade dos órgãos responsáveis pela “administração” da educação escolar indígena em submeterem suas práticas cotidianas às exigências das especificidades indígenas, garantidas em lei.

É o que destaca Lopes da Silva (p. 104; 19), ao afirmar que, apesar dos avanços legais, persiste o fosso “entre a letra da lei e a prática política e administrativa no país” e a persistência da defasagem entre os textos e a prática nas escolas, nas quais segue a “certeza do saber hegemônico” (p. 119; 19), autoritário frente aos demais saberes. E ao analisar essa contradição, a autora (p. 121; 19) fala em “meia conversão” frente à pluralidade reconhecendo que essa timidez decorre da percepção “oficial” que, no caso das diferenças, ultrapassarem “o plano do discurso sobre”, isso exigiria a redefinição de muitos outros aspectos da vida do país. Alerta para a mesma tensão claramente percebida pelos professores e comunidades indígenas em suas demandas por mudanças no cotidiano escolar, entre “a extrema liberdade de criação e o respeito à diferença, garantidos nos textos da lei e nas recomendações do MEC” e de outro a “resistência e a dificuldade de compreensão e aceitação desse direito à diferença pela máquina burocrática e política” (20).

As experiências desenvolvidas, na terra indígena de Caarapó, pelos professores índios, sinalizam para dois aspectos importantes na educação escolar indígena: a) o acento na pesquisa e na experimentação, estimulando e privilegiando a bricolagem, conforme acima descrito e; b) a inserção no contexto de vida dessas populações, desafiando os alunos a pesquisar e contribuir com a sustentabilidade de seus povos. Percebe-se que cada comunidade e cada povo indígena terá que ir construindo o seu caminho, através do diálogo. Porém, para isso, é fundamental investir na capacitação continuada dos professores indígenas, garantindo-lhes a liberdade para trilhar os caminhos que junto com os pais e as lideranças de cada comunidade julgarem melhor, por mais “distintos e diferenciados” que sejam.

Antonio Brand é doutor em história, professor na graduação em história e nas pós-graduações em educação e desenvolvimento local. Coordenador do Programa Kaiowá/Guarani Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (Neppi) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) (22)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E NOTAS

1. O trabalho contou com o apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (Fundect) do estado de Mato Grosso do Sul.
2. O termo designa as chefias de família extensa que acumulavam atribuições na esfera política e religiosa. Atualmente, esses termos designam, entre os Kaiowá e Guarani, no Brasil, os líderes religiosos, também, denominados de caciques ou rezadores. Essas denominações escondem, no entanto, uma grande variedade de personagens com poderes e atribuições muito diversas, porém, todas envolvendo graus diversificados de relacionamento com o sobrenatural.
3. A Cia Matte Larangeira instala-se no território ocupado pelos Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai, tendo em vista a exploração dos ervais nativos, abundantes na região. Antes disso, em 1767, o governo português instalara, às margens do rio Iguatemi, em pleno território Kaiowá, o Forte Iguatemi (Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi), de curta duração.
4. O impacto dos deslocamentos e das doenças sobre a organização social dos Kaiowá e Guarani, bem como o tratamento a eles dispensados nesse período, embora já se tenha importantes relatos, é tema ainda pouco pesquisado (ver Brand, 1997 e depoimentos indígenas).
5. Lima, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
6. A Colônia Agrícola Nacional de Dourados (Cand) situa-se no contexto da política de “marcha para o Oeste”, tendo em vista ampliar as fronteiras agrícolas mediante a integração de novos espaços.
7. Rinaldo Iapequino veio para Dourados integrar a equipe da Missão Caiuá, em 1948, de orientação presbiteriana, que inicia suas atividades junto aos Kaiowá e Guarani em 1928.
8. É o sistema de trabalho conhecido como “changa”, trabalho temporário, mediante regime de empreita ou por dia de trabalho. Sendo que se tratava de um engajamento temporário, permitia o seguimento das lavouras de subsistência no interior das terras indígenas.
9. Brand, Antonio. “O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra”. Tese de doutorado em história defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
10. Júlio Lopez *In* (9).
11. São elas Sucuri’u, município de Maracaju (MS), Potrero Guasu e Arroio Korá, município de Paranhos (MS), Ñande Ru Marangatu e Kokue’i, município de Antonio João (MS), Lima Campo, município de Ponta Porá (MS), Takuara, município de Juti (MS), Ypytã, município de Caarapó (MS), Yvy Katu, município de Japorã (MS), e Panambi, município de Douradina (MS). Dessas dez áreas, oito estão devidamente identificadas, primeiro passo para o seu reconhecimento como terra indígena pelo Estado brasileiro e já duas homologadas por ato do presidente da República.
12. Souza, Teodora. *In*: “Seminário políticas de ensino médio para os povos indígenas” (2003: Brasília, DF) Anais do [...]. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Diretoria de Ensino Médio, 2003.
13. Anais do seminário “Políticas de ensino médio para os povos indígenas”, organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnologia-MEC, em dezembro de 2003, em Brasília, DF.
14. Ver VI Fórum de Educação Indígena, realizado na Terra Indígena de Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002.
15. Tassinari, Antonella Maria Imperatriz. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. *In: Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001.
16. Gruzinski, Serge. *O pensamento mestiço*. Tradução de Rosa Freire d’Aguar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

17. Gadotti, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. *apud* Silva Mota, Kelly Cristine Corrêa. "Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores". In: *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago 2005, Nº 29, p. 88-107.
18. Nascimento, Adir C. *Escola indígena palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, Coleção teses e dissertações em educação, v.2. 2004.
19. Lopes da Silva, Aracy. "Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil". In: *Povos indígenas e tolerância – construindo práticas de respeito e solidariedade*. Grupioni, Luis D.; Vidal, Lux B.; e Fishchmann, Roseli (org.), São Paulo: Editora USP, 2001.
20. Na mesma perspectiva, segue Francheto (p.192; 21), ao perguntar: "a mágica que permitiria adotar um modelo criado para civilizar, integrar ou até aniquilar as línguas e culturas, exatamente pela digestão escolar da diversidade lingüística por meio da escrita, invertendo suas finalidades para que se transforme nas da preservação da diversidade?"
21. Franchetto, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena, in *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Luis Donisete Benzi Grupioni (org), Brasília: Secad/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), fevereiro de 2006, p. 191-198.
22. O trabalho contou com o apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (Fundect) do estado de Mato Grosso do Sul.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Barth, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução por John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- Brand, A. "'O bom mesmo é ficar sem capitão': o problema da 'administração' das reservas indígenas Kaiowá/Guarani, MS". In: *Tellus*, a.1. v.1. p.89-101. Campo Grande, Editora UCDB, 2001.
- Brand, A. "Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul". *Série Estudos*, periódico do mestrado em educação da UCDB, p. 7-20, n. 7, abril de 1999.
- Cohn, Clarice. "A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin", In: *Crianças indígenas*. São Paulo: Global, 2002.
- Escosteguy, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Ferreira, Mariana Kawall. (orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari, 2001.
- Nunes, Ângela. "No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante". In: *Crianças indígenas*. São Paulo: Global, 2002.
- Schaden, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.
- Silva Mota, Kelly Cristine Corrêa. "Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores". *Revista Brasileira de Educação*, p. 88-107, n.29, Mai/Jun/Jul/Ago 2005.
- Vieira, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.