



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE GÊNERO, ÉTNICO-RACIAIS E
ESPACIALIDADES**

SALVADORA CACERES ALCÂNTARA DE LIMA

CONCEPÇÕES DE NATUREZA E TERRITÓRIO NA VISÃO DOS
PROFESSORES GUARANI DA ESCOLA INDÍGENA DE
DOURADOS/MS

GOIÂNIA/GO, 2012



SALVADORA CACERES ALCÂNTARA DE LIMA

CONCEPÇÕES DE NATUREZA E TERRITÓRIO NA VISÃO DOS
PROFESSORES GUARANI DA ESCOLA INDÍGENA DE
DOURADOS/MS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor (a) em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço

Linha de Pesquisa: Espaço e Práticas Culturais

Orientador: Dr. Alex Ratts.

Goiânia/GO, 2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lima, Salvadora Caceres Alcântara de.

Concepções de natureza e território na visão dos professores
Guarani da escola indígena de Dourados/MS / Salvadora Caceres
Alcântara de Lima - 2012.

210 f. : figs, tabs.

Orientador: Prof. Dr. Alex Ratts.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Instituto de Estudos Sócio Ambientais, 2012.

Bibliografia.

SALVADORA CACERES ALCÂNTARA DE LIMA

Título da Tese:

Concepções de Natureza e Território na Visão dos Professores Guarani da Escola
Indígena de Dourados/MS

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor/a em
Geografia, da Universidade Federal de Goiás, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Profº Drº Alex Ratts UFG/IESA
Orientador

Prof. Drª: Silvana de Abreu UFGD/FCH
Membro

Profª Drª. Lana de Souza Cavalcanti UFG/IESA
Membro

Profª. Drª: Maria do Socorro Pimentel da Silva UFG/FL
Membro

Profª. Drª Miria Aparecida Bueno UFG/IESA
Membro

Profº Dr. Eguimar Felício Chaveiro UFG/IESA
Membro Suplente

Resultado:

Goiânia/GO, 02/05/2012

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu esposo, Pedro Alcântara de Lima, companheiro na vida e na profissão.

Aos filhos/as Roselene, Kelma Cristine e Pedro Augusto.

Aos netas/os Mariane, Karine, Gabrielly e Otávio.

Aos meus pais, Faustino Cáceres e Adila Cáceres.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Curso de Pós-Graduação em Geografia, especialmente ao Alex Ratts que acreditou no meu projeto e possibilitou a realização desse trabalho de tese. Fica registrado meus agradecimentos pela gratificante convivência no LaGENTE/IESA onde vivi bons momentos com os acadêmicos dos Cursos de Licenciaturas Indígena, Geografia e Bacharelado.

A convivência com professores/as, acadêmicos e demais funcionários dos diversos Cursos contribuiu para o meu enriquecimento profissional e pessoal. São experiências que não acontecem duas vezes na vida porque nós somos únicos no modo como reelaboramos os conhecimentos advindos com as relações compartilhadas em tempos e espaços distintos.

Aos membros da banca de qualificação, prof^a Dr^a Maria do Socorro Pimentel da Silva e Lana de Souza Cavalcanti pelas observações, críticas e sugestões que muito enriqueceram este trabalho.

À professora Kênia Gonçalves Costa pelo companheirismo, carinho e amizade com quem compartilhei experiências, conhecimentos que fortaleceram meu compromisso com a educação escolar indígena e solidificou minha escolha profissional.

Aos amigos e companheiros do laboratório LaGENTE (Diogo Marçal Cirqueira, George da Cunha Furtado, Igor Fernandes Alencar, José Paulo Teixeira, Luciana Pereira de Sousa, Welberg Vinícius Gomes Bonifácio e tantos outros e outras) pela gratificante convivência.

Ao professor, geógrafo e técnico do Laboratório de Geoprocessamento da Faculdade de Ciências Humanas/FCH da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Ângelo Franco do Nascimento pela contribuição artística e consolidação da cartografia do espaço Guarani.

À professora e geógrafa Márcia Brito da Secretaria de Planejamento de Dourados por embelezar a apresentação gráfica da tese.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro que facilitou, sobremaneira, a realização da tese.

Epígrafe

FOMOS UM POVO FELIZ

Foi o tempo em que o meu povo era feliz
Vivia da caça, da pesca, do mel, das raízes
Tudo era retirada da mãe terra que *nhanderu*
Guasu plantou e cuidou para o nosso povo desfrutar
De toda esta riqueza da natureza.

Foi o tempo em que o meu povo não conhecia maldade
E nem sequer, sentia tristeza no coração de índios suas
Alegrias eram tantas, sem imaginar que o seu coração fosse
Trocado, por outro coração repleto de escuridão cegando
Seus olhos impedindo trilhar no caminho de sua liberdade.

Foi o tempo em que as crianças brincavam em paz
Com a natureza, amava o seu irmão, como se fosse a sua
Própria vida não existia brigas, violências, porque cada um
Procurava fazer a sua parte de trabalho de socialização
Na comunidade, o tempo não dava oportunidade para sua
Cabeça pensar em ilusão.

Foi o tempo em que a família indígena era solidária
No seu conceito era ajudando que se recebia fartura
Acreditavam que *nhanderuguasu* multiplicava todas as
Coisas, na caça, na pesca, boa colheita de qualquer
Espécie de plantas, o índio não era orgulhoso,
Mas se orgulhava em poder ajudar o seu próximo.

Foi o tempo em que o meu povo só conhecia e vivia
Apenas uma religião cultural, bebiam sua própria bebida
Tradicional e falava apenas a sua língua, não se preocupava
No dia de amanhã, apenas o presente lhe pertencia, porque
Sabia que a falta de alimentação não era o problema de
Amanhã, porque tudo a mãe terra oferecia com fartura.

Foi o tempo que para o povo indígena, tudo tinha o seu
Tempo; tempo para plantar, tempo para a sagrada colheita,
Tempo para rezar, curar os doentes, tempo para dançar
A dança da chuva, tempo para a cerimônia de criança, tempo
Para o casamento e passagem de fase cultural das crianças
Tempo para preparar a bebida, retirar utensílios para a
Confecção de artesanato e construir sua oca, tempo para
Eleger um cacique liderança ou um pajé, assim era a vida
Dos povos indígenas no país chamado BRASIL.

Profº Aguilera de Souza (Guarani).

RESUMO

A tese trata a respeito do povo Guarani que vive no município de Dourados Mato Grosso do Sul, região de fronteira do Brasil com o Paraguai. A população indígena que vive nesse município é bastante significativa. São cerca de treze mil pessoas das etnias Guarani *Ñandeva*, Guarani *Kaiowá* e *Terena* que compartilham a mesma área geográfica dividida entre duas aldeias a Jaguapiru e a Bororó. O presente estudo enfatiza as concepções de mundo dos professores Guarani em relação à natureza e ao território, fundamentado na hipótese de que tem havido saberes e conhecimentos próprios desse povo e que vêm sendo compartilhados ao longo das gerações por meio da oralidade e de práticas educativas que prescindem do espaço escolar. Como estratégia de investigação utilizei a metodologia da pesquisa participante por ser a que mais se aproximou da minha intencionalidade que foi a de conceber a professora e o professor Guarani como sujeitos interlocutores da pesquisa. A partir dos relatos colhidos sobre as trajetórias de vidas, localização das aldeias onde nasceram e da experiência escolar que tiveram, foi possível recuperar uma memória histórica que retratam um modo de se relacionar com a natureza e o território e sua importância para a atualização das experiências e dos vínculos afetivos com os espaços onde vivem ou viveram os antepassados Guarani. O trabalho de campo e as entrevistas com os professores Guarani das escolas indígenas de Dourados possibilitaram discutir alguns aspectos da concepção de natureza e de território próprios do povo Guarani articulados aos conhecimentos sistematizados cientificamente pela sociedade ocidental. Busquei compreender o modo como esses conhecimentos podem contribuir para a construção de uma educação escolarizada e diferenciada que mais se aproxime do modo de vida Guarani. As análises dos depoimentos revelaram que a trajetória espacial constitui-se num dos aspectos centrais na organização da vida social Guarani baseada, sobretudo, na língua, na economia de reciprocidade e na relação de parentesco. Essas reflexões longe de ser um consenso pretendem contribuir com o debate para a construção de uma visão crítica da sociedade e da função social da escola e do currículo dentro das aldeias de Dourados e fora dela. No sentido de respeitar, valorizar e incorporar os outros saberes e práticas culturais e linguísticas próprias da convivência em áreas de fronteiras.

Palavras-chave: Escola Indígena, Ensino de Geografia e territorialidades.

ABSTRACT

The thesis is about the Guarani people who lives in the city of Dourados, Mato Grosso do Sul region of Brazil's border with Paraguay. The indigenous population living in this municipality is quite significant. There are about 13,000 people from ethnicities Guarani *Ñandeva* Guarani *Kaiowá*, and *Terena* who share the same geographical area divided between two villages Jaguapiru and Bororó. The present study emphasizes the conceptions of the world Guarani teachers in relation to the nature and to the territory, based on the hypothesis that there is knowledge and knowledge of the people themselves and that are being shared throughout the generations through speaking and educational practices that can dispense with the school space. As research strategy was used the methodology of participant research for being the closest of my intention which was to conceive the teacher and the teacher Guarani as subjects of the research partners. From the reports collected about the trajectories of lives, locations of the villages where they were born and the school experiences they had, it was possible to retrieve a historical memory that portray a way to relate to nature and the territory and its importance for the update of the experiences and the affective links with spaces where they live or lived the ancestors Guarani. The fieldwork and interviews with teachers Guarani indigenous schools of Gold made it possible to discuss some aspects of the design of nature and people's own territory Guarani articulated knowledge organized scientifically by Western society. I understand how this knowledge can contribute to the construction of an educated and differentiated education that most closely matches the Guarani way of life. The analyses of the testimonials revealed that the spatial trajectory constitutes one of the central aspects in the organization of social life Guarani based primarily in language, economy of reciprocity and kinship relationship. These reflections far from a consensus plan to contribute to the debate for the construction of a critical view of society and the social function of the school and the curriculum within the villages of Dourados and beyond. In order to respect, value and incorporate the other knowledge and cultural and linguistic practices characteristic of coexistence in border areas.

Keywords: Indigenous School, Teaching Geography and Territoriality.

RESUMEN

La tesis es sobre los pueblos guaraníes que vive en la ciudad de Dourados, Mato Grosso do Sul región de frontera de Brasil con Paraguay. La población indígena que vive en este municipio es bastante significativa. Hay unos 13.000 personas de las etnias Guaraní *Ñandeva*, Guaraní *Kaiowá* y *Terena* que comparten la misma área geográfica dividieron entre dos aldea la Jaguapiru y Bororó. El presente estudio enfatiza las concepciones del mundo de los profesores de Guaraní en relación con la naturaleza y el territorio, basado en la hipótesis de que hay conocimiento y de la gente ellos mismos y que se comparten a lo largo de las generaciones a través de discurso y prácticas educativas que pueden prescindir del espacio escolar. Como estrategia de investigación se utilizó la metodología de la investigación participante por esta más cerca de mi intención que debía concebir el maestro y el maestro guaraní como sujetos de los socios de investigación. De los informes recogidos sobre las trayectorias de vida, ubicaciones de los pueblos donde nacieron y las experiencias de la escuela tenían, fue posible recuperar una memoria histórica que retratan una forma de relacionarse con la naturaleza y el territorio y su importancia para la actualización de las experiencias y los vínculos afectivos con los espacios donde viven o vivieron a los antepasados guaraníes. El trabajo de campo y entrevistas con los profesores guaraní de la escuelas indígenas de Dourados oro hizo posible discuten algunos aspectos del concepciones de la naturaleza y territorio del pueblo guaraní articulado conocimiento científico organizado por la sociedad occidental. Entiendo cómo este conocimiento puede contribuir a la construcción de una educación escolarizada y diferenciada que más se parezca a la manera de la vida Guaraní. Los análisis de los testimonios revelaron que la trayectoria espacial constituye uno de los aspectos centrales de la organización de la vida social basada principalmente en lengua guaraní, economía de la relación de reciprocidad y de parentesco. Estas reflexiones lejos de un plan de consenso querer contribuir a la debate para la construcción de una visión crítica de la sociedad y la función social de la escuela y el currículo dentro de las aldeas de Dourados y más allá. Con el fin de respetar, valorar e incorporar los otros conocimientos y prácticas culturales y lingüísticas características de la convivencia en las zonas fronterizas.

Palabras clave: Escuela Indígena, Enseñanza de la Geografía y Territorialidades.

LISTAS DE FIGURAS, QUADROS, GRÁFICOS E MAPAS

FIGURAS

01 - Vista Parcial da Cidade de Dourados/MS	46
02 - Uma das Nascentes do Córrego Farinha Seca.....	50
03 - Rodovia MS/156	51
04 - Estrada Rural Potrerito	52
05 - Estrada que liga a aldeia <i>Bororó</i> e a aldeia <i>Jaguapiru</i>	53
06 - Posto da FUNAI em Dourados/MS	53
07 - Caminhos/ <i>trieiros</i>	54
08 - Aspectos de uma das Nascentes do Córrego Arame Farpado	55
09 - Córrego Sardinha	55
10 - Aspectos de uma Casa de Alvenaria.....	56
11 - EMI Tengatui Marangatu	60
12 - Sala de Aula Multisseriada Marangatu - aldeia Porto Cambira	61
13 - EMI Agostinho	62
14 - EMI Araporã.....	62
15 - EMI Lacu'i Roque Snard	62
16 - EMI Ramão Martins	62
17 - EEI GUATEKA Marçal de Sousa	63
18 - Núcleo de Atividades Múltiplas/NAM	63
19 - Posto de Saúde <i>Pa'i Kwara Rendy</i>	64
20 - Vila Olímpica Indígena de Dourados	65
21 - Casa de Reza <i>Opy</i>	65
22 - Interior da Casa de Reza	66
23 - Aspectos do rio Amambai/MS	70

24 - Representação do Espaço Tradicional: casa, roça e floresta	78
25 – Produção Sim! Demarcação Não!	129
26 - Estudante do Terceiro Ano do Ensino Fundamental	130
27 - Escola Rural Mista "Farinha Seca" (1954)	150
27 - Professora e aluno/as em Sala de Aula.....	154

QUADROS

01 - Escolas Indígenas de Dourados/MS (2012)	59
02 - Cosmovisão Guarani	85
03 - Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul	98
04 - Espacialidade Guarani	103
05 - Terras Indígenas Reservadas até 1928	111
06 - Assassinatos de Indígenas no Brasil (2003 a 2010)	124

GRÁFICOS

01 - Instituição Formadora	157
02 - Formação dos Professores	157
03 - Situação Linguísticas dos Professores Guarani de Dourados	158

MAPAS

01 - Terra Indígena de Dourados: aldeias <i>Jaguapiru</i> e <i>Bororó</i>	49
02 - Povos Guarani no Continente Americano	75
03 - Mato Grosso do Sul: território Guarani e Kaiowá tradicional	100
04 - Mato Grosso do Sul: Terras Indígenas Reservadas até 1928	113
05 - Representação Socioespacial: espaço e memória	169
06 - Redes de aldeias e Trajetórias de Vidas	173

LISTAS DE SIGLAS

AP – Antes do Presente

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio

CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEU – Centro de Educação Unificado

CEDI – Centro de Documentação e Informação de Dourados

CEUD – Centro Universitário de Dourados

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPI – Comissão Pró-Índio

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

EMI – Escola Municipal Indígena

EEI – Escola Estadual Indígena

FIFASUL – Faculdades Integradas de Fátima do Sul

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IM – Igreja Metodista

IPEUA – Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos do Brasil

IPB – Igreja Presbiteriana do Brasil

IPI – Igreja Presbiteriana Independente

ISA – Instituto Socioambiental

LaGENTE – Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MECA – Missão Evangélica Caiuá

NAM – Núcleo de Ações Múltiplas

ONGS – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OPAN – Operação Anchieta

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PI – Professor Indígena

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIL – *Summer Intitute of Linguistcs* / Sociedade Internacional de Lingüística

SPI – Serviço de Proteção do Índio

TIS – Terras Indígenas

UCBD – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados

USP – Universidade de São Paulo

Sobre a grafia da língua guarani – *Avañe'ẽ*

Para a escrita de palavras em guarani, baseei-me no vocabulário do Dicionário Guarani-Português de Cecy Fernandes de Assis (2008) procurando, sempre que possível, simplificar a grafia. No caso de palavras escritas em guarani que aparecem nas citações de outros autores foram respeitadas as formas adotadas. Busco apresentar os termos êmicos sempre que possível no corpo do texto, sendo grafada em itálico e acompanhada de sua tradução.

A grafia dos nomes de parcialidades ou grupos Guarani segue a Convenção sobre grafia dos nomes de populações indígenas Assis, (2008), Schaden (1974). Escrevo os nomes dos grupos Guarani Nãndeva, Kaiowá e Mbyá com iniciais maiúsculas. A palavra guarani quando se refere à língua ou a outros termos, está escrita com a inicial minúscula.

Ao longo do trabalho me refiro aos Guarani Nãndeva apenas por Guarani. Assim, quando me referir às parcialidades Nãndeva e Kaiowá, escrevo de forma simplificada – Guarani e Kaiowá. É a maneira como os Guarani e Kaiowá são identificados individual e coletivamente dentro das aldeias de Dourados/MS.

A transcrição das entrevistas é apresentada de forma fiel às falas dos entrevistados, por isso alguns erros não foram suprimidos. Algumas palavras foram acrescentadas ou excluídas, somente como recurso para conectar as frases. As falas foram grafadas com letra menor, fonte 11 e espaços 1/5 de modo a diferenciar as vozes dos sujeitos interlocutores/as, identificados com o nome e o sobrenome além da data em que foi feito o registro. As transcrições foram bastante simplificadas e seguem as seguintes convenções:

[] = omissão de trechos das falas;

(()) = comentário da pesquisadora;

() = fala reproduzida após seu início;

_____ = sublinhado para destacar frases curtas ou longas

Glossário de palavras e expressões na língua guarani

ANGUERI – Alma telúrica da pessoa falecida.

APAPOKÚVA – Parcialidade Guarani pesquisado por Curt Unkel Nimuendajú no início do século XX e que, segundo estudos atuais, corresponde ao grupo chamado Ñandeva ou Xiripá.

ARAPORÃ – Significa casa bonita. É o nome dado a uma escola indígena localizada na Aldeia Bororó em Dourados.

AVATI – Milho, planta nativa da América do Sul usada para a produção de farinha, bebidas alcoólicas, xarope e óleo alimentício. Possui espigas com grãos de coloração variada: brancos, amarelos, avermelhados ou azulados. *Avati moroti* refere-se ao milho saboró, uma espécie de milho branco pouco comercializado no Brasil, usado preferencialmente na produção de bebidas tradicionais como a chicha, em rituais com festas que marcam o início do calendário anual.

BORORO – O termo bororo na língua do tronco lingüístico Macro-Jê significa “grande pátio da aldeia”.

CHIRIGUANO – Parcialidade Guarani que vive no Paraguai e na Bolívia.

GUÁRA – Agrupamento de unidades socioculturais Guarani no período da chegada dos europeus, no século XVI. Que foi reconhecida pelos europeus como províncias que agregavam uma grande nação Guarani.

GUATEKA – Abreviação dos etnônimos Guarani, Kaiowá e Terena.

ITATIN – Significa pedra branca: *Ita* substantivo geológico que significa pedra e, *tin* – contração de moroti – branca.

JAGUAPIRU – Significa cachorro magro

JÁRA – Substantivo que se refere a dono, senhor, espírito ou ÑANDEJARA – nosso senhor, nosso dono, nossa divindade.

JAKAIRA – Divindade que cuida das plantas, especialmente do milho

JOPARA – Termo em guarani utilizado na fronteira entre o Brasil e o Paraguai para referir-se à mistura de uma ou mais línguas.

KAIOWÁ OU PAITAVITERÃ – Parcialidade Guarani que vive no Estado do Mato Grosso do Sul e no Paraguai.

KA'AGUY – Mata, floresta, natureza.

KUARAHY – Sol

TENGUATUI MARANGATU – Significa Local de Ensino Eterno. É o nome de uma das escolas indígena de Dourados que fica na aldeia Jaguapiru.

MBYÁ – Substantivo etnológico referente a um dos grupos Guarani que vive no Brasil, Paraguai e na Argentina.

ÑE'E – Palavra/alma que dá assento, vida e saúde à pessoa Guarani.

ÑANDE REKO – Nosso modo-de-ser. O modo de ser Guarani, de viver sua cultura.

ÑANDERUVUSU – Divindade Guarani. O Deus maior, pai de KUARAHY – sol o herói humanizador.

ÑANDEVA – Uma das parcialidades Guarani que vive no Brasil também conhecida no Paraguai como AVA XIRIPÁ.

ÑAMANDU – Primeiro ser divino que se manifesta como “Nosso Pai”. É o Deus do sol e das palavras, representa a origem do tempo espaço primordial.

OPY – Casa de Reza Guarani onde se realizam rituais diversos.

OHENDÚVA – relativo à pessoa que escuta a fala de outra pessoa – ouvinte.

OHECHÁVA – Pessoa que recebeu as boas e belas palavras. Liderança espiritual.

OGUATA – Verbo relativo ao ato de caminhar, transitar, percorrer etc.

OREVA – Pronome da primeira pessoa do plural. Nós, que exclui a outra pessoa com quem se fala.

PIRAKUA – Significa buraco de peixe

PIRAJU – Peixe dourado.

SARAMBIPA – Adjetivo relativo à desordem, esparramo das famílias extensas.

TAPE – Caminho/estrada

TEKO ARANDU – Significa viver com sabedoria.

TEKOHÁ – lugar bom para o Guarani viver, para construir sua aldeia. Espaço adequado para viver plenamente a cultura Guarani - TEKÓ.

YVY MARANE'Y – o ideal de uma terra boa. Terra sem mal igual a uma mata virgem.

YVAGA – céu

YVY – terra, solo, mundo

Y`VERA – Água brilhante

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
------------------	----

CAPÍTULO I

1.1 - Terra Indígena Francisco Horta Barbosa	47
--	----

1.2 - Escolas Indígenas de Dourados: espaços de sociabilidade	60
---	----

CAPÍTULO II	70
-------------------	----

2.1 - Espaço Guarani no Mato Grosso do Sul: unidade e fragmentação.....	71
---	----

Povos Guarani: quem são, onde vivem	72
---	----

2.2 - Abordagem Geográfica do Pensamento Guarani	76
--	----

<i>Tekohá</i>	81
---------------------	----

<i>Oguata</i> : caminhar com a palavra em busca da terra perfeita	90
---	----

<i>Oréva</i> e <i>Ñandeva</i>	95
-------------------------------------	----

2.3 - Espaço Mato-Grossense: composição étnica	98
--	----

Os Guarani e Kaiowá	99
---------------------------	----

Os Terena	104
-----------------	-----

2.4 - Contexto da ocupação territorial: implicação no modo de vida	108
--	-----

Colônia Agrícola Nacional de Dourados/CAND	114
--	-----

2.5 - Relações entre povos indígenas e o Estado Nacional Brasileiro	117
---	-----

A luta do Povo Guarani pela retomada de suas terra	126
--	-----

CAPÍTULO III

3.1 - Educação Indígena e Processos de Escolarização nas aldeias de Dourados/MS	131
---	-----

Educação e Escola	131
-------------------------	-----

3.2 - Populações Indígenas e a Legislação Educacional Brasileira.....	138
---	-----

3.3 - Aspectos da Escolarização Guarani em Dourados/MS	148
--	-----

CAPÍTULO IV

4.1 - Trajetória Socioespacial e Concepções de Natureza.....	155
4.2 - Professores Guarani em Espaços de Fronteiras	156
4.3 - Elementos da Trajetória Socioespacial Guarani	166
Redes de aldeias e trajetórias de vidas	171
4.4 - Concepções Guarani de Natureza e de Território	176
4.5 - Relação entre Práticas Educativas e Temas Geográficos.....	183
4.6 - Conhecimentos Geográficos: suporte para compreensão do mundo vivido	187
Considerações Finais	193
Referências Bibliográficas	
Livros e Artigos	200
Teses e Dissertações	209
Documentos e Legislações.....	210
<i>Sit</i> Consultados.....	211
Anexos	213

INTRODUÇÃO

A tese *Concepções de natureza e território na visão dos professores Guarani da Escola Indígena de Dourados/MS* trata do povo conhecido por Guarani Ñandeva que vive na Terra Indígena Francisco Horta Barbosa no município de Dourados, região de fronteira do Brasil com o Paraguai.

A população indígena que vive nesse município é bastante significativa em termos numéricos. São cerca de treze mil pessoas das etnias Guarani Ñandeva, Guarani Kaiowá e Terena que compartilham o mesmo espaço geográfico dividido entre duas aldeias: a *Jaguapiru* e a *Bororó*.

Para compreender a espacialidade Guarani e suas concepções de natureza e de território elegemos como nossos interlocutores professores do grupo Ñandeva que atuam ou que já tenham atuado no ensino fundamental, especificamente em escolas indígenas localizadas no interior das aldeias *Bororó* e *Jaguapiru* em Dourados, principalmente a partir de 1988, período que representa um marco temporal de conquistas dos povos indígenas⁸ em relação aos direitos territoriais e sociais que foram garantidos pelo Estado brasileiro na Constituição de 1988.

Posteriormente, uma série de outras leis e decretos foram implementadas garantindo aos povos indígenas do Brasil o direito a uma educação escolar diferenciada e específica e o professor indígena passou a constituir-se como uma categoria profissional diferenciada no contexto do sistema educacional brasileiro.

As ideias aqui registradas como tese decorrem do diálogo mantido com professores Guarani de Dourados cuja síntese procurou aproximar os conhecimentos científicos construídos pela sociedade ocidental sobre a concepção de natureza e a de território com a compreensão e os significados atribuídos por pessoas e grupos Guarani que vivenciam outras territorialidades orientadas a partir

⁸ Povos indígenas referem-se a grupos humanos espalhados por todo o mundo e que são diferentes entre si. É uma expressão de uso corrente também no Brasil. Em outros países como a Austrália a forma genérica para designá-lo é aborígene quer dizer originários de determinado país ou região. Nativo ou autóctone são outras expressões usadas para designar esses povos (ISA, 2006).

de uma cosmologia própria. Mas que também se encontram permeadas por saberes escolar e conhecimentos científicos.

A tese encontra-se fundamentada na hipótese de que tem havido historicamente conhecimentos e saberes sobre a natureza e o território próprios do povo Guarani os quais são reelaborados pelas novas gerações, geralmente, utilizando da oralidade e de práticas educativas que podem prescindir do espaço escolar, mas que ao mesmo tempo o permeiam e os ressignificam.

A espacialidade Guarani e sua cosmologia foram escolhidas como uma das possibilidades para se compreender o pensamento Guarani relacionado à concepção de natureza e de território. Como aspectos da vida que conformam uma prática educativa constituída e constituidora da visão de mundo de educadores Guarani de Dourados. São também elementos que auxiliam na compreensão do processo de escolarização decorrente da complexidade do conhecimento oriundo do mundo ocidental, articulado ao modo de vida tradicional Guarani.

Neste contexto, busquei compreender não a dualidade nas relações indígenas e não indígenas, mas a sua complexidade colocada pelo convívio histórico dessas concepções de mundo geradas e geradoras de formas distintas de se relacionar com o espaço, com a natureza e o território na construção do conhecimento escolar.

Os objetivos que orientaram esta pesquisa foram: compreender a histórica relação dos povos Guarani com a sociedade nacional, no sentido de desvelar os diferentes modos como os professores Guarani constroem suas territorialidades e reforçam suas identidades étnicas e territoriais sem a terra necessária para a sua sobrevivência física, cultural e linguística do grupo;

Identificar e apreender o conhecimento espacial próprio do professor e da professora Guarani de Dourados e o modo como esse saber se externaliza (ou não) no cotidiano da prática docente;

Contribuir para uma reflexão intercultural de conhecimentos relacionados às concepções de natureza e de território construído e vivido pela comunidade

Guarani, articulado aos conhecimentos elaborados cientificamente os quais se encontram nos espaços escolares.

Para tanto, utilizei como estratégia de investigação a metodologia da pesquisa participante por ser a que mais se aproximou da minha intencionalidade que foi a de conceber a professora e o professor Guarani como sujeitos interlocutores da pesquisa.

A metodologia da pesquisa participante contribui para a troca de conhecimentos e seus resultados podem e devem ser debatidos e utilizados pelas partes envolvidas. De acordo com Sales (1983, p. 202):

Pesquisa participativa se entende a forma de obtenção de informações que redunde num processo de discussão, troca de experiência e conhecimentos entre pesquisadores e comunidade, no qual os resultados e condições também sejam debatidos e utilizados pelas partes envolvidas, numa perspectiva de elevação da capacidade crítica e da consciência dos problemas sócio-econômico-culturais existentes.

Autores como Demo (1995); Lê Boterf (1999); Gajardo (1999), entre outros não fazem distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação. Mas, Thiollent (2008) ressalta que a pesquisa-ação é diferente de pesquisa participante.

A distinção reside no fato de que a pesquisa-ação envolve uma ação efetiva por parte das pessoas ou grupos envolvidos para a resolução do problema investigado; a pesquisa participante pode ser baseada apenas na metodologia de observação participante em que os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos com o intuito de reduzir a estranheza recíproca e serem mais bem aceitos.

Utilizando-se da metodologia da pesquisa participante iniciei o trabalho na comunidade em março de 2009. Visitei algumas escolas indígenas localizadas nas aldeias *Jaguapiru* e *Bororó*, em Dourados/MS, onde conversei com professores, diretores e coordenadores para os quais explicitiei os objetivos da pesquisa e a

importância de ouvir o professor e a professora Guarani para o desenvolvimento da tese.

Ainda naquele ano, fui convidada pelo diretor da escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* para ministrar um curso envolvendo toda a comunidade escolar com o tema – Território e ambiente: uma perspectiva para a educação ambiental. O curso foi realizado durante o mês de junho de 2009 e contou com a colaboração da acadêmica e pesquisadora Marina Cândido Marcos da etnia Terena, do Curso de Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, que registrou as intervenções da comunidade escolar.

A partir de 2009 até 2011 foram realizadas as entrevistas que ocorreram, em parte durante o expediente escolar, mas as interferências externas atrapalhavam o diálogo, sendo interrompida diversas vezes devido a própria dinâmica do ambiente escolar. Então passei a procurar os professores aos finais de semana em suas casas. Percebi que as longas conversas fluíam com mais espontaneidade sem aquela preocupação com horário, intervalos de aulas, alunos etc.

No caderno de campo ficou registrada a rotina das visitas às escolas, palestras e algumas anotações sobre minha participação em seminários, reuniões pedagógicas, festas familiares e outras atividades. Os registros em imagem fotográfica (máquina digital Cássio Exlim 12.1 mega pixels) e os relatos orais gravados em aparelho celular digital (Samsung GT-I 1620 – 3.2 mega pixels) foram cuidadosamente transcritos e digitalizados. Compondo o sustentáculo desta análise que certamente não existiria sem a participação dos professores.

O referencial de análise utilizado nas entrevistas são as categorias geográficas: território, natureza e espaço cuja compreensão é fundamental para o entendimento da organização social Guarani. As percepções dos professores são colocadas aqui como imprescindíveis para subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos diferenciados, de modo a valorizar as práticas culturais e educativas próprios dos povos Guarani que vivem na Terra Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados.

Os relatos colhidos sobre a trajetória de vida – como local de nascimento, origem da família e onde estudou, nos permitiu apreender a maneira pela qual os professores Guarani percebem seu espaço de vivência, bem como os atuais modos de exploração econômica e as perspectivas pedagógicas para se trabalhar a temática da natureza e do território, do ponto de vista jurídico-político e da apropriação territorial sem perder de vista os conhecimentos e as práticas espaciais tradicionais do povo Guarani.

As entrevistas também permitiram ampliar o diálogo e estimular a livre expressão dos professores, incluindo, além das opiniões bem delimitadas, os sonhos, projetos e impressões a respeito da vida indígena e não indígena. Como dizia Brandão (1983), muitas vezes a maneira de dizer, as inflexões, os silêncios podem nos dizer muitas coisas. É nas “dobras dos discursos” que podemos decodificar as concepções espaciais próprias do professor Guarani e o modo como reinterpreta os conhecimentos científicos oriundos do mundo ocidental.

Nossos interlocutores são professores que pertencem à etnia Guarani Nandeva. Sendo que a maioria tem formação acadêmica; são bilíngues e/ou trilingües e tem em média trinta e nove anos de idade. Uma parte desses professores residiu em mais de uma aldeia localizada em municípios próximos a Dourados e mesmo no Paraguai onde também reside parte de suas famílias extensas⁹.

Um dado recorrente nos depoimentos refere-se ao fato de que boa parte dos professores teve que trabalhar fora da aldeia em fazendas da região, em usinas de álcool e açúcar e no comércio na cidade de Dourados antes de seguir a carreira docente.

Apresentamos uma síntese de suas trajetórias de vidas:

1) **Aginaldo Rodrigues**. Nasceu na aldeia de Dourados, têm trinta e dois (32) anos é solteiro e trilingüe (guarani/português/espanhol) com ênfase nas línguas guarani e português. Formou-se em Pedagogia pela UNIGRAN, porém, antes de iniciar a

⁹ Entende-se por família extensa as relações de parentescos que se estendem para além da unidade de pais e filhos. Existindo uma extensão ampliada das relações entre parentes com os quais convivem e mantém vínculos de afinidades e afetividades (PEREIRA, 2004).

docência, em 1994, trabalhou no comércio de Dourados. Hoje é professor efetivo na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* e mora na aldeia *Jaguapiru*, em Dourados;

2) **Aguilera de Souza.** Nasceu na aldeia de Dourados, tem trinta e cinco (35) anos, casado e pai de três (3) filhos. É trilingue com ênfase nas línguas guarani e português. Residiu em outras aldeias como a de Lima Campo, município de Ponta Porã, onde começou a lecionar em 1999. Formou-se em Pedagogia pela UNIGRAN, onde também fez Pós-Graduação (Especialização), em 2007. Hoje é professor efetivo atuando como coordenador pedagógico de Educação Escolar Indígena na Secretaria Municipal de Educação de Dourados/SEMED e professor no Curso de Pedagogia da UNIGRAN. Mora na aldeia *Jaguapiru*, em Dourados;

3) **Cajetano Vera.** Nasceu na província de *Orquetami* no Paraguai. Tem quarenta e um (41) anos, casado e pai de três filhos. Fala fluentemente as línguas guarani, espanhol e português. Chegou a Dourados, em 1985, vindo do Paraguai. Morou em outras aldeias do Estado como a de Pirajuy, município de Paranhos, antes de estabelecer-se em Dourados. Coursou técnico em enfermagem e trabalhou por quinze anos no Hospital Evangélico de Dourados. Formou-se em Biologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, em 2001, e foi um dos idealizadores da Escola Estadual de Ensino Médio GUATEKA, hoje instalada na aldeia *Jaguapiru*. Atualmente é professor efetivo na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* e cursa Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Mora na cidade de Dourados;

4) **Carlene Rodrigues.** Nasceu na aldeia de Dourados, tem trinta e seis (36) anos, casada e mãe de dois filhos. Fala fluentemente a língua Guarani e a língua portuguesa. Iniciou a atividade docente em 2002 e sempre morou na aldeia *Jaguapiru*. Formou-se em Pedagogia pela UNIGRAN, hoje é professora efetiva na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* e cursa Pós-Graduação em Educação Especial, nível especialização, na escola Imaculada Conceição, na cidade de Dourados e reside na aldeia *Jaguapiru*, em Dourados;

5) **Edna Silva de Souza.** É uma das filhas do líder Guarani Marçal de Souza¹⁰. Começou a trabalhar nos anos de 1966, para o Serviço de Proteção ao Índio/SPI aos quatorze anos (14) de idade como faxineira, posteriormente escriturária. Hoje é professora na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu*. Estudou na escola da Missão Evangélica Caiuá/MECA, no Colégio Imaculada Conceição, em Dourados e formou-se em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Trabalhou também na capital do Estado como Subsecretária para Assuntos Indígenas no governo estadual de Mato Grosso do Sul, tendo participado de reuniões da Organização das Nações Unidas/ONU. Atualmente vem cursando Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB em Campo Grande capital de Mato Grosso do Sul e mora na cidade de Dourados;

6) **Izaque de Souza.** Nasceu na aldeia de Dourados, tem quarenta e oito anos (48), solteiro e pai de um filho. Trilingue com ênfase nas línguas guarani e português. Formou-se em Pedagogia pela UNIGRAN e Pós-Graduou-se na Escola Imaculada Conceição, em Dourados. Hoje é diretor da escola municipal indígena Lacui Roque Isnard e mora na aldeia *Bororó*, em Dourados;

7) **Josias Aêdo Marques.** Nasceu na aldeia de Dourados, tem quarenta (40) anos, casado e pai de três filhos. Entende a língua Guarani, mas usa mais a língua portuguesa. Estudou inicialmente na escola Francisco Meireles na Missão Evangélica Caiuá/MECA onde também foi secretário de 1991 a 1992. Cursou parte do Ensino Médio na Escola Estadual Presidente Vargas e outra parte no colégio particular Objetivo. Também cursou o magistério na escola estadual Menodora Fialho de Figueiredo e formou-se em Educação Física pela UNIGRAN e Pós-Graduou-se na mesma instituição. Atualmente é professor concursado ocupando o cargo de diretor na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu*. Mora na aldeia *Jaguapiru*, em Dourados;

8) **Leni Silva de Souza.** É uma das filhas do líder Guarani Marçal de Souza. Tem sessenta e dois (62) anos, viúva e mãe de três filhas. Estudou na escola da Missão Evangélica Caiuá/MECA e no colégio Imaculada Conceição. Formada em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Fátima do Sul/FIFASUL, fez

¹⁰ Trata-se de uma liderança Guarani Ñandeva constituída nos anos 80 e que foi assassinada em 1983, quando lutava pela Terra Indígena de *Pirakua*, no município de Bela Vista/MS.

especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UNIGRAN. Iniciou a docência como professora pelo Serviço de Proteção ao Índio/SPI, em 1966. Atualmente está aposentada pela FUNAI e mora na cidade de Dourados;

9) **Lúcio Cáceres** – Nascido na aldeia de Porto Lindo, município de Japorã/MS. Tem trinta e oito (38) anos, casado e pai de dois filhos. Assim ele se define “sou Guarani 100% falante da língua”. Professor, desde 1992, estudou na aldeia de Porto Lindo, onde fez do 1º ao 4º ano na escola Dr. Nelson de Araújo da Missão Kaiowá e terminou o ensino fundamental na escola José de Alencar, na cidade de Japorã/MS. Cursou o ensino médio, magistério na escola estadual Vilmar Vieira de Matos, em Dourados, e formou-se em Pedagogia pela UNIGRAN. De 1995 a 1997, trabalhou em usinas de álcool e produção de açúcar da região. Atualmente é Coordenador Pedagógico concursado e ocupa o cargo de Diretor da escola municipal indígena Ramão Martins. Mora na aldeia *Jaguapiru*, em Dourados;

10) **Maria Aparecida Nunes**. Nasceu na aldeia de Dourados, tem quarenta e quatro (44) anos e solteira. Entende a língua Guarani, mas usa mais a língua portuguesa. Começou a lecionar em 1980. Cursou o Magistério na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo e atualmente é professora na escola municipal indígena *Araporã* onde é concursada e mora na aldeia *Bororó*, em Dourados;

11) **Maximino Rodrigues**. Nasceu na aldeia de Dourados, tem trinta e sete (37) anos, casado e pai de dois filhos. Fala fluentemente a língua guarani e a língua portuguesa. Formado em pedagogia pela UNIGRAN, começou a lecionar em 1997. Atualmente é professor efetivo e exerce a função de coordenador pedagógico na escola municipal indígena Ramão Martins. Assim como outros indígenas, também trabalhou em fazendas da região, juntamente com seu pai. Mora na aldeia *Jaguapiru*, em Dourados;

12) **Michele Vargas Rodrigues**. Casada, mãe de dois filhos, formou-se em matemática pela UNIGRAN. Hoje é professora concursada na escola municipal indígena *Tengatui Marngatu* e mora na aldeia *Jaguapiru*, em Dourados;

13) **Natanael Cáceres**. Nascido na aldeia de Porto Lindo, município de Japorã/MS. Tem trinta (30) anos é casado e pai de três filhos. Formou-se no Curso de

Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD – habilitação Ciências da Natureza, em 2011. É professor na escola municipal indígena Francisco Meireles que fica dentro da Missão Evangélica Caiuá/MECA, em Dourados, onde também reside a esposa e os filhos;

14) **Roseli Aêdo Marques**. Nasceu na aldeia de Dourados, tem quarenta e dois (42) anos, casada e mãe de três filhos. Coursou o magistério na escola estadual Menodora Fialho de Figueiredo e freqüentou por três anos o curso de Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, não tendo concluído o curso por questões particulares. Fala bem a língua portuguesa, mas a língua guarani apenas entende. Atualmente é professora concursada na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* e mora na aldeia de Dourados;

15) **Teodora de Souza**. Tem quarenta e dois (42) anos, casada e mãe de quatro (04) filhos. Trabalhou e estudou na Missão Evangélica Caiuá/MECA, durante os anos 1980, tendo atuado em serviços gerais e professora. Também foi gestora de Processos de Educação Escolar Indígena/EEI da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/SEMED e membro da Comissão de Professores Guarani/Kaiowá/MS, participante ativa de reuniões em nível nacional para discutir a Educação Escolar Indígena. Participou de uma reunião na Organização das Nações Unidas/ONU, em 2005. Formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. É professora efetiva na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* e cursa Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul e mora na cidade de Dourados.

16) **Valdelice Verón**. Nasceu na aldeia *Tey Cuê*, município de Caarapó, tem trinta (30) anos é casada mãe de três filhos. Formou-se no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD – habilitação Ciências Sociais, em 2011. É professora na escola municipal indígena Francisco Meireles que fica dentro da Missão Evangélica Caiuá/MECA, em Dourados, onde também reside parte de sua família;

17) **Vânia Rodrigues**. Tem trinta e um (31) anos, casada e mãe de duas filhas. Fala fluentemente a língua guarani e a língua portuguesa. Formada em Pedagogia pela

UNIGRAN é professora efetiva na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* e mora na aldeia *Jaquapiru*, em Dourados;

18) **Zélia Benites**. Casada mãe de cinco (05) filhos, fala fluentemente as línguas guarani e a língua portuguesa. Atualmente é acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e professora efetiva na escola municipal indígena *Araporã*. Mora na aldeia *Bororó*, em Dourados.

Observa-se que a trajetória sócio espacial dos professores é bastante semelhante à história da minha vida. Como mulher Guarani, casada, mãe de três filhos e avó de quatro netos, percorri os difíceis caminhos da escolarização até chegar à Universidade. Minha família também residiu em diversas aldeias localizadas nos municípios de Dourados, Caarapó e Amambaí, além de fazendas onde trabalhamos principalmente na colheita da erva-mate nativa¹¹.

Atualmente a maior parte da minha família (pai, irmãos/ãs, primos/as, sobrinhos/as, etc), continua residindo em aldeias situadas principalmente, nos municípios de Amambai/MS e Dourados/MS. Outros parentes (irmãos, primos, sobrinhos), como é o meu caso, vivem em diferentes cidades do Estado, distância que não impede a permanente relação de solidariedade com os parentes que vivem nas diferentes aldeias e cidades do Estado.

Diante de uma situação extremamente adversa em relação àquela vivida pelos nossos antepassados Guarani, hoje meus parentes e demais patrícios sobrevivem em áreas reduzidas muito aquém do que foi o território Guarani tradicional. O termo patrício geralmente é usado entre os Guarani de Dourados no discurso com o não-indígena para referir-se a outro Guarani.

As difíceis condições de vida nas aldeias – Terras Indígenas –, decorrente da falta de espaço físico e da escassez de recursos naturais essenciais para a reprodução física e cultural têm levado muitas famílias Guarani a se tornarem dependentes do trabalho assalariado nas fazendas, geralmente atuando como

¹¹ Entre os lugares em que trabalhamos na colheita da erva-mate nativa me recordo da fazenda Rancho Grande, Água Azul e Campanário. A vida nas rancharias durava o tempo necessário para a colheita da erva-mate, ao término retornávamos para as aldeias.

“bóias-frias”, nas lavouras de soja ou no corte de cana-de-açúcar, outros vão para a cidade onde se estabelecem de forma precária nas periferias urbanas.

A busca pela sobrevivência levou-me, em 1979, a sair da aldeia de Amambai/MS para trabalhar como doméstica na cidade de Dourados/MS, onde fui alfabetizada no ano de 1983, já com dezesseis anos de idade. Na época, fiz um curso “acelerado” de Educação Integrada – 1ª a 4ª série (atual 1º e 5º ano) do ensino fundamental, em um curso que fazia parte do Convênio Mobral. As séries seguintes cursei, regularmente, em escolas estadual e municipal. Em 1992, conclui o ensino médio na modalidade magistério na escola estadual Menodora Fialho de Figueiredo, em Dourados, já com vinte e cinco anos de idade.

No final dos anos 90 iniciei uma rica experiência com a docência em Geografia no ensino fundamental, época em que já tinha terminado a graduação. Cursei Licenciatura e Bacharelado em Geografia no então Centro Universitário de Dourados – Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CEUD/UFMS (1993/1997). Na mesma instituição fiz Especialização em Ensino de Geografia (1998/2002); e Mestrado em Geografia (2002/2004).

No Mestrado analisei os discursos regionais veiculados nos livros didáticos de Geografia, particularmente o que trata da Região Centro-Oeste, entre os anos de 1930 a 1990. Esse período foi definido devido à institucionalização da Geografia no Brasil com a criação da Universidade de São Paulo/USP, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas/IBGE, entre outras instituições que colaboraram para a formação dos primeiros professores de Geografia, os quais influenciaram autores de livros didáticos de Geografia.

Também, nessa época, inicia-se o processo de industrialização brasileira e a construção do discurso “oficial” para incorporação dos chamados “espaços vazios” e o livro didático de Geografia tornou-se fundamental na reprodução desse ideário, na medida em que disseminava um discurso geográfico mostrando a fronteira com os países de oeste ou agrícola e a região como áreas naturais e desocupadas, desconsiderando a presença indígena na região.

Embora a maior parte da minha experiência com a docência tenha sido com a educação básica, tendo trabalhado por mais de dez anos, como professora, no ensino fundamental, uma breve passagem como professora de Prática de Ensino, (2005/2007) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Campus de Dourados/MS, atual Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD¹², e participação em Eventos Científicos, (congressos, encontros, seminários) contribuíram para o amadurecimento teórico e elaboração do projeto de pesquisa para o doutorado, que passei a cursar na Universidade Federal de Goiás a partir de 2008.

Durante o doutoramento tive a oportunidade de participar como colaboradora do Núcleo *Takinahaky* de Formação Superior Indígena Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás/UFG de 2009 a 2011. Essa experiência ajudou a fortalecer minhas convicções de educadora e serviu para certificar-me de que fiz a escolha certa, como educadora comprometida com os povos indígenas na construção de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe, adequada à realidade de cada Povo.

Ao longo do trabalho de tese procedemos paralelamente às entrevistas nas aldeias de Dourados, uma pesquisa documental nos Arquivos da escola municipal indígena *Tengatui Marangatu*; documentos da Missão Evangélica Caiuá/MECA e do Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

Nesses arquivos, buscou-se fazer um levantamento e análises das questões que envolvem os conhecimentos históricos e culturais mais específicos em relação às comunidades Guarani que vivem nas aldeias de Dourados bem como do seu processo de escolarização.

No final da pesquisa encontra-se anexo, o roteiro para as entrevistas e no início da tese a relação dos entrevistados onde registramos os dados pessoais, curriculares e outras observações complementares.

¹² A UFGD foi criada pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, que autorizou o desmembramento do então Campus de Dourados/UFMS, sua federalização e transformação em Universidade Federal. Ver Lei de criação em www.ufgd.edu.br.

Principais categorias de análises

Para compreender o modo como o povo Guarani vivencia sua territorialidade é importante reconhecer a existência de outras formas de organização social e outros modos de relacionamento com a natureza diferente da concepção ocidental que, de forma dualista, concebe a natureza como uma realidade externa ao homem. Distinguindo os domínios humanos dos não-humanos como se ambos pertencessem a universos socioculturais distintos e sem conexão.

A distinção entre o pensamento Guarani e a chamada cultura ocidental está relacionada à hierarquização do conhecimento. Em geral, há entre os povos ameríndios um saber tradicional acumulado sobre os ciclos da vida, a reprodução e migração da fauna e da flora, a influência da lua nas atividades agrícolas, na caça e na pesca e sobre os sistemas de manejo dos elementos da natureza, as proibições dos exercícios de atividades em certas áreas ou períodos do ano, visando sempre a conservação da vida.

Diferente da concepção dos povos ameríndios está o conhecimento técnico e científico oriundo do mundo ocidental, que não apenas desconhecem, mas desprezam o conhecimento tradicional acumulado dos povos indígenas. Em lugar da etnociência, instala-se o poder da ciência moderna, com seus modelos ecossistêmicos, com administração “moderna” dos chamados recursos naturais, com a noção de capacidade de suporte baseada em informações científicas (DIEGUES, 2001).

O modo de organizar o conhecimento científico permitiu ao homem dominar outros homens e a natureza criando um conjunto de ideias para explicar os fenômenos naturais e a diversidade entre os povos, estabelecendo uma concepção dicotomizada de cultura em oposição à natureza e a de sociedade em relação à cultura.

A partir de uma concepção dualista de homem e natureza, a diferença entre os povos passou a ser explicada pelo viés da história relacionada às ideias de “atraso” *versus* “progresso”. Surgiram daí, os conceitos de cultura “primitiva” e o de povos “primitivos” amplamente utilizados pelas Ciências Sociais dentre elas a

Antropologia Social e a Geografia Humana para diferenciar e classificar os grupos humanos que viviam daquilo que a natureza oferecia naturalmente.

Os chamados “povos civilizados” se diferenciariam dos demais pelo conjunto de técnicas utilizadas na transformação da natureza e teriam o Estado como um dos pilares na organização da sociedade e de sua relação com o espaço (Claval, 2007). Desde então, o domínio sobre a natureza passou a estar associado à ideia de civilização e cultura.

A cultura então passou a ser concebida como um conjunto de elementos do mundo civilizado que pode ser utilizado para falar de práticas, valores e hábitos de uma população ou simplesmente para qualificar atributos relativos à instrução e aos conhecimentos detidos por alguém (GOMES, 1999, p. 112).

Natureza e cultura passaram a fazer parte de um campo comum para o conjunto das ciências humanas. Como é o caso da Geografia Moderna que procura explicar e entender o modo como os diferentes grupos humanos se constituem e se organizam nos territórios, como exploram e a maneira como concebem e vivenciam a relação homem/natureza.

A concepção contemporânea de natureza, como criação social foi sendo construída ao longo dos séculos XVI e XVII, a partir da chamada Revolução Científica que alterou profundamente a relação do homem com a natureza.

Antes de 1500, a visão de mundo dominante era orgânica – as pessoas viviam em comunidades e vivenciavam a natureza em termos de relações orgânica, caracterizada pela interdependência dos fenômenos espirituais e materiais (Capra, 1991). Porém, baseadas em relações assimétricas entre povos e grupos, por meio de dominações e guerras.

A partir da Revolução Científica o pensamento cartesiano contribuiu profundamente para a racionalização do mundo, das coisas e do homem que perdeu a sua condição de natureza pela capacidade de pensar.

A institucionalização da diferença do homem para os demais animais é sem dúvida um marco do pensamento ocidental, seja do ponto de vista da

construção do saber (conhecimento sistematizado), seja do plano das ideias, ao ponto de se conciliar com a igreja, sob os interesses do capital. “Penso logo existo”, “ver para crer” e outros ditos (ideológicos) que se consolidaram no cotidiano, valorizando a ciência como detentora do saber/poder, sem tocar na fé e nos dogmas da igreja (católica) principalmente como se não fossem divergentes e antagônicos.

A transição entre as concepções de mundo predominante na Idade Média e as novas teorias do mundo Moderno foi marcada por uma série de transformações conjunturais advindas com as grandes navegações, os descobrimentos e a consolidação do capitalismo como principal modo de produção. Foi no contexto dessas transformações que a nova concepção de universo, de natureza e, conseqüentemente, de ciência foi sendo construída.

À medida que se consolidava o modo de produção capitalista, a burguesia, em alguns momentos, financiava a nova ciência ao mesmo tempo em que atuava junto às igrejas, influenciando o desenvolvimento de concepções de natureza, ajudando a formar a ciência moderna, articulada aos interesses do modo de produção capitalista.

A partir da visão científica consolidou-se uma concepção pragmática de natureza em que o saber científico, prático, passou a ser o único capaz de conhecer. E o conhecimento de tudo o que fosse externo ao homem significou o controle e o domínio sobre o mundo natural com impacto direto para a vida humana.

Nesse contexto, a Geografia Moderna, assim como outras ciências, constituíram-se apoiadas na dicotomia entre homem e natureza: de um lado a natureza física que se pode medir, quantificar, inferir, prever, como se ela fosse independente das atividades humanas.

De outro lado, uma ciência preocupada em compreender a sociedade humana, mas muito distanciada da natureza, concebendo-a como uma criação social. Mas que também busca uma condição de análise científica, racionalizada da análise das atividades humanas.

Em vários autores essa condição se expressa:

O homem produz o próprio homem em sua relação metabólica, definida por Marx como processo do trabalho com a natureza (...). Esse metabolismo é uma relação reiterativa de intercâmbio que o homem trava dentro da natureza, mas fazendo-o dentro da relação social com outros homens, com outras formas naturais, numa troca de energia e matéria (MOREIRA, 2006, p. 45).

É através da transformação da primeira natureza em segunda natureza que o homem produz os recursos indispensáveis a sua existência, momento em que se naturaliza (a naturalização da sociedade) incorporando em seu dia-a-dia os recursos da natureza, ao mesmo tempo em que se socializa a natureza (modificação das condições originais ou primitivas (CASSETI, 1995, p. 11).

Desde então, a história humana passou a ser contada pela ciência como uma continuidade do desenvolvimento da história da natureza. Como um processo realizado basicamente pelo trabalho. A primeira natureza passou a ser entendida como aquela que precede a história humana. Com o aparecimento do homem em um dado momento do Pleistoceno¹³, seu desenvolvimento cultural é que vai respondendo pela apropriação e transformação material e simbólica das condições originais da primeira natureza, criando a segunda natureza, através do trabalho humano.

As culturas tradicionais como a dos povos indígenas estariam associadas a modos de produção pré-capitalistas. Esses povos foram considerados “primitivos” e “selvagens” porque desenvolveram outras formas de manejo da natureza sem visar diretamente o lucro, mas a reprodução da vida.

De acordo com Pereira (2004, p. 34), os povos ameríndios são portadores de um tipo de pensamento cosmológico radicalmente contrário ao pressuposto

¹³ Na escala de tempo geológico, Pleistoceno corresponde à época do período Quaternário da Era Cenozóica, compreendida entre um milhão e oitocentos mil anos e onze mil e quinhentos anos atrás, aproximadamente. Foi durante o Pleistoceno que ocorreram os episódios mais recentes de glaciação também chamada idade do gelo. Também no Pleistoceno ocorreram a evolução e a expansão de nossa própria espécie, *Homo Sapiens*. No fim do Pleistoceno os seres humanos já tinham se espalhado por quase todo o mundo. (www.dicio.com.br/pleistoceno).

ocidental. “Se as teorias evolutivas acostumaram-nos a pensar que a condição original de homens e animais é a animalidade, a cosmologia ameríndia afirma que a condição original de homens e de animais não é a animalidade, mas a humanidade”.

Para Descola (1988, p. 436)

Ao dotar a natureza de propriedades sociais, os homens fazem mais que lhe conferir atributos antropomórficos, eles socializam no imaginário a relação que estabelecem com ela. Essa socialização no imaginário sem dúvida não é completamente imaginada: para explorar a natureza, os homens tecem entre si relações sociais e é justamente a forma destas relações que lhes servirá de modelo para pensar sua relação com a natureza.

Há assim, uma relação direta entre o modo como pesamos a natureza e a instituição de uma dada ordem social. Então, o devir de qualquer sociedade, seu desenvolvimento próprio, se inscreve numa ordem específica de significados, entre os quais o modo como marcam a terra ao se apropriar material e simbolicamente do espaço.

As identidades coletivas como a dos povos Guarani, implicam, portanto, a construção de um espaço próprio com significados que se atribui à natureza, fundado numa relação que não depende somente da vontade humana, mas é dependente da realização de outras formas de vida com os quais coabita e interagem socialmente.

Compreendo que a sociedade não se constitui apenas das relações entre homem e natureza, mas também das relações entre homens *versus* homens e destes com a natureza, permeadas pelo conjunto de ideias dominantes em uma dada sociedade. Ou seja, o homem por ser um animal simbólico, suas relações entre si e a natureza são mediadas pelos significados que criam e que comandam suas práticas sociais.

São essas relações que explicam a dominação dos conquistadores/colonizadores das Américas, que encontraram povos indígenas em diferentes estágios de desenvolvimento de sua existência. Que foram tratados da

mesma forma, como se fossem grupos homogêneos chamados, equivocadamente, de “índios”.

Contemporaneamente, a diversidade étnica, cultural e linguística tem sido estudada por diversos autores como Carneiro da Cunha (1992, 1995, 1987, 1986); Claval (2008, 2007, 2006, 1999, 1989); Geertz (1989); Gomes (1999); Ratts (2010, 2003) entre outros, que nos fornecem um *corpus* de conhecimentos que nos ajudam a compreender a especificidade dos povos indígenas e de suas territorialidades.

Considerando a diversidade dos povos, a cultura é entendida por Claval (2007, p. 63), como a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos e que é compartilhada de uma geração a outra ao longo da vida. Por ser um elemento intrínseco à vida de homens e mulheres são constantemente reinventados, recompostos e revestidos de novos significados.

Além da representação simbólica, a cultura abarca um conjunto de processos sociais de produção, de circulação e de consumo, que expressam territorialidades distintas e apropriação desigual do espaço. Isso sugere que devemos compreender a cultura como parte da política e do poder. Como afirma Giroux (1988), a cultura é parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida.

Com base nessa concepção dinâmica de cultura é que podemos entender o modo como as comunidades Guarani organizam seu mundo de representações simbólicas e se reorganizam espacialmente, fundando novas relações com os espaços e todos os elementos culturais e linguísticos oriundos da relação com a sociedade envolvente.

Em relação a grupos étnicos, o termo tem sido utilizado para designar uma população que se perpetua social e culturalmente de modo amplo; compartilha valores culturais fundamentais e possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como sendo uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo (BARTH, 1969, p. 190).

Como uma construção societária, a etnicidade tem uma longa história e uma vasta extensão territorial. No contexto brasileiro, Ratts (2003), afirma que indígenas e negros só aparecem nas representações sociais como portadores de reivindicações de identidades e de terras. Geralmente os territórios por eles reivindicados apresentam-se revestidos de conteúdos simbólicos que informam sobre o grupo e traduz uma trajetória de vida, cujo acervo espacial guardados na memória é sempre mais extenso do que a área ocupada e/ou reivindicada.

Para compreender a espacialidade Guarani, algumas categorias geográficas como a de território, territorialidade e espaço são fundamentais. Referenciamo-nos em Claval (2008, 2007, 2006, 1999, 1989); Haesbaert (2004, 2006); Raffestin (1993); Ratts (2010, 2003); Bonnemaïson (2002); que nos forneceram importantes subsídios para uma análise e compreensão mais aproximada do modo-de-ser Guarani e de sua relação com o espaço.

Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada de um espaço. Num sentido restrito pode ser apenas um nome político para o espaço de um país. Mas a territorialidade, como sinônimo de pertencimento e afetividade prescinde da existência de espaços nacionais (SANTOS, 2002).

Na Antropologia Social, a territorialidade é concebida por Gallois (2004) como um processo subjetivo e simbólico que se refere a uma vivência culturalmente variável de uma comunidade e sua base territorial, sem que exista, necessariamente, o território de forma concreta.

Neste contexto, a territorialidade Guarani pode ser compreendida a partir das relações que se concretizam no território, substantivadas por relações de parentescos, de solidariedade, de reciprocidade mantidas com grupos residentes em diferentes aldeias e cidades, localizadas em distintos municípios os quais tendem a extrapolar os limites físicos e as fronteiras dos Estados nacionais.

A territorialidade Guarani nos permite pensar a relação com o espaço a partir daquilo que é fixação, o lugar, e aquilo que é mobilidade. Se pensarmos o espaço como algo que permite a movimentação então lugar é pausa e cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar

(Bonnemaison, 2002). Esse entendimento permite ultrapassar a idéia simplificadora de localização espacial absoluta.

Para Bonnemaison (2002, p. 110) “O espaço vivido é um espaço em movimento formado pela somas dos lugares e trajetos que são usuais a um grupo ou indivíduos”. Trata-se, portanto, de um espaço de reconhecimento e familiaridade ligado à vida cotidiana.

O espaço vivido é uma categoria de análise importante para a compreensão do modo-de-ser Guarani que é essencialmente relacional. Implica em dizer que o entendimento a respeito do território, do ponto de vista do povo Guarani, pode ser compreendido a partir das relações das pessoas com a natureza e do seu comportamento com e no espaço, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do lugar/*tekohá* guardadas nas memórias coletivas.

Tekohá é uma categoria própria utilizada pelo povo Guarani e sua compreensão é fundamental para entender as formas de organização socioespacial e a disposição da comunidade e suas relações dentro das aldeias. Grosseiramente *tekohá* pode ser traduzida por aldeia, categoria que será discutida mais adiante.

Na concepção Guarani o território não se resume a uma porção do espaço geográfico com determinadas medidas que pertencem a uma coletividade:

“Podemos decir que, el territorio es el espacio apropiado mítica, social, política o materialmente por un grupo social que se “distingue” de sus vecinos por prácticas espaciales propias (...) El territorio representa para las comunidades indígenas el espacio geográfico de inscripción de la memoria colectiva, soporte material de su vida comunitaria y referente simbólico de su identidad colectiva” (VENTURA PATINÑO, 2005, p. 16190).

Na mesma direção, Bonnemaison (2002, p. 104) tece uma abordagem relacional e afetiva do território incorporando e distinguindo a dimensão social do cultural: “O espaço social é produzido; o espaço cultural é vivenciado”. O primeiro é concebido em termos de organização e de produção; o segundo, em termos de significação e relação simbólica.

Para esse autor, é pela existência de uma cultura que se cria um território e é por ele que se fortalece e se exprime a relação simbólica entre cultura e espaço. O agir individual/coletivo constrói o território, lugar de vida e de relações que são produzidas e vividas nas diversas formas de territorialidades.

Ao considerar a mobilidade Guarani no espaço Mato-Grossense¹⁴, busquei interpretar suas territorialidades a partir da teoria do território e a de rede proposta por Haesbaert (2004, 2006), que faz uma distinção entre redes desterritorializantes e (re)territorializantes, do tipo “funcionais” ou “instrumentais”, direcionada à eficácia do sistema econômico capitalista, daquelas mais simbólicas ou de solidariedade, voltadas para as territorialidades mais alternativas ao sistema dominante como é o caso da mobilidade das famílias Guarani, que reflete a dimensionalidade do espaço vivido.

Outra contribuição importante é a de Santos (2007, p. 14) para quem o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. O território é concebido a partir da sua apropriação e uso: “o território usado é o chão mais a identidade (...) é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

A concepção de território do autor é voltada para os marcos da formação socioespacial e do modo de produção e, de certo modo, do Estado-Nação e dos atores hegemônicos como as “firmas”, articuladas pelo dinamismo da economia e da sociedade.

Tais autores sinalizam para uma compreensão do território e de rede como produto socioespacial de relações concretas e simbólicas, articuladas aos interesses econômicos, políticos e culturais que potencializam os símbolos e as representações sociais, em favor do controle e da acumulação de capital.

É o que afirma Haesbaert (2004, p. 93) sobre a interação diferenciada entre as múltiplas formas de poder considerando “desde sua natureza mais estritamente política, até seu caráter mais propriamente simbólico, passando pelas

¹⁴ Espaço Mato-Grossense compreende os limites territoriais dos atuais Estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Foi uma denominação criada por Abreu (2001) quando analisou a atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste/SUDECO.

relações dentro do chamado poder econômico indissociável da esfera jurídico-política”.

Em relação aos pressupostos teóricos da Educação, nos apoiamos, principalmente, em estudiosos que tratam da temática ligada à educação escolar indígena como Carneiro da Cunha (1995, 1992, 1987, 1986); Ferreira (2001); Lopes da Silva (2001, 1998, 1993, 1991); Meliá (1991, 1979); Nascimento (2004); Pimentel da Silva (2010); Tassinari, (2001), entre outros/as objetivando a fundamentação teórica necessária para o desenvolvimento da tese.

Para a análise das questões que envolvem os conhecimentos históricos em relação à espacialidade e à dinâmica interna do grupo que compõem a comunidade Guarani de Dourados nos apoiamos em Brand (1997); Chamorro (2008, 2007, 1998); Melia (1991, 1988); Pereira (2010, 2009, 2004, 1999); Schaden (1974), dentre outros, que trazem contribuições importantes para o conhecimento das formas de uso que se faz do espaço físico e o modo como os grupos Guarani de Mato Grosso do Sul praticam e reinventam suas territorialidades.

Organização da tese

O conteúdo da tese está dividido em quatro capítulos além desta introdução e um último texto de considerações finais.

No primeiro capítulo, apresento a *Terra Indígena Francisco Horta Barbosa* e descrevo as particularidades das aldeias *Jaguapiru* e *Bororó*. Sua localização e as características principais das escolas indígenas e os demais espaços de sociabilidade existentes nas duas aldeias.

No capítulo seguinte intitulado *Espaço Guarani no Mato Grosso do Sul: unidade e fragmentação*, a reflexão é construída a partir da apresentação de uma abordagem geográfica do pensamento Guarani relacionando as categorias território e lugar/*tekohá* como espaço de liberdade e de esperança que engloba além do espaço físico – a terra, o mato, o campo, a água, animais e plantas –, o lugar/aldeia onde se realiza o *teko* – o estado de vida Guarani. Outra categoria importante refere-se a língua *o’ñee* como palavra/alma que se aperfeiçoa com as experiências da vida

enriquecida pela caminhada *oguata* entre aldeias e parentelas. Essas são algumas das categorias que informam sobre a identidade Guarani e fundamenta a sua relação com o espaço.

Esse capítulo trata ainda do processo histórico que resultou na expulsão de grupos Guarani de seus territórios tradicionais no espaço Mato-Grossense em consequência da expansão das frentes de colonização agrícola, principalmente a partir da década de 1930 quando o governo brasileiro passou a apresentar essa região como uma nova possibilidade para a expansão da fronteira agrícola, com abundância de mata nativa, madeira e terras férteis, fator que levou muitos migrantes a se deslocarem para o sul de Mato Grosso do Sul, impactando diretamente a organização sociocultural e territorial do povo Guarani.

Na sequência, busquei contextualizar o tema da expropriação territorial dentro da histórica relação dos povos indígenas e o Estado brasileiro que desde sua origem, construiu uma legislação baseada na prerrogativa da integração/assimilação. A partir da Constituição Federal de 1988, traçou-se um novo quadro jurídico para a regulação das relações entre Estados e os povos indígenas, reconhecendo-os como grupos etnicamente diferenciados com direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

No terceiro capítulo, *Educação indígena e processos de escolarização nas aldeias de Dourados/MS* contextualizei brevemente, a noção de educação e de escola. Na sequência a reflexão tratou da educação escolar indígena no contexto da legislação educacional brasileira e focalizei a instituição escolar indígena de Dourados como espaço multiétnico aberto, onde há trocas de saberes Guarani, Kaiowá e Terena e conhecimentos não-indígenas, podendo servir tanto para atualização das tradições culturais dos diferentes grupos nelas envolvidos, quanto para possibilitar a objetivação da organização dos diferentes saberes interculturais.

No quarto capítulo *Trajetória Socioespacial e Concepções de Natureza* a reflexão é construída a partir das concepções de mundo na visão do professor e da professora Guarani em relação à natureza e ao território. A partir dos relatos sobre as trajetórias de vidas foi possível recuperar uma memória histórica que retratam um

modo de se relacionar com a natureza e o território e sua importância para a atualização das experiências e dos vínculos afetivos com os espaços onde vivem ou viveram os antepassados Guarani.

A partir dos relatos foi possível identificar uma concepção Guarani a respeito da natureza e do território e o modo como essa temática tem sido abordada em sala de aula. Encerramos a seção apresentando uma reflexão sobre o conhecimento geográfico e seu ensino na escola, considerando sua importância para o desenvolvimento de uma “consciência espacial” Guarani.

CAPÍTULO I

Fig. 01 Vista parcial da cidade de Dourados/MS



Fonte: (WWW.dourados.ms.gov.br)

1.1 – TERRA INDÍGENA FRANCISCO HORTA BARBOSA EM DOURADOS-MS

A abordagem inicial apresenta a Terra Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados/MS, sua localização e os principais referenciais utilizados para demarcar os espaços dentro das aldeias: *Jaguapiru* e a *Bororó*, onde vivem as comunidades Guarani, Kaiowá e Terena.

Também descrevo a organização das escolas indígenas existentes nas duas aldeias bem como os outros espaços de sociabilidades frequentados pelas três etnias. São aspectos da organização socioespacial que evidenciam algumas das facetas resultantes do contato inter e multicultural entre indígenas e não indígenas travadas ao longo do tempo.

A Terra Indígena Francisco Horta Barbosa foi criada pelo Decreto Estadual nº 401, de 3 de setembro de 1917 com uma área de 3.600 ha, localizada entre os municípios de Dourados e de Itaporã (Brand, 1997). De acordo com o autor, antes mesmo da demarcação ocorrida, somente em 1965, a área reservada perdeu 61 hectares de terras para proprietários circunvizinhos, restando 3.539 ha, sendo a maior parte da área pertencente ao município de Dourados/MS.

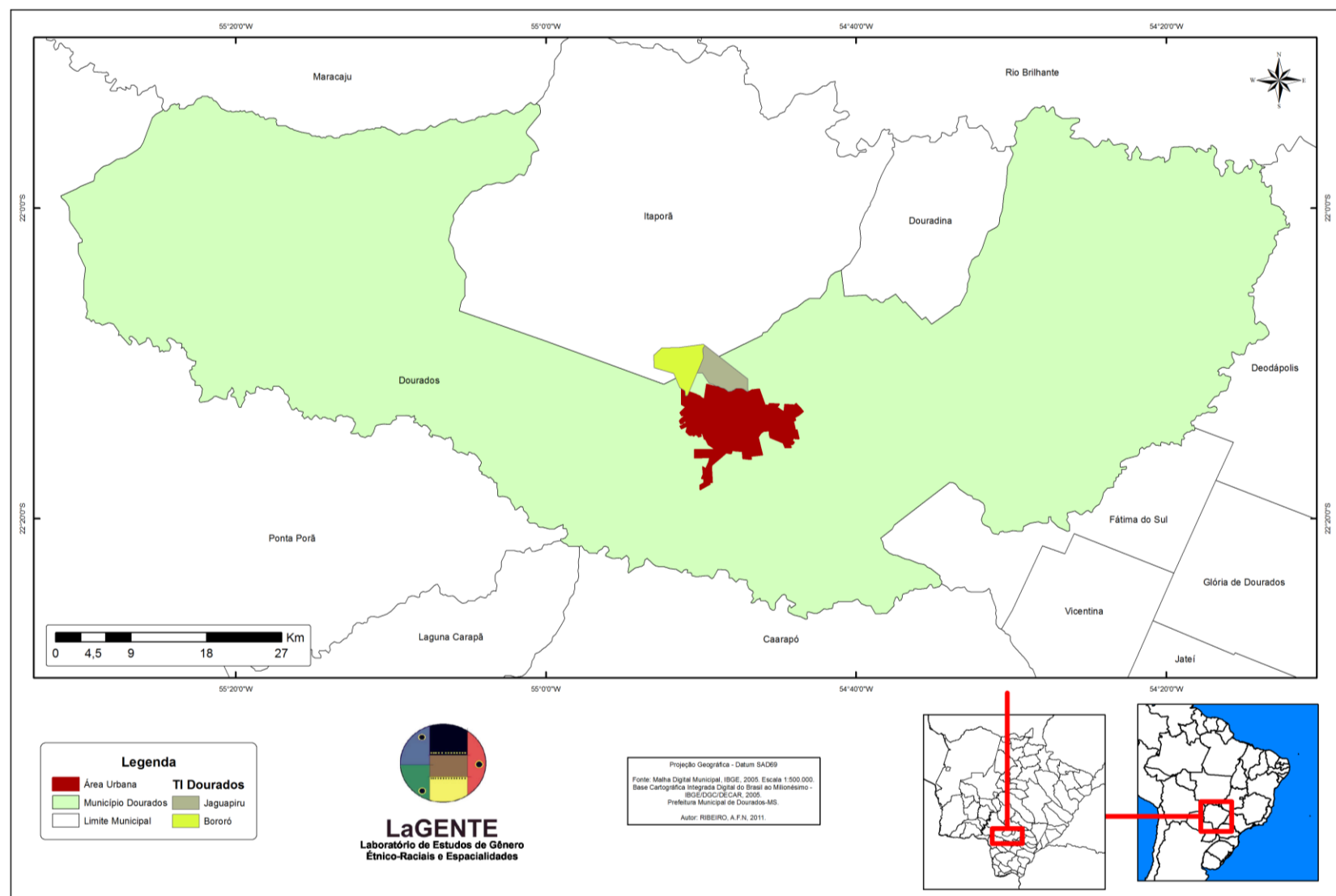
Situada ao norte de Dourados distante 2 km do perímetro urbano, a Terra Indígena Francisco Horta Barbosa é cortada pela rodovia/MS156 e margeada por chácaras e fazendas produtoras de soja, milho e outros produtos agrícolas. Composta por duas aldeias, a *Jaguapiru* e a *Bororó*, abriga aproximadamente treze mil pessoas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena além de alguns não-índios casados com indígenas (SEMED, 2011).

O termo bororo na língua do tronco lingüístico Macro-Jê significa “grande pátio da aldeia”. Ao que parece a aldeia *Bororó* de Dourados não tem qualquer relação com a etnia Bororo localizada no planalto central do Estado de Mato Grosso. Já a palavra *jaguapiru*, na língua guarani, resulta da fusão da palavra *Jagua* – que significa cão, cachorro – com o adjetivo *piru* – magro. De modo que o termo

significaria, *grosso modo*, cachorro magro. Provavelmente foi uma atribuição socioespacial, de cunho pejorativo, dada por outra etnia.

A divisão territorial dentro das aldeias permite, de certo modo, uma exclusividade na manutenção das identidades étnicas, já que a identificação dos grupos Guarani, Kaiowá e Terena se mantêm como elemento ordenador das relações sociais, mesmo ocorrendo alianças matrimoniais com pessoas de procedência étnicas distintas. Como mostra o mapa 01.

Mapa 01 - Terra Indígena de Dourados: aldeias *Jaguapiru* e *Bororó*.



Em termos de representatividade e organização política as duas aldeias possuem lideranças reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI e demais instituições públicas. De modo que a aldeia *Bororó* é reconhecida como sendo representada por lideranças Kaiowá e a aldeia *Jaguapiru* é reconhecida como dirigida, em alguns momentos, por lideranças Guarani e em outros momentos por lideranças Terena (PEREIRA, 2011).

Os referenciais socioespaciais utilizados para demarcar os espaços dentro das aldeias e o entorno regional pode ser sintetizado da seguinte maneira: a aldeia *Bororó* compreende a área que vai das nascentes da cabeceira do córrego Farinha Seca; da estrada rural Potrerito¹⁵ que liga a MS/270 à MS/156; passando pela Baixada do Capitão – área próxima ao posto da Fundação Nacional do Índio/FUNAI até o Lago da Pedreira, no município de Itaporã. Nesse espaço vive uma comunidade composta basicamente por maioria Kaiowá.

Fig. 02 Uma das nascentes do córrego Farinha Seca



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

¹⁵ Potrerito é o nome de uma estrada rural que margeia a parte oeste da Terra Indígena de Dourados.

A aldeia *Jaguapiru*, compreende o espaço que vai da Missão Evangélica Caiuá/MECA até próximo ao posto da FUNAI, sendo cortada pela MS/156, rodovia asfaltada no final da década de 1970. Recentemente foi duplicada e iluminada ao longo do trecho que liga Dourados à cidade de Itaporã. Nessa aldeia a comunidade é composta por maioria Guarani e Terena.

Fig. 03 Rodovia MS/156



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

No interior das aldeias as estradas construídas e mantidas pela prefeitura municipal de Dourados facilitam o trânsito de veículos automotores, permitindo a ligação entre as unidades administrativas: escolas, postos de saúde, FUNAI e a circulação da comunidade Guarani de uma aldeia à outra e ao entorno regional.

Um dos caminhos que viabilizam o deslocamento no entorno da aldeia *Bororó* é a estrada rural Potrerito que liga as fazendas que ficam a oeste da aldeia e dá acesso às escolas municipais indígenas Agostinho e Lacui Roque Isnard.

Fig. 04 Estrada Rural Potrerito



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

Na figura quatro podemos ver, em primeiro plano, que a estrada Potrerito é bem conservada com rede de energia elétrica, margeada por lavouras de soja mecanizada. Outras estradas passam pelo interior da aldeia *Bororó* até encontrar a MS/156, na aldeia *Jaguapiru*, permitindo a circulação não só de pessoas e mercadorias, mas também de palavras, de ideias e de sonhos.

A maior parte das estradas mostra uma paisagem artificial herdada do tempo da colonização: o capim colônia (*panicum maximum*), planta desconhecida na região até ser introduzida pelos criadores de gado. Como mostra a figura a seguir.

Fig. 05 Estrada que liga a aldeia *Bororó* e a aldeia *Jaguapiru*



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

Fig. 06 Posto da FUNAI em Dourados/MS



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

A figura 05 mostra uma estrada conhecida como Baixada do Capitão que atravessa o córrego Farinha Seca nas proximidades do posto da Fundação Nacional do Índio/FUNAI (fig. 06) e da escola municipal indígena *Tengatui Marangatu*.

As estradas principais que cruzam as aldeias são perpassadas por inúmeros caminhos/*trieiros*, que são estradas curtas e tortuosas ligando uma casa a outra (fig. 07). De acordo com Pereira (2004), a casa significa para a comunidade Guarani o lugar da segurança, da reciprocidade plena e os caminhos *tape* representam o espaço da ruptura do cotidiano da casa, da ampliação do horizonte da vida social.

Fig. 07 Caminhos/*trieiros*



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

Para o autor, os caminhos refletem a dinâmica da movimentação das famílias e funcionam como suporte para uma rede de relações sociais por onde circulam não apenas parentes e amigos, mas também outras pessoas não-indígenas com os quais o povo Guarani interage socialmente.

A dinâmica desses caminhos revela, ainda, que a espacialidade de uma família extensa não pode ser compreendida de maneira rígida e atemporal, como se a reprodução da vida se resumisse a um único lugar/aldeia. Ao contrário, a ampla

rede de caminhos/*trieiros* expressa a amplitude das relações de parentescos dentro e fora das aldeias.

Na aldeia *Bororó*, principalmente, há algumas nascentes de rios importantes para a comunidade Guarani tais como: córrego Arame Farpado que forma uma represa próxima à casa do ex-capitão e líder Kaiowá Luciano.

Essa represa é um dos poucos espaços de lazer utilizado pela comunidade para tomar banho, pescar, lavar roupas, além do córrego Farinha Seca e do Córrego Sardinha. A nascente deste último córrego fica próximo à casa do cacique Jorge da Silva, liderança Kaiowá e curandeiro; e o córrego Laranja Doce que nasce na aldeia *Bororó*.

Fig. 08 Aspectos de umas das nascentes do córrego Arame Farpado



Fonte: LIMA, 2010 (trabalho de campo)

Fig. 09 Córrego Sardinha



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

Observando as características fisiográficas das aldeias de Dourados e seu entorno nos permite afirmar que as atividades agropecuárias e agroindustriais desenvolvidas na região têm provocado forte pressão sobre o meio ecológico comprometendo a própria sobrevivência física e cultural de toda a comunidade que ali vivem.

O desmatamento realizado de maneira indiscriminada nas últimas décadas do século XX e a utilização intensiva de agrotóxicos pelas lavouras

comerciais tem favorecido a poluição das águas, do ar e o empobrecimento dos solos dentro das aldeias.

O solo na região de Dourados é considerado fértil e de boa qualidade pela predominância de Latossolo Vermelho Distroférico (denominado antigamente como Latossolo Roxo Distrófico) de textura argilosa (LIMA, 2006).

No entanto, os solos que se encontram no interior das aldeias estão bastante degradados apresentando alto teor de acidez, além da proliferação do capim colônia, dificultando ainda mais a prática da agricultura de roça.

Outro agravante é a ausência de mata nativa no interior das aldeias e no seu entorno o que dificulta a coleta de produtos para o consumo alimentar e para o uso medicinal, impossibilitando a extração de madeira para a produção de lenha, além de outros vegetais necessários para a confecção de artesanatos tradicionalmente utilizados em rituais diversos. O desaparecimento de várias espécies de animais e de plantas também afasta os diversos espíritos importantes para o equilíbrio social e cosmológico da comunidade Guarani.

A escassez de capim sapé, tradicionalmente utilizado na construção de moradias e das *Opy* – Casas de Rezas –, vem gradativamente, alterando o estilo arquitetônico das moradias nas aldeias. Sendo comum encontrar casas de alvenarias ou de madeiras cobertas por telhas de cerâmicas ou amianto, dividindo o mesmo espaço com outros ranchos cobertos de sapé (fig. 10).

Fig. 10 Aspecto de uma casa de alvenaria: aldeia *Bororó*



Fonte: LIMA, 2012 (trabalho de campo)

Para Pereira (2004), a diferença no tipo de moradia indicaria uma mudança cultural que estaria, em parte, relacionada com a atividade remunerada exercida pelos habitantes da casa. Em geral, as residências de pessoas que ocupam cargos públicos de melhor remuneração como a de professor e agente de saúde segue o padrão de moradia do não-indígena, já que a condição de funcionário público permite o acesso privilegiado aos bens de consumo da cidade, contrastando com a situação de pobreza e de miséria em que vivem a maior parte da comunidade Guarani.

A situação de pobreza e de miséria também é visível no dia-a-dia da cidade de Dourados onde é comum encontrar mulheres, crianças e jovens indígenas pedindo comida de casa em casa ou apanhando lixos e sobras de alimentos em depósitos de supermercados ou na feira livre, como consequência tem-se um elevado índice de desnutrição e mortalidade infantil e outros tipos de violência associado ao uso de bebidas alcoólicas e outras drogas.

Essa condição de vida indígena tem sido retratada em poemas que se tornaram emblemática como: *Genocídio* de Emmanuel Marinho:

Tem pão velho?

Não, criança tem o pão que o diabo amassou
Tem sangue de índios nas ruas e quando é noite
A lua geme aflita por seus filhos mortos.

Tem pão velho?

Não, criança
Temos comida farta em nossas mesas
Abençoada de toalhas de linho, talheres
Temos mulheres servis, geladeiras, automóveis, fogão
Mas, não temos pão.

Tem pão velho?

Não, criança
Temos asfalto, água encanada, super-mercados, edifícios
Temos pátria, pinga, prisões, armas e ofícios
Mas, não temos pão.

Tem pão velho?

Não, criança

Tem sua fome travestida de trapos nas calçadas

Que tragam seus pezinhos de anjo faminto e frágil pedindo pão velho pela vida

Temos luzes sem alma pelas avenidas

Temos índias suicidas

Mas não temos pão.

Tem pão velho?

Não, criança

Temos mísseis, satélites, computadores, radares

Temos canhões, navios, usinas nucleares

Mas não temos pão.

Tem pão velho?

Não, criança

Tem o pão que o diabo amassou

Tem sangue de índios nas ruas e quando é noite

A lua geme aflita por seus filhos mortos.

Tem pão velho?

Não, criança.....

(EMMANUEL MARINHO, 1994)

Esse poema retrata com profundidade a pobreza e a miséria em que vivem muitos Guarani e Kaiowá das aldeias de Dourados. Condição de vida que gera um quadro de permanente vulnerabilidade social, obrigando muitas famílias a se sujeitarem às relações de produção capitalista vendendo sua mão-de-obra em usinas de cana-de-açúcar, fazendas ou na cidade como domésticas, serventes de pedreiros e outros serviços que exigem pouca qualificação.

A inserção marginal (ou não) no mundo do trabalho interfere profundamente no modo tradicional de viver o *ñande reko* – nosso modo-de-ser. Já que o trabalho assalariado fora das aldeias exige contratos prolongados e sucessivos, obrigando homens e jovens ao afastamento por longos períodos do convívio familiar.

Como fator desagregador, a remuneração feita pelo trabalho individual, tende a individualizar o consumo, tornando menos freqüente e atuante a rede de

solidariedade econômica no interior da parentela, comprometendo a convivência e a própria continuidade da família extensa.

1.2 – Escolas Indígenas de Dourados: espaços de sociabilidade

Especialmente as escolas indígenas de Dourados estão distribuídas de modo a atender as especificidades das comunidades Guarani, Kaiowá e Terena. Nas duas aldeias, *Bororó* e *Jaguapiru*, funcionam atualmente sete (07) escolas indígenas, sendo cinco (05) municipais, uma escola (01) estadual e ainda uma (01) escola municipal indígena localizada fora dos limites das aldeias conveniada com a Missão Evangélica Caiuá/MECA, denominada Francisco Meireles, além de três extensões – *Y'Verá*, *Marangatu* e Mudas/MS –, onde funcionam salas de aulas multisseriadas que atendem crianças e jovens indígenas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, simultaneamente. É o que sintetizamos no Quadro (01).

Quadro 01 – Escolas Indígenas de Dourados/MS (2012)

(TI) Terra Indígena	Aldeias	Escolas Municipais e Estaduais Indígenas (EMI) (EEI)
Francisco Horta Barbosa	<i>Jaguapiru</i>	EMI – Tengatui Marangatu EMI – Ramão Martins EEI – de Ensino Médio Intercultural GUATEKA Marçal de Souza Escola Extensão <i>Y verá</i>
	<i>Bororó</i>	EMI – Araporã EMI – Agustinho EMI – Lacui Roque Isnard
(TI) Passo Piraju	Porto Cambira	Escola Extensão <i>Marangatu</i>
Localizada fora da aldeia	MECA	EMI – Francisco Meireles
Localizada na periferia urbana de Dourados	Acampamento indígena	Escola Extensão – Mudas/MS

Org: LIMA, (2012)

As escolas extensões são salas de aulas multisseriadas que funcionam apenas com a presença do professor ou da professora responsável pelo processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens indígenas. Os demais serviços de coordenação pedagógica e administrativos são realizados na escola pólo – *Tengatui Marangatu*.

Fig. 11 – E. M *Tengatui Marangatu*



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho e campo)

A escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* é a maior escola indígena situada no interior das aldeias de Dourados, atendendo aproximadamente, mil e cem (1.100) estudantes das três etnias: Guarani, Kaiowá e Terena. Esta escola foi criada pelo Decreto Municipal nº 013 de fevereiro de 1992, conhecida também como Centro de Educação Unificada CEU.

O nome da escola – *Tengatui Marangatu* –, na língua guarani, significa Local de Ensino Eterno. Por sua complexidade étnica, multicultural e lingüística, foi a última escola a receber o título de escola indígena a partir do Decreto nº 4167/3/07.

Fig. 12 Sala de aula multisseriada *Marangatu* (aldeia Porto Cambira)



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

A figura 12 mostra uma das salas multisseriadas chamada *Marangatu* que funciona na aldeia Porto Cambira, localizada a 30 km de Dourados e subordinada, administrativamente, à escola municipal indígena *Tengatui Marangatu*.

Outra escola municipal indígena importante é a Francisco Meireles, que funciona nas imediações da aldeia *Jaguapiru* dentro da Missão Evangélica Caiuá/MECA, desde a década de 1930. Essa escola foi fundamental na formação inicial da maioria dos professores Guarani que atuam hoje como professor/a no interior das aldeias de Dourados.

Há outras escolas localizadas nas aldeias *Bororó* e *Jaguapiru* criadas em tempos mais recentes como as escolas municipais indígenas *Agustinho*; *Araporã*; *Lacui Roque Isnard*, *Ramão Martins* e a escola estadual indígena de ensino médio intercultural *GUATEKA Marçal de Souza*, como demonstram as figuras a seguir.

Fig. 13 – E.M.I Agostinho



LIMA, 2012 (trabalho de campo)

Fig. 14 – E. M.I Araporã



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

Pesquisa realizada por Troquez (2006) indica que a escola municipal indígena Agostinho recebeu esse nome em homenagem a um Kaiowá que cedeu o local junto à sua casa para a Missão Evangélica Caiuá/MECA realizar cultos evangélicos, posteriormente transformou-se em local para alfabetização. Em 2004, passou a funcionar como escola municipal indígena autônoma.

A outra escola chama-se *Araporã* e seu nome significa Casa Bonita. Esta escola passou a funcionar como escola municipal indígena autônoma a partir do Decreto nº 3395 de 22 de dezembro de 2004.

Fig. 15 – EM.I Lacui Roque Isnard



Fonte: LIMA, 2010 (trabalho de campo)

Fig. 16 – E.M.I Ramão Martins



Fonte: LIMA, 2010 (trabalho de campo)

Segundo informações colhidas junto ao cacique e curandeiro Jorge de Souza da etnia Kaiowá, o nome Lacui Roque Isnard foi dado a essa escola em homenagem a um Kaiowá que cuidava de crianças indígenas órfãos “guacho”. A partir de 2008 passou a funcionar como escola indígena autônoma.

A escola municipal indígena Ramão Martins foi a última escola a ser instalada na aldeia *Jaguapiru* já com a denominação oficial de escola indígena que entrou em funcionamento em abril de 2008. Sobre o nome da escola, Oséias Gabriel, viúva de Ramão Martins, explica que seu esposo (falecido em 2000) tinha a intenção de doar parte de seu lote para a prefeitura de Dourados construir uma escola. O que se confirmou em junho de 2006, quando a viúva de Ramão Martins transferiu para a prefeitura de Dourados parte de suas terras.

Fig. 17 – E.E.I de Ensino Médio Intercultural
GUATEKA Marçal de Souza



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

Fig. 18 – Núcleo de Atividades Múltiplas/
NAM



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

A escola estadual indígena de ensino médio, intercultural denominada GUATEKA foi inaugurada no ano de 2009 e seu nome é uma abreviação dos etnônimos Guarani, Kaiowá e Terena além de fazer homenagem a Marçal de Souza uma das lideranças mais importantes dos anos 80 e que foi assassinada em 1983 quando lutava pela Terra Indígena de *Piraka*, no município de Bela Vista-MS.

Nas duas aldeias, *Bororó* e *Jaguapiru* há outros espaços públicos de sociabilidade e de assistência social que são importantes para as comunidades tais como: quatro postos de saúde, um hospital que fica dentro da Missão Evangélica Caiuá/MECA denominado “Porta da Esperança” e dois Núcleos de Atividades

Múltiplas/NAM. Os Núcleos de Atividades Múltiplas foram construídos pelo Centro Universitário da Grande Dourados UNIGRAN, uma instituição particular de ensino superior que, juntamente com outras instituições (FUNAI, prefeitura municipal e ONGS) desenvolvem atividades de assistências sociais de apoio às comunidades indígenas.

Fig. 19 Posto de saúde *Pa'i Kwara Rendy*



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

Entre os quatro postos de saúde existentes nas duas aldeias destaca-se o Posto *Pa'i Kwara Rendy*, cujo nome significa, em guarani, Espaço Iluminado por Deus. É um dos postos de saúde localizado na aldeia *Jaguapiru*, construído em 1991. Os serviços de atenção básica à saúde indígena são desenvolvidos pelo Ministério da Saúde por meio da Secretaria Especial de Saúde Indígena/SESAI.

Recentemente, em maio de 2011, foi inaugurada uma Vila Olímpica, localizada na divisa entre as aldeias *Bororó* e a *Jaguapiru*. O complexo esportivo possui quadra poliesportiva, campo de futebol, pista de atletismo, quadra de vôlei de areia, parque infantil, vestiários, banheiros adaptados e ainda, um prédio para a administração. Porém, até o presente momento (março de 2012) ainda não entrou em funcionamento.

Fig. 20 – Vila Olímpica Indígena de Dourados



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

Dentre os diversos espaços de sociabilidade existente nas aldeias, a Casa de Reza *Opy* continua sendo um lugar onde a comunidade Guarani se reúne para a realização de festas com rituais coletivos acompanhados de danças e cânticos que duram longas horas. (Fig. 21)

Nas Casas de Rezas *Opy* podem ser realizadas rituais de cura e de batismo para a nomeação de pessoas e de batismo de alimentos além de outras atividades sociais. Um dos rituais mais importantes é a festa do milho, *avatikyry* quando se abençoam a colheita do milho e os demais primeiros frutos, significando como que uma abertura para o consumo da produção.

Geralmente a Casa de Reza se localiza próxima ou mesmo agregada à casa do Cacique/Pajé, liderança espiritual influente que exerce a função de rezador e curador. Seu papel social é o de manter a coesão da comunidade e a permanente solidariedade entre os indivíduos do grupo, evitando a desintegração e a ruptura do *teko*.

A *Opy* é uma casa grande construída em tamanho retangular, cuja extensão maior está disposta no sentido leste-oeste feita de traçados de madeira ou de bambu e coberta de sapé. Sua estrutura arquitetônica preserva algumas das características do passado podendo ser descrita como uma casa que não tem esteios centrais de modo que as paredes e a cobertura formam uma mesma estrutura.

A casa consiste de quatro faces de cobertura que fecham todos os lados e possui três entradas: a frente da casa fica voltada para o nascente (leste) e o fundo da casa para o poente (oeste). Outras duas portas podem ser construídas, uma voltada para o sul e outra para o norte (SCHADEN, 1974).

Na entrada, porta principal da casa, se estende um grande pátio por onde entram os visitantes. Do lado oposto a entrada fica o “altar sagrado” onde estão depositados vários objetos e instrumentos utilizados nos rituais, a cruz de madeira e outros materiais como chocalhos, cocares e colares diversos. Instrumentos usados na realização de rituais e festas.

Fig. 22 Interior da Casa de Reza *Opy*



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

O sentido semântico do termo *opy* também pode significar, simplesmente, o interior da casa. Sendo o apócope da palavra *óga* = casa, moradia e *py* substantivo que se refere à parte de dentro, o interior de uma casa.

Atualmente, algumas Casas de Rezas se localizam, estrategicamente, em locais bem visíveis e funcionam apenas como “amostra” ou “fachada” para os visitantes não-indígenas que freqüentam, com certa regularidade, as aldeias de Dourados.

Por conta da proximidade da cidade de Dourados, a comunidade Guarani mantém interação frequente com os não-indígenas. Diariamente as aldeias são freqüentadas por pesquisadores e funcionários de instituições de apoio como a FUNASA/SESAI, FUNAI, entidades religiosas, além de comerciantes e curiosos em geral.

Do mesmo modo é frequente o fluxo da comunidade Guarani para a cidade, onde interagem com a sociedade não-indígena de forma diversa já que muitos trabalham, estudam, compram alimentos, vendem artesanatos e outros produtos agrícolas.

Essa relação (in) tensa faz com que a comunidade Guarani desenvolva uma série de estratégias espaciais e discursivas muito eficientes que funcionam como um mecanismo de controle de informações, utilizadas com a intenção de dissimular, de ocultar as palavras “cheias”, deixando fluir as palavras “vazias” numa tentativa de burlar as interpretações que se faz do sistema cultural Guarani.

Paulo Freire (2004) ao interpretar as estratégias de sobrevivência de populações pobres e subalternizadas chamou de “manhas históricas” esse comportamento de defesa cultural. Sugerindo que devemos conhecer e adentrar na linguagem do oprimido para transformar as “manhas históricas” em métodos pedagógicos.

No contexto de Dourados, as “manhas históricas” constituem um dos desafios da escola indígena contemporânea, que é ajudar as crianças e os jovens indígenas a decifrar as diferentes “manhas” construídas ao longo de séculos de contato com a sociedade envolvente que gerou a expropriação territorial, o extermínio de vários povos tornando-os uma “mancha de impotência nacional”.

No capítulo seguinte vamos aprofundar essa discussão, a partir de uma abordagem geográfica do pensamento Guarani procurando relacionar as categorias território, *tekohá*; língua *o’ñee* e *oguata* caminhar e o modo-de-ser Guarani. Pois são categorias importantes que retratam com muita propriedade a identidade Guarani e fundamenta a sua relação com o espaço.

CAPÍTULO II

Fig. 23 Aspectos do rio Amambai/MS



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

2.1 - ESPAÇO GUARANI NO MATO GROSSO DO SUL: UNIDADE E FRAGMENTAÇÃO

Apresento inicialmente, alguns aspectos da vida Guarani relacionado à organização socioespacial e ao pensamento cosmológico, apontando suas características e os principais elementos que definem o modo-de-ser do povo Guarani. Trata-se de uma abordagem geográfica relacionada às categorias território, lugar/*tekohá* como espaço de liberdade que engloba além do espaço físico da aldeia o lugar onde se realiza o *teko* – o modo de vida Guarani.

Meu objetivo é apresentar uma análise histórica da mobilidade Guarani, pautada em escritos de Chamorro (2008); Ladeira (2001); Melià (1991); Pereira (1994); Schaden (1974), entre outros que são alguns dos muitos autores que teceram reflexões sobre os povos Guarani e deram importantes contribuições para a compreensão da sua espacialidade.

Na sequência o enfoque é o espaço Mato-Grossense e as formas predominantes de exploração econômica que atingiu diretamente a organização socioespacial da comunidade Guarani que vive, hoje, confinada na Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados.

O termo confinamento tem sido utilizado para referir-se ao processo de concentração da população Guarani dentro das áreas demarcadas entre 1915 a 1928, após a destruição de suas aldeias e da conclusão do processo de implantação das fazendas de gado e o correspondente desmatamento do território tradicional Guarani. A ideia de confinamento foi introduzida, inicialmente, por Schaden (1974, p. 4), indicando que os Guarani e Kaiowá de Dourados pareciam estar confinados a uma série de aldeias. Posteriormente essa ideia foi trabalhada por Brand, (1993), quando analisou o processo de aldeamento Guarani em Mato Grosso do Sul.

Aqui o objetivo foi compreender o processo que levou à expulsão dessas comunidades de seus territórios tradicionais principalmente, com o Estado-Novo

(1937-1945), a partir da chamada Marcha para o Oeste, tendo como pano de fundo uma ideologia nacionalista que veiculava uma imagem do Oeste e de suas fronteiras como um “espaço vazio” onde havia uma população estranha – indígena –, que falava uma língua estrangeira – o guarani –, que precisava ser “civilizada” e incorporada à nação brasileira.

Na sequência, busquei contextualizar o tema da expropriação territorial dentro da histórica relação dos povos indígenas e o Estado Nacional Brasileiro que desde sua origem, criou um conjunto de leis e de regras para enquadrar esses povos dentro do seu sistema jurídico civilista, ancorado na prerrogativa da integração da população indígena à sociedade nacional, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o Estado brasileiro passou a reconhecer e assegurar o direito à diferença étnica, cultural e lingüística aos diferentes povos indígenas do Brasil.

Povos Guarani: quem são, onde vivem?

Os povos indígenas que vivem no Brasil são extremamente diversificados entre si, tendo vivenciado processos históricos distintos que lhes permitiram ser portadores de tradições culturais e lingüísticas específicas e diferentes.

Dados do Instituto de Estudos Sócio Ambientais (2011) estimam que vivam nessa primeira década do século XXI, em território brasileiro uma população aproximada de 800 mil indígenas formada por cerca de 230 povos que falam aproximadamente 180 línguas e dialetos. Deste, mais de trezentos mil vivem em cidades e outros quinhentos mil em áreas rurais, que corresponde a 0,42% da população total do país.

A etnia Guarani constitui-se um dos grupos mais numerosos do Continente Americano. Historicamente habitavam uma extensa faixa de terras que compreendia do Equador até a Argentina, sendo encontrada nesse início de século, especificamente no Paraguai, Uruguai, Bolívia, Argentina e Brasil.

Os povos Guarani pertencem ao tronco lingüístico Tupi-Guarani desenvolvido a partir do tronco tupi mais antigo e à tradição denominada na

arqueologia de Tupiguarani⁹. O termo Tupiguarani é uma expressão convencional que abarca uma variedade de línguas, sendo muitas delas já extintas e procedentes de uma língua ancestral chamada proto-tupi-guarani (MELIÀ, 1992).

A distinção entre os termos tupi e guarani, decorre das condições históricas específicas vividas pelos povos Guarani em diferentes lugares. Para Chamorro (2008), o termo tupi teria aparecido somente no início da conquista europeia sendo empregada para designar a língua dos Tupinambá falada na costa brasileira. Já o termo guarani se aplica às populações falantes dessa língua da antiga área de colonização espanhola e que tem sido usada de modo continuado desde os primeiros registros até a atualidade.

Os povos Guarani representam a maior etnia do Brasil em população, contando aproximadamente com mais de 50 mil pessoas divididas em três grupos ou parcialidades: Kaiowá, Nandeva e Mbyá. Estima-se que há entre 18.000 a 20.000 Kaiowá; de 8.000 a 10.000 Nandeva e de 6.000 a 8.000 Mbyá localizados em sua maioria no estado de Mato Grosso do Sul e o restante nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e no Espírito Santo (ISA, 2009).

Os grupos Nandeva, Kaiowá e Mbyá se autodenominam de forma diferenciada dependendo do lugar, região ou país que ocupam tais como: Paí-Tavyterã, Tembkuara ou Kaiowá; Mbyá, Aché ou Guayakí; Chiriguano, Avá Katu; Avá Guarani, Nandeva ou Chiripá e Guarani Ocidentais do Chaco¹⁰.

Ainda segundo dados do Instituto Sócio Ambiental, a maior concentração de Guarani genericamente chamado de Chiriguano encontra-se na Bolívia, estimada em torno de 80 mil pessoas vivendo na região sudoeste, em Santa Cruz e parte do Chaco.

⁹ A distinção entre os dois termos reside no fato de a escrita da palavra tupi-guarani, com hífen, refere-se à família lingüística e a palavra tupiguarani é utilizada para referir-se à tradição arqueológica.

¹⁰ O termo chaco vem de quéchua - *chaku* que significa território de caça. A região do chaco compreende parte do território paraguaio, boliviano, argentino e brasileiro, mais precisamente ao sul do pantanal Mato-Grossense.

O segundo país, com maior população Guarani é o Paraguai, com cerca de 53.000 pessoas localizados no leste do país, em regiões próximas à divisa com Brasil e Argentina.

Neste último país, a população é quase exclusivamente Mbyá e concentra-se na província de Misiones, localizada ao norte da Argentina e faz fronteira a oeste com o Paraguai, ao norte e leste com o Brasil. Com relação aos povos Guarani que vivem no Uruguai há poucas informações, já que nesse país não são reconhecidos pelo Estado como grupos étnicos diferenciados. Como mostra o Mapa 02 sobre a localização dos povos Guarani na América do Sul.

Mapa 02 – Povos Guarani do Brasil.



No Brasil, a população de Guarani é formada pelos grupos Ñandeva, Kaiowá e Mbyá. Cada grupo possui especificidades dialetais, culturais e cosmológicas específicas, diferenciando sua forma de entender e atribuir significados à natureza e ao território, criando sua própria concepção espacial.

2.2 – Abordagem Geográfica do Pensamento Guarani

Sabe-se muito pouco sobre a origem das populações indígenas, sua organização social e as condições ambientais pretéritas que propiciaram sua ocupação e sua dispersão pelos territórios. É tradicionalmente aceita a hipótese de uma “migração” terrestre vinda do nordeste da Ásia e se espraiando de norte a sul do Continente Americano, que teria ocorrido entre 14 a 12 mil anos atrás (CLAVAL, 1989; CARNEIRO DA CUNHA, 1992).

Pesquisas mais recente indicam uma ocupação anterior a esta data. Vestígios arqueológicos encontrados em território brasileiro – nos Estados da Bahia e do Piauí –, e o número de datações em Carbono Quatorze (C^{14}), do Pleistoceno final permitiu a Guidon (1992) afirmar que o homem penetrou o Continente Americano bem antes da data admitida pela teoria clássica, por volta de uns setenta mil anos antes do presente (AP).

Guidon (1992, p. 39):

Refletindo sobre diversas possibilidades, e hoje é válido propor como hipótese de trabalho que diversos grupos humanos chegaram à América, por diferentes vias de acesso, tanto marítimas como terrestres. Pode-se também propor que os primeiros grupos chegaram até o continente há pelo menos 70 mil anos.

Os vestígios arqueológicos encontrados (Carneiro da Cunha, 1992; Guidon, 1992) apontam a presença Tupi e Guarani desde tempos remotos em uma ampla faixa de terras na América do Sul pré-cabralina.

As populações “proto-guarani” que deram origem aos Guarani da época da conquista (1500) e as de hoje seriam originários da Amazônia Central onde se estabeleceram entre as florestas tropicais e subtropicais dos vales dos grandes rios,

em movimentos sucessivos, percorreram o litoral atlântico descendo até o Rio da Prata e no sentido do oriente atingiram os Andes (MONTEIRO, 1992).

Segundo Ladeira (2001, p. 86):

Os tupi ocupavam a parte média e inferior da bacia Amazônica e dos principais afluentes da margem direita. Dominavam uma grande extensão do litoral Atlântico, da embocadura do Amazonas até Cananéia. Os guarani ocupavam a porção do litoral compreendida entre Cananéia e o Rio Grande do Sul; a partir daí, estendiam-se para o interior até aos rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Da confluência entre o Paraguai e o Paraná, as aldeias indígenas distribuíam-se ao longo de toda a margem oriental do Paraguai e pelas duas margens do Paraná. Seu território era limitado ao norte pelo rio Tietê, a oeste pelo rio Paraguai. Mais adiante, separado deste bloco pelo Chaco, vivia outro povo guarani, os chiriguano, junto às fronteiras do Império Inca.

A expansão paulatina dos povos Guarani mostra que a sua história tem sido marcada por uma intensa mobilidade espacial. A expansão em direção à Bacia Platina limitou-se às terras adequadas às práticas agrícolas e outras formas de uso do espaço. Os campos abertos e as florestas de araucárias ficaram sob o domínio de outros grupos caçadores, coletores e agricultores incipientes como os Charrua e os Minuano (MONTEIRO, 1992).

Os Guarani preferiam a proximidade dos rios, dos lagos e dos oceanos em áreas cobertas por vegetação com formações florestais úmidas não superiores a 400 metros de altitude. O contato com grupos de outros padrões culturais e lingüísticos, nesta vasta região, permitiu a difusão da língua e da cultura material por toda a América meridional.

Tradicionalmente a agricultura tem sido a atividade mais importante na economia Guarani praticada até os dias atuais. Os principais produtos de subsistências fornecidos pela agricultura de roça como o milho, o feijão, a mandioca, a batata, a abóbora, o cará, o amendoim e outros cultivos, eram complementadas

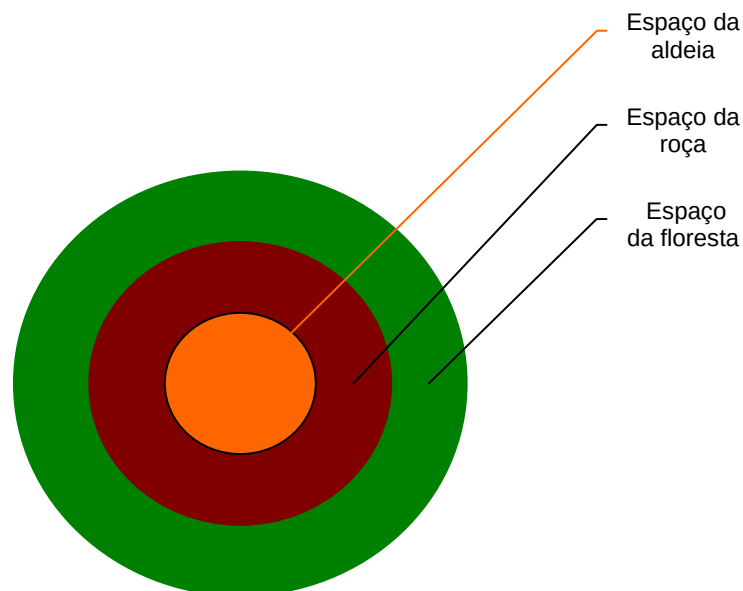
por gêneros alimentícios obtidos por meio da coleta de vegetais e da caça de animais.

A organização social e a humanização da terra exigiam o domínio de um vasto território dividido entre o mato enquanto espaço da caça, da coleta e da pesca; o espaço da roça como lugar do cultivo e o espaço da aldeia como local das moradias, das festas e outras atividades coletivas.

Cada um desses espaços compreende um conjunto de representações objetivas e simbólicas por meio do qual o pensamento Guarani apreende e dá sentido social e humano ao espaço vivido.

A representação do espaço tradicional Guarani mostra um modo de organização social correspondente a um mapa cosmológico de divisões concêntricas onde temos ao centro o espaço da aldeia seguido do espaço da roça que se alarga para o espaço da floresta (LADEIRA, 2001, PEREIRA, 2004, CHAMORRO, 2008).

Fig. 24 Representação do espaço tradicional: casa, roça e floresta



a) O espaço da floresta *ka'aguy* fica mais afastado dos lugares ocupados pelas casas e roças. O mato é fonte para a coleta de alimentos, matérias-primas para a construção de moradias, produção de lenhas para o fogo doméstico, remédios etc.

A floresta também é um lugar onde vivem inúmeros seres não-humanos, como animais, plantas e seus respectivos donos ou espíritos – *ka'aguy jara* e *so'o jara* com os quais os humanos negociam e interagem diariamente.

Por isso, o espaço da floresta ou simplesmente o mato é de fundamental importância na composição da cosmologia Guarani, sendo *lócus* para a realização de atividades econômicas, de lazer e fonte para a prática de rituais diversos necessários para a reprodução do modo de vida Guarani.

b) O espaço da roça *kokue* é de uso coletivo. Lugar onde as famílias cultivam diversos produtos de subsistências como a mandioca, a batata doce, a abóbora, o feijão e principalmente o milho saboró muito utilizado na produção de bebidas tradicionais como a chicha, além de outros cultivos como banana, mamão, abacate etc.

A importância da agricultura de roça não se resume à quantidade e à qualidade da produção. Para Ladeira (2001, p. 201), seu significado faz parte de um sistema mais amplo que envolve aspectos da organização social e princípios éticos e simbólicos fundamentados na dinâmica temporal de renovação dos ciclos da vida e não na quantidade e disponibilidade de alimentos para o consumo do grupo.

A terra adequada ao cultivo de alimentos era utilizada por um período ininterrupto de quatro a seis anos. Em seguida, abandonada por esgotar-se o solo ou, mais provavelmente, em virtude do surgimento de vegetação parasitária de difícil eliminação. O tempo dedicado ao trabalho na roça visava produzir o necessário para a garantia da sobrevivência do grupo, embora houvesse excedente na produção não era objeto de acúmulo individual. Aos homens cabia preparar a terra e os demais processos agrícolas como plantar e colher, era um trabalho executado, principalmente, pelas mulheres (CLASTRES, 1990, p. 136).

c) O espaço da aldeia *tekohá* – é subdividido entre o pátio e as casas onde se desenvolvem a maior parte das atividades da vida social. No pátio acontecem diversas atividades como reuniões políticas, festas, danças, rezas e trabalhos domésticos em geral, como o preparo de alimentos, confecção de artesanatos etc.

Para Pereira (2004, p. 266), as festas Guarani simbolizam a combinação perfeita entre os três espaços – o mato, a roça e a aldeia –, quando são trazidos produtos das florestas (carne, mel, frutos) e produtos cultivados nas lavouras para serem consumidos numa situação em que predomina a solidariedade e a reciprocidade ampliada entre famílias de vários *tekohá*.

Obviamente que nos dias atuais, com o superpovoamento das aldeias, como a de Dourados, no Mato Grosso do Sul, fica cada vez mais difícil a identificação desses três espaços. Aqui a maioria das famílias não dispõe de espaços com essas características para neles construir suas casas e praticarem a agricultura de roça, geralmente o espaço e a produção agrícola são insuficientes para o uso e sustento das famílias.

Em relação à organização social é comum encontrarmos na literatura etnológica a afirmação de que o parentesco tem sido o princípio organizador da vida social Guarani e a definição de família extensa como sua unidade social básica.

Entre os grupos Guarani de Mato Grosso do Sul, mais precisamente o da região da grande Dourados, o mesmo pode-se dizer quanto ao parentesco, já que pertencem a grupos de famílias extensas com residências e uma organização social e econômica baseada no princípio da reciprocidade e com uma cosmologia própria¹¹.

A unidade social básica – *te'yi* –, família extensa é constituída de uma linhagem patrilinear ou grupo macrofamiliar relacionadas entre si por laços de

¹¹ A região da Grande Dourados abarca um conjunto de treze municípios, localizados em uma ampla faixa de fronteira entre Brasil e o Paraguai. Os municípios que formam essa região são Nova Alvorada do Sul, Maracaju, Rio Brilhante, Douradina, Deodápolis, Glória de Dourados, Itaporã, Fátima do Sul, Caarapó, Vicentina, Jatei, Juti e Dourados. A extensão territorial da região é da ordem de 26.642,40 km² equivalente a 6%, 92 da área do Estado, com 358.158,7 km² (MS, 2020, 2001).

parentescos consangüíneos que inclui: avós avôs, pais, mães, tios, tias, maridos, esposas, cunhados, cunhadas, filhos, filhas, sobrinhos e sobrinhas organizadas em torno de um líder de expressão chamado *te'yiru* que tem a função de agregar novos membros ao grupo.

Ao descrever um grupo de parentesco Guarani e Kaiowá de Dourados Pereira (2004) destaca algumas características da vida social:

Um grupo de residência já que a maior parte de seus membros ocupa uma porção de terras contínuas e detém uma noção clara de território; um grupo de atuação econômica, pois no seu interior desenvolve-se intenso intercâmbio de bens e serviços, dentro dos princípios que regem a economia de reciprocidade; um grupo de atuação política, pois é a base do modelo de representação por intermédio do cabeça de parentela (...) que reúne seus descendentes e aliados pelo carisma, representa-os e por eles fala nas reuniões gerais – *aty* –, as quais reúnem os representantes de todas as parentelas (PEREIRA, 2004, p. 85).

No contexto Guarani uma pessoa mesmo morando fora do espaço da aldeia em fazendas ou cidades, pode fazer parte de uma família extensa e se identificar com ela. Desde que mantenha laços de reciprocidades e de cooperação com os membros da aldeia a qual pertence.

Os lugares onde as famílias Guarani formam suas aldeias são identificados por *tekohá*, lugar onde produz sua subsistência e desenvolvem relações de reciprocidades e intercâmbios diversos.

Tekohá

Etimologicamente *tekohá* é uma palavra composta pela fusão de *teko* e *há*. *Teko* abrange entre outras coisas: modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, costume e *há* – como sufixo posposto indica o lugar onde se vivencia o *teko* – o modo-de-ser Guarani (BRAND, 1997).

Além de compreendido como uma condição de ser, o conceito de *teko* abarca os princípios éticos, estéticos e morais que orientam a conduta social do grupo e tudo que se refere à natureza, temperamento e caráter. No cotidiano essa palavra pode ser utilizada para atribuir juízos de valor às relações individuais e coletivas, incluindo as normas de convivência social e o modo de produção e de consumo do grupo (PEREIRA, 2004).

Na literatura etnológica a palavra *tekohá*, também aparece grafada como *tekoa* ou *teko'a*, mas todas se referem ao pertencimento socioespacial. Uma referência ao lugar onde o histórico das relações desenvolvidas entre humanos, natureza e suas espiritualidades criaram o sentimento de identidade social do grupo com o território, onde seguidas gerações praticaram seu modo-de-ser.

A categoria *tekohá* enquanto espaço de uso e construção sociocultural não pode ser visto apenas como um recorte territorial fixo, sobre o qual vive uma comunidade Guarani. É preciso considerar os fatores geográficos juntamente com os elementos históricos e culturais acumulados ao longo do processo de convivência com a sociedade nacional que introduziu a propriedade privada da terra e gerou a sua fragmentação, impondo outras formas de relacionamento com o espaço.

Também não podemos esquecer que os grupos Guarani (sujeitos dessa pesquisa) possuem um tipo de contato interétnico muito intenso e bastante variável que se dá prioritariamente devido à proximidade da Terra Indígena Francisco Horta Barbosa com a cidade de Dourados/MS.

Essa proximidade interfere na maneira como as famílias Guarani se relacionam com o espaço, gerando um desarranjo na ordem como certas questões político-ideológicas são constituídas em um mundo predominantemente não-indígena. Mas, não se trata apenas de uma desordem nas políticas territoriais especificamente, mas toda e qualquer alteração na visão de mundo e na maneira de se praticar uma dada territorialidade pode desencadear uma série de diferentes conseqüências para ambas as partes, interferindo no modo como interpretam a sua relação com a natureza, ressignificando sua condição de humanidade e o seu lugar na ordem cósmica.

Como mostra Lopes da Silva (1998) sobre a importância da cosmologia para a organização da vida em sociedade:

Em universos sócio-culturais específicos, como aqueles constituídos por cada sociedade indígena no Brasil, os mitos se articulam à vida social, aos rituais, à história, à filosofia própria do grupo, com categoriais de pensamento localmente elaboradas que resultam em maneiras peculiares de conceber a pessoa humana, o tempo, o espaço, o cosmo. Neste plano, definem-se os atributos da identidade pessoal e do grupo, distintiva e exclusiva, construída pelo contraste com aquilo que é definido como o 'outro': a natureza, os mortos, os inimigos, os espíritos....Central é a definição do que seja a humanidade e de seu lugar na ordem cósmica, por contraposição a outros domínios (LOPES DA SILVA, 1998. p. 329).

A cosmologia para Boff (2001) são teorias que se ocupam da ordem e do movimento do mundo no tempo e no espaço. Trata-se de uma representação que a sociedade cria para orientar-se nos conhecimentos e para situar o lugar do ser humano no conjunto dos seres.

O pensamento ameríndio concebe o cosmos com um todo animado por um regime cultural diversificado em que não se dissocia natureza de cultura e as coisas. Segundo autores como Descola (1998), Ladeira (2001), Pereira (2004), os povos Guaraní entendem que os seres animais, vegetais e as pessoas humanas estão no mesmo nível na natureza e com elas compartilham a condição de humanidade por ter uma origem comum.

Que os seres não-humanos (animais e plantas) habitantes do espaço terrestre dispõem de certa intencionalidade, desejo, vontade e capacidade comunicacional com outros seres humanos sempre mediados por suas divindades.

As divindades com os quais os Guaraní se relacionam cotidianamente encontram-se divididos em distintos domínios correspondentes a uma determinada categoria de entidade mítica chamada *jara* – que pode ser traduzida como dono, senhor, espírito ou guardas do ser – *tekojara*.

Além dos espíritos de plantas e de animais, há também os guardiões das matas e dos montes: as rochas simbolizam a eternidade, são como os ossos da terra; a vegetação é concebida como uma espécie de pele ou pêlo que envolve e protege o corpo da terra. Nesse sentido, a expressão *tekojara* também pode ser usada para se referir à “alma da natureza”.

Assim, temos diversos tipos de *jara*: *ka’aguy jára* – dono das florestas – compreende os espaços que ficam do lado de fora dos lugares ocupados pelas casas e roçados; *jakaira* – dono das plantas agrícolas – mantendo uma relação de protegido (espécie) e protetor (*jara*), excluindo dessa relação o homem que precisa pedir licença para manipular as plantas e dela retirar o seu sustento; *so’o jara* – dono dos diversos tipos de animais e *Itajara* – dono dos morros de pedra. Os *jará*/espíritos interagem com os humanos de forma variada, determinando uma relação de respeito e interdependência (PEREIRA, 2004).

Apesar das transformações pelas quais tem passado os territórios e a cultura Guarani, estudos realizados por Pereira (2004) e Chamorro (2008) comprovam a existência de um modelo de pensamento cosmológico estruturado a partir de três planos básicos: céu – *yvaga*, terra – *yvy* e o mundo subterrâneo *pa’irei*. Cada plano encontra-se subdividido em diversos patamares.

A construção da pessoa Guarani e o modo como ela interagem com a natureza física depende dos seres que vivem nessas dimensões ou patamares celestes os *nãndejara* – nosso senhor, dono, divindades.

Para a cosmologia Guarani, as divindades são seres enfeitados por excelência. Por isso, a prática ritual de enfeitar-se com pinturas e o uso de ornamentos variados faz parte do processo de aperfeiçoamento da pessoa e de sua identificação com suas divindades (CHAMORRO, 2008).

O plano celeste é subdividido em diversos patamares ou céus e pode ser descrito como um lugar onde as condições ecológicas seriam semelhantes aos da terra. Acima de todos os patamares se encontra a cruz santa – *kurusu ñe’engatu* de *Ñanderuvusu* –, nosso Deus maior do qual toda a existência se desdobra acompanhada dos seres primordiais, dono das coisas e dos seres humanos. Abaixo

desse patamar é o local onde se encontram *Ñe'ë Ru Ete* –, os verdadeiros pais e mães das palavras-alma: *Ñamandu*, *Jakaira*, *Karai* e *Tupã*.

O plano terrestre é a morada dos humanos, animais e plantas constituídos de um único patamar. Esse plano apresenta distinções apenas entre os tipos de formação social e humanos e os seres não-humanos liderados por seus respectivos *jara*.

O comando de todos que habitam a terra está a cargo da divindade maior *pa'i Kuara* ou *Kuarahy* – divindade solar que cuida da humanidade na terra. Na linguagem do cotidiano os Guaraní nomeiam o sol de *Kuarahy* e de *Nãmandu* na linguagem espiritual.

O mundo subterrâneo é outro plano que também se subdivide em patamares. É um lugar marcado pelo signo da neutralidade ou negatividade identificado pela pouca luminosidade. Abaixo desse plano encontra-se as águas subterrâneas e animais de hábitos noturnos como a coruja, o morcego etc.

Quadro 02 Cosmovisão Guaraní

CEU – <i>yvaga</i>
É o lugar da comunicação plena. Seus diversos patamares são habitados por divindades específicas – os <i>jara</i> . O patamar mais alto é a morada de <i>Nãnderuvusu</i> – o Deus maior, pai de <i>Kuarahy</i> – sol – o herói humanizador.
TERRA – <i>yvy</i>
É o habitat das espécies vegetais e animais que conhecemos. É o plano da humanidade, lugar da transformação, da cultura e da história. O comando de todos que habitam a terra está a cargo da divindade <i>pa'i Kuara</i> ou <i>Kuarahy</i> – sol – , é ele quem nos ilumina, sem a sua luz perecemos na escuridão.
MUNDO SUBTERRÂNEO – <i>pa'irei</i>
Este plano também se subdivide em patamares. Lá existe a mesma fauna e flora da terra, mas são seres imperfeitos, habitantes da escuridão.

Org: LIMA,(2012)

No plano terrestre a visão cósmica Guaraní baseia-se em dois eixos distintos, mas complementares: um vertical e outro horizontal. O plano vertical é representado pela hierarquia entre os diversos patamares celestes. No plano horizontal, a espacialidade terrestre tem como referência os pontos cardeais, representados pelos quatro deuses principais que ajudaram *Ñanderuvusu* – Nosso Pai –, a construir a terra.

a) Norte é representado por *Jakaira Ru Ete*, deus da primavera, da neblina, que dá vida e abranda o calor, origem dos bons ventos, que cuida das plantas, especialmente do milho;

b) Leste é comandado por *Karai Ru Ete*, deus do fogo – é o espaço que dá acesso ao peito do dia *arapyty'a*, associado ao caminho do sol;

c) Oeste é comandado por *Tupã* deus das águas, do mar, das chuvas e trovões;

d) No Sul é *Nãmandu*, deus das palavras, representa a origem e o princípio do espaço tempo, ser criador da terra.

Os seres mitológicos associados aos pontos cardeais representam os *Ñe'e Ru Ete* – verdadeiros pais e mães da palavra/alma, ou seja, dos espíritos humanos. Cada divindade ocupa um lugar específico no mundo celeste e possui a atribuição de enviar emanções espirituais que irão se incorporar ao indivíduo no momento do nascimento.

Por isso, as divindades podem interferir objetiva e subjetivamente na organização social Guaraní, podendo ser reconhecido, facilmente, em condutas cotidianas. Sua presença pode ser percebida em diversos fenômenos da natureza como, por exemplo, no brilho do sol, dos astros e no amanhecer, mas também no crescimento das plantas e no nascimento de crianças.

Assim, um raio no céu pode evidenciar a presença de *Tupã Ru Ete*. Também sua presença pode ser percebida na representação ritual da maracá. O som produzido por este instrumento é considerado a voz da divindade como uma palavra divina.

A neblina é a própria respiração de *jakaira*, produzindo as brumas primordiais vivificantes de *Ñaderuvusu*. São essas experiências cotidianas que ajudam a manter um elo comunicacional entre as divindades e a pessoa Guarani.

Os pontos cardeais enquanto forças que regem o mundo terreno indicam como os povos Guarani devem se orientar e localizar sua casa, sua roça e outros objetos de modo a manter uma sintonia com o lugar e com os movimentos de seu *ne'e Ru Ete* – o verdadeiro pai e mãe de sua alma. Esta sintonia é uma maneira de assegurar o equilíbrio social e cosmológico, pedindo auxílio aos deuses por meio de rezas, danças, cânticos e outros rituais que ocorrem nas aldeias.

Nesse contexto, falar guarani – *o'ñe'* – encontra-se intrinsecamente ligado à tradição Guarani. Os termos *ñe'ë* e *ä* – traduzidos por palavra também significa voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, origem, personalidade, constitui uma das categorias das mais densas para explicar a maneira como se trama o modo-de-ser Guarani (CHAMORRO, 2008).

A autora explica que a palavra cristã quando chegou às Américas foi trazida pelos jesuítas e com eles uma característica fundamental do pensamento ocidental a dicotomia corpo/alma. Na concepção cristã, a alma é diferente do corpo, isto é, ela é a parte imaterial que abandona a matéria por ocasião da morte.

Diferente dessa compreensão, o povo Guarani, estabelece uma relação intrínseca entre corpo/alma/palavra. A função básica da alma é a de conferir ao ser humano o dom da linguagem. Por isso, alma e palavra podem adjetivar-se mutuamente, podendo-se falar em palavra/alma ou alma/palavra, sendo a alma não uma parte, mas a vida como um todo. Por cobrir um leque semântico muito amplo a expressão *ñe'ë* e *ayvu* pode significar também “minha palavra sou eu ou minha alma sou eu”.

Chamorro (2008) recorre aos registros etnográficos para demonstrar a singularidade do termo palavra entre os Guarani:

Ñe'ë é expressar-se, é palavra, é linguagem. Tentar a palavra é jogá-la para frente, *ñeëää*. Refletir antes de falar é jogar a palavra diante de si. Falar com ternura ou pôr querer no que se diz é vestir as

palavras, ñeẽ monde. A palavra dita com ternura é palavra ainda não madura, ñeẽ aky. A palavra alegre é de olhos pequenos, ñeẽsai. Ñeẽ syry é a palavra que sai rapidamente da boca, que escorrega. A palavra entrecortada é ñeẽndóy, razão solta. Ser mudo ou silenciar é comer as palavras, ñeẽngu. O segredo é palavra escondida, ñeẽ ñemĩ. Palavra dura é a que se trava na garganta, ñeẽ pyatã. Ñeẽ pyvoi é falar desordenadamente. Palavra magra é o chamar alguém com psius, ñeẽ piru. O aturdir com palavras é deixar o outro perdido, ñeẽ poromonkañy. Falar timidamente é ter medo, ñeẽ kyhyje. Palavra gorda, ñeẽ kyra, é mentira. Resposta é a palavra que encara, ñeẽ rovaicha. O falar ordinário é uma plantação de palavras, ñeẽtyva. A palestra, o sermão, a conversa é tornar-se palavra, ñemoñeẽ. Rogar é articulado pela expressão “alquímica” ñeẽ marangatu, capaz de transformar o mal (marã) em algo bom (katu) (CHAMORRO, 2008. p. 56)

A construção do ser Guaraní inicia-se no tempo da concepção como uma palavra sonhada que se manifesta no momento do nascimento, quando a palavra toma assento no corpo da criança definindo suas qualidades morais e os principais traços de sua personalidade.

Embora haja diferença entre os grupos Guaraní sobre a ideia da concepção da pessoa, há uma crença comum em relação à alma e sua origem divina. A alma ao tomar assento entre os humanos permite a renovação das relações entre deuses e homens por meio do ritual de nomear a criança.

Incorporar a palavra/alma ao corpo é encarnar-se de uma poção divinizadora que mantém o corpo em uma posição vertical humanizando-o. Ou seja, é a palavra que humaniza o corpo e da vida à pessoa Guaraní. Sua verticalidade diferencia os humanos de outras formas de vida na terra, por isso, dar nome à criança é um ritual importante que indica a origem de sua alma e o papel que deverá desempenhar na família e na comunidade.

O nome da criança é composto pela menção ao patamar e à localidade específica de onde provém a sua alma, daí a importância da nomenclatura como ritual de identificação da posição ocupada no cosmo e principalmente da relação com a divindade responsável

pelos cuidados de que necessita para o desenvolvimento saudável (PEREIRA, 2004, p. 240).

O sistema de nomeação da pessoa Guarani está associado aos deuses, verdadeiros pais e mães da palavra/alma, conhecedor do mundo e de nossa personalidade. Por isso, o nome é coisa sagrada que não deve ser utilizado diante de estranhos. Em geral os Guarani possuem dois nomes: um sagrado relacionado ao nome de sua palavra/alma, vedado a estranhos, cujo uso está limitado aos cerimoniais e às relações familiares e um outro nome/apelido de uso nas relações mais amplas (MELIÀ, 1991).

A palavra/alma não é algo que se recebe de forma acabada, mas construída ao longo da vida. Essa construção se exterioriza por meio da palavra que deve ser desenvolvida e aperfeiçoada pela dedicação e esforço pessoal. A alma também pode ser interpretada como a voz de deus dentro da pessoa e das coisas vivas:

Na cosmologia Guarani *ayvu* ou *ñe'e* é essa alma de origem divina e, como tal, está destinada a desenvolver-se até alcançar sua plenitude. É como se as pessoas só pudessem existir segundo sua própria substância, procurando incessantemente restaurar sua relação original com as divindades (CHAMORRO, 2008, p. 136).

A história da vida Guarani e de sua palavra se confunde com a história de sua alma. Assim, as crises da vida como as doenças, tristeza e mortes são explicadas como um afastamento da pessoa de sua palavra divinizadora. No caso das doenças cabe aos rezadores e rezadoras curandeiros o esforço para “trazer de volta” e “sentar” a palavra na pessoa, devolvendo-lhe a saúde. Ou como último recurso trocar o nome da pessoa para despistar a morte!.

Quando a palavra se apaga a pessoa morre. O destino das almas consideradas boas – *ne'e ä* – alma divina –, deve seguir o caminho do céu, morada de *Nänderuvusu*, lugar próprio de sua origem onde encontrará os ancestrais e parentes falecidos. Ou tornar-se *anguery* – alma telúrica – má ou perigosa, dependendo do modo como a pessoa, em vida, tenha se deixado levar por suas inclinações anti-sociais (SCHADEN, 1974).

A alma Guarani também possui uma espacialidade. Assim como seu corpo, a alma pode movimentar-se na terra e transitar por diferentes lugares e regiões celestes. Através dos sonhos ela pode visitar outras almas de pessoas vivas ou das que já morreram.

Ver e ouvir são outras formas distintas de vivenciar a palavra. Chamorro (2008) explica que *ohendúva* – ouvinte – refere-se às pessoas que aprenderam a ouvir a palavra dita por outras pessoas. Nesta, a palavra é mediadora, condicionadora. Por sua vez, *Ohecháva* é a referência a pessoas que se destacam na comunidade como lideranças espirituais porque viram e receberam as “belas e boas palavras” por inspiração divina geralmente, recebida em sonhos.

Assim, as experiências da vida Guarani são experiências da palavra vista e ouvida que convergem ritualmente no ato de caminhar – *oguata* –, de comunicar-se com pessoas e divindades. Cantar e dançar a palavra vista e apreendida de memória aproxima as pessoas dos seus antepassados.

Todas as pessoas Guarani são portadoras das qualidades necessárias para se tornarem líderes espirituais – *Ohecháva*, mas poucos se submetem ao exercício de aperfeiçoar-se na palavra até alcançar a plenitude entre o corpo/alma/palavra.

Entre os Guarani que vivem em Dourados/MS está cada vez mais difícil vivenciar a experiência de receber as “belas e boas palavras” devido as alterações ecológicas provocadas pela introdução e expansão da lavoura comercial mecanizada; somada à situação de confinamento e dos costumes adquiridos com a introdução sistemática do trabalho assalariado. Fatores que interferem e até mesmo impedem que as pessoas desenvolvam sensibilidades para a contemplação da palavra, comprometendo o equilíbrio social e cosmológico da comunidade Guarani.

***Oguata*: caminhar com a palavra em busca da terra perfeita**

Conta-se que antigamente os Guarani andavam à vontade e por toda parte haviam aldeias. Nesse tempo, não existia municípios, estados ou países, as

peessoas eram livres para transitar de um lugar a outro, com tranqüilidade e segurança. Como mostra alguns depoimentos Guarani:

(...) *oguata* pra mim, hoje, vejo como a essência dos povos indígenas que não tinha fronteira e o povo indígena não tinha essa visão de divisão entre estados. Hoje tem fronteira, mas antigamente não tinha. (Aguilera de Souza, entrevista gravada em 07/05/2010)

(...) é você fica livre no lugar que você vai, onde achar melhor, você procura buscar mais tranqüilidade, não fica preso num lugar. *Oguata* é isso, você vai de um lugar pra outro. Por exemplo se você não consegue produzir ou retirar da terra as coisas que você precisa pra sobreviver você pode ir para outros lugares onde existe mais condições. (Lúcio Cáceres, entrevista gravada em 15/05/2010)

De acordo com o dicionário de língua guarani de Cecy Fernandes de Assis (2008), *oguata* ou *guata* significa andar, caminhar, percorrer, transitar. É uma prática social que sintetiza o *ethos* Guarani até os dias de hoje, como se observa nos depoimentos. Pode-se dizer que é mesmo uma filosofia de vida traduzida por um contínuo caminhar.

A mobilidade espacial como uma prática social antiga continua sendo importante na composição do *ñande reko* – modo-de-ser Guarani. O significado da expressão *oguata* – o estar a caminho ou caminhar com a palavra faz parte de uma representação cosmológica em que o espaço terrestre se apresenta como um corpo vivo e murmurante que se estende e se alarga continuamente. Pressupõe caminhar por ela criando novos horizontes, tomando posse desse espaço de modo humano e pleno.

A terra como um espaço que deve ser cultivado e humanizado, representa um lugar onde se é livre para caminhar e transitar entre aldeias e parentelas. Por isso, o sistema tradicional Guarani de viver o *ñande reko* prevê a mobilidade das pessoas e das famílias entre os grupos e destes no interior do território mais amplo.

Em geral, a mobilidade espacial ocorre em consequência da dinâmica social interna, provocada pelo desdobramento das aldeias mais antigas em outras novas causadas, dentre outros fatores, pelo crescimento demográfico, pela incorporação de outras pessoas, por meio de alianças matrimoniais e por disputas internas entre lideranças, geralmente os mais jovens tendem a criar novos agrupamentos. Como observou Pereira (2004, p.117):

Quando o número de pessoas reunidos numa parentela aumenta além de um certo patamar, os problemas de convivências se avolumam e a parentela tende a se dividir, assim as cisões, como respostas aos problemas que o articulador da parentela não consegue resolver, sempre tendem a criar novas parentelas.

O desdobramento das famílias extensas para a formação de novas aldeias se sobrepõe interligando vários *tekohá*. Formando uma rede própria de amparo e de proteção contra uma série de dificuldades advindas dos enfrentamentos com a sociedade nacional.

Para Ladeira (2001, p. 117):

O complexo de aldeias interligadas por relações de parentesco são fundamentais, na medida em que uma aldeia pode buscar apoio em outras, redefinindo relações e disputas políticas. Nesse sentido, ainda que as alianças não sejam sempre harmoniosas, estrategicamente elas são fundamentais, constituindo-se numa rede própria de amparo e de proteção contra uma série de dificuldades advindas dos enfrentamentos com a sociedade nacional.

Nesse contexto, a mobilidade espacial é um dos aspectos centrais na organização da vida social Guarani. Sua prática permite a apreensão do espaço físico formando um complexo sociocultural que se estende na medida da memória do grupo familiar, materializada por meio do acesso às redes de trocas, visitas e intercâmbios diversos.

A literatura clássica que trata da mobilidade Guarani pré e pós-colonial interpretou esses movimentos a partir da ideia de “migrações” a qual seria motivada

por questões de cunho religioso e que teria sido organizada em torno de um líder chamado *caraíba*.

Nos registros antigos, a expressão *yvy maran'ey* –, terra da imortalidade, solo virgem foi traduzida, na modernidade, como terra sem mal como um lugar onde não haveria sofrimento ou privações, onde tudo se renova e nada se acaba.

A evolução semântica do termo solo virgem para terra sem mal não está desligada da história colonial a que estiveram submetidos os povos Guarani. Para Melià (1990), a busca por um lugar onde pudesse manter sua forma de vida tradicional, possivelmente a expressão tenha adotado um caráter religioso resultante da cristianização de suas aspirações e da consciência dos conflitos coloniais. De solo virgem como era a concepção antiga se convertia em terra sem mal depois de tantas “migrações” frustradas.

Os pioneiros nos estudos sobre a mobilidade Guarani são creditados a Curt Unkel Nimuendaju (1914) e Alfred Métraux (1927). A partir dos relatos de missionários e de viajantes eles reconstituíram as chamadas “migrações históricas” dos Tupinambá do litoral, da época colonial e a dos Guarani do Paraguai e do Brasil meridional, identificando-os, equivocadamente, como sendo um único sistema cultural e lingüístico Tupi-Guarani.

O equívoco, segundo Pompa (2004), consiste na ambigüidade com que as análises dos registros históricos dos séculos XVI e XVII e os dados sobre os Guarani contemporâneos foram interpretados por Métraux (1927); Schaden (1974); Clastres (1978), entre outros autores de modo articulado e integrado, pressupondo haver uma identidade cultural entre as duas sociedades. Negligenciando o processo histórico desencadeado pelas diferentes modalidades de impacto colonial – evangelização, exploração econômica, escravidão, epidemias etc –, nas diferentes épocas e lugares.

Com base nesta interpretação surgiu o mito da terra sem mal e o conseqüente “messianismo” que foram definidos, em geral, como um conjunto cosmológico intrínseco à cultura Tupi-Guarani como um todo, preexistente à conquista e mantido intacto ao longo dos séculos de história.

Do desdobramento dessas ideias resultou um conjunto de expressões – nomadismo, perambular, silvícola –, entre tantas outras, recorrentes no senso comum e no vocabulário antropológico para explicar o modo-de-ser Guarani e sua movimentação pelo território.

O imaginário social construído sobre o modo de vida Guarani pode ser conferido consultando-se o dicionário da língua portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda de onde extraímos o significado do termo nomadismo e do verbo perambular para mostrar a conotação pejorativa que colabora para reforçar estereótipos interferindo nas análises sobre as territorialidades Guarani.

O termo nômade “diz-se das tribos ou povos errantes, sem habitação fixa, que deslocam-se constantemente em busca de alimentos, etc; indivíduo que leva a vida errante; vagabundo”. Quanto ao verbo perambular refere-se “caminhar sem destino certo”, “vaguear”, “vagabundear”.

Tais expressões têm sido usadas para adjetivar as diferenças entre “civilizados” e “primitivos” reforçando o ideário ocidental que prima pelo modo de vida urbano, sedentário e individualista. Enquanto discurso ideológico fez com que se acreditasse que os povos Guarani são nômades, atrasados, vagabundos que não gostam de trabalhar, portanto, não precisam de terras.

A implicação desse discurso hoje tem sido usada com fins políticos para justificar a não demarcação de terras indígenas. No Mato Grosso do Sul referem-se aos povos Guarani como errantes, nômades que estão sempre a caminho alegando ser um povo estrangeiro, geralmente, vindos do Paraguai, já que seus territórios tradicionais perpassam as fronteiras entre os dois países.

A atribuição de uma nacionalidade paraguaia a todos os Kaiowá tem sido uma estratégia usada deliberadamente para não reconhecê-los como indígenas brasileiros e, portanto, desconsiderar suas reivindicações. Também tem sido utilizada para desqualificar toda a fala dos índios sobre o processo de esbulho que sofreram por parte de alguns dos pioneiros não-índios que expropriaram as terras onde estavam radicadas várias comunidades (PEREIRA, 2011, p. 11).

A mobilidade espacial não é e nunca foi uma prática aleatória – um caminhar a esmo, sem destino –, como fora interpretado no passado, mas constitui um modo-de-ser, de viver e de resistir culturalmente as diversas formas de contato com outros grupos indígenas e a sociedade nacional. Por isso, a mobilidade espacial não pode ser vista apenas como um processo interno da organização social Guarani. Mas causada, sobretudo, pelas diferentes modalidades de confronto/resistência e convivência com a sociedade nacional, desde o período colonial até a atualidade.

Essa convivência continua transformando o modo como o povo Guarani se relaciona com o espaço, obrigando-os a elaborar e reconstruir simbólica e culturalmente o sentido da vida e da luta pela terra.

Cabe aqui ressaltar que as relações interétnicas não são uma via de mão única. São relações que, embora sejam desiguais, implicam necessariamente, em trocas e mesclas culturais que mostram uma diversidade que foram e são produzidas, incorporadas e ressignificadas por pessoas e grupos que vieram das mais diferentes localidades do Brasil e do exterior, trazendo contribuições culturais e linguísticas que foram e são incorporadas de formas variadas pelas comunidades Guarani.

Oréva e Ñandeva

Ñande = nós, nosso – inclusivo

Ore = nós, nosso exclusivo

Ñandeva e *oréva* são categorias relacionais que delimitam as fronteiras entre grupos sociais. Na língua guarani, a palavra *ñandeva* pode ser utilizada como substantivo etnológico para marcar uma das parcialidades do povo Guarani, os chamados *Ñandeva*. Mas também é um pronome gramatical que indica a primeira pessoa do plural e que possui duas variações as quais permitem compreender o modo como as famílias Guarani se relacionam entre si e com outras pessoas não-indígenas.

Oréva pronome da primeira pessoa do plural – o nós –, que exclui o outro, a pessoa com quem se fala ou que não pertence ao grupo –, é diferente de *ñandéva* – o que somos nós, os que são dos nossos –, inclusivo que também significa ‘gente’ como categoria genérica que inclui todos os interlocutores.

O princípio *ore* teria como característica principal a forte ênfase na exclusividade das relações entre pessoas que se consideram parentes próximos e compõem unidades com profunda identidade social, cuja expressão máxima seria o fogo doméstico (PEREIRA, 2004, p. 134).

Do *oréva* eram excluídos os não parentes e os que não residiam na mesma aldeia bem como os estrangeiros. A união de vários *oréva* fez surgir a consciência dos *ñandeva* – nós que inclui o outro, o interlocutor, quebrando a exclusividade das relações sociais restrita a um pequeno grupo de pessoas, ampliando os horizontes da convivência social (CHAMORRO, 2008).

Com a expressão *oréva* e *ñandeva* têm-se dois tipos de pensamento Guaraní que compõem um modelo concêntrico da estrutura social: Uma mais fechada e exclusiva voltada para o interior das famílias – *oréva* e outra mais aberta e flexível *ñandeva* – que engloba as relações mais amplas entre pessoas e grupos, permitindo a formação de uma rede ampliada de alianças entre as famílias de um ou vários *tekohá*.

Oréva e *ñandeva* como qualquer outra prática sociocultural vem passando por intensas transformações. Ora se apresenta mais fechada – *oréva* –, quando não aceitam, combatem, resistem ao novo; ora mais aberta – *ñandeva* –, quando se questionam as inovações, mas as toleram e até mesmo as assimilam. Em ambas as atitudes é uma maneira de distinguir-se e reconhecer a existência do outro, com quem interagem socialmente.

A alternância de comportamento torna as fronteiras étnicas, entre grupos sociais distintos, mais tênues e flexíveis. Pode ocorrer a inclusão – *oréva* –, não só no interior dos *tekohá*, mas estender-se – *ñandeva* – para além dos grupos familiares incluindo, por exemplo, os funcionários públicos que atuam dentro das

aldeias como os da FUNAI, FUNASA/SESAI, Secretaria de Educação, missionários, pesquisadores, professores/as e outros.

As mudanças que vem ocorrendo nesse sistema de cooperação social são mais visíveis em Terras Indígenas como a de Dourados/MS, onde a convivência multi e interétnica Guarani, Kaiowá e Terena e a proximidade com as cidades tendem a acirrar os conflitos e a violência, impondo outras demandas por relacionamentos e intercâmbios sociais, além daquelas necessidades básicas criadas e amplamente incorporadas do ponto de vista cultural.

A interação, o intercâmbio e a confrontação sociocultural ocorrem não somente dentro das aldeias, mas também com outras pessoas da cidade e do entorno regional com os quais interagem cotidianamente. Nesses espaços de fluxos de pessoas, conhecimentos, mercadorias e sonhos as relações são tacitamente marcadas por preconceitos, intolerâncias e confrontos territoriais expressos na luta pela recuperação das terras tradicionais.

O surgimento de inúmeros acampamentos Guarani nas periferias da cidade de Dourados, na beira de estradas e rodovias são exemplos da luta pela retomada dos *tekohá* tradicionais que foram destruídos no processo de ocupação do território Mato-Grossense pelas frentes colonizadoras.

Para compreender as transformações históricas ocorridas na organização sociocultural do povo Guarani, faremos na próxima seção, uma discussão sobre o processo de ocupação do espaço Mato-Grossense pelas frentes de colonização agrícola e pecuária, que contou com a ação direta do poder público no sentido da conquista do Oeste brasileiro, principalmente a partir da década de 1930.

2. 3 – Espaço Mato-Grossense: composição étnica

Em Mato Grosso do Sul¹² a população indígena é bastante significativa e diversificada. Formada por nove grupos étnicos é estimada em torno de 68.963 pessoas que vivem em setenta e cinco aldeias localizadas em vinte e nove municípios do Estado (FUNASA, 2010).

O Estado concentra a maior população de Guarani do país, seguido da etnia Terena. A maior parte dessa população encontra-se nas aldeias de Dourados onde o contingente populacional ultrapassa treze mil pessoas das etnias Guarani Ñandeva, Guarani Kaiowá e Terena.

Quadro 03

Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul

Etnias	Outras denominações	Famílias linguísticas
Atikum	Aticum	Não consta
Guarani Kaiowá	Pa'i-taviterã, tembekuara ou Kaiowá, Kaiová, Caioá	Tupi-Guarani
Guarani Ñandeva	Ava-Guarani, Chiripá ou Guarani	Tupi-Guarani
Guató	Guató	Guató
Kadiwéu	Kadiveo, kadiveu, kaduveu	Guaikuru
Kambá	Cambá	Não consta
KiniKinawa	Kinikinao, Guaná	Aruák
Ofaié	Ofaié-xavante	Ofaié
Terena	Terena, Arawak	Aruák
Xiquitano	Chiquito	Chiquito

Fonte: www.funai.gov.br/mapas/etnia/etn_ms.htm (2010)
Org. LIMA (2012)

¹² O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado a partir da divisão político-administrativa do Estado de Mato Grosso, através de lei complementar de 11 de outubro de 1977, e instalado em 1º de janeiro de 1979, correspondendo a 4,19% da área do país, com 358.158,7 km². Localizado na Região Centro-Oeste do país, limita-se ao norte com o Estado de Mato Grosso e Goiás, ao sul com a república do Paraguai e o Estado do Paraná, a leste com os Estados de Minas Gerais, São Paulo e Paraná e a oeste com as repúblicas do Paraguai e Bolívia.

Os Guarani e Kaiowá

A presença Guarani no espaço Mato-Grossense remonta a tempos imemoriais que antecede a conquista européia. Segundo Brand (1997), os Guarani foram contados pelo mundo colonial, entre 1750 e 1760, por ocasião do Tratado de Madri (1750).

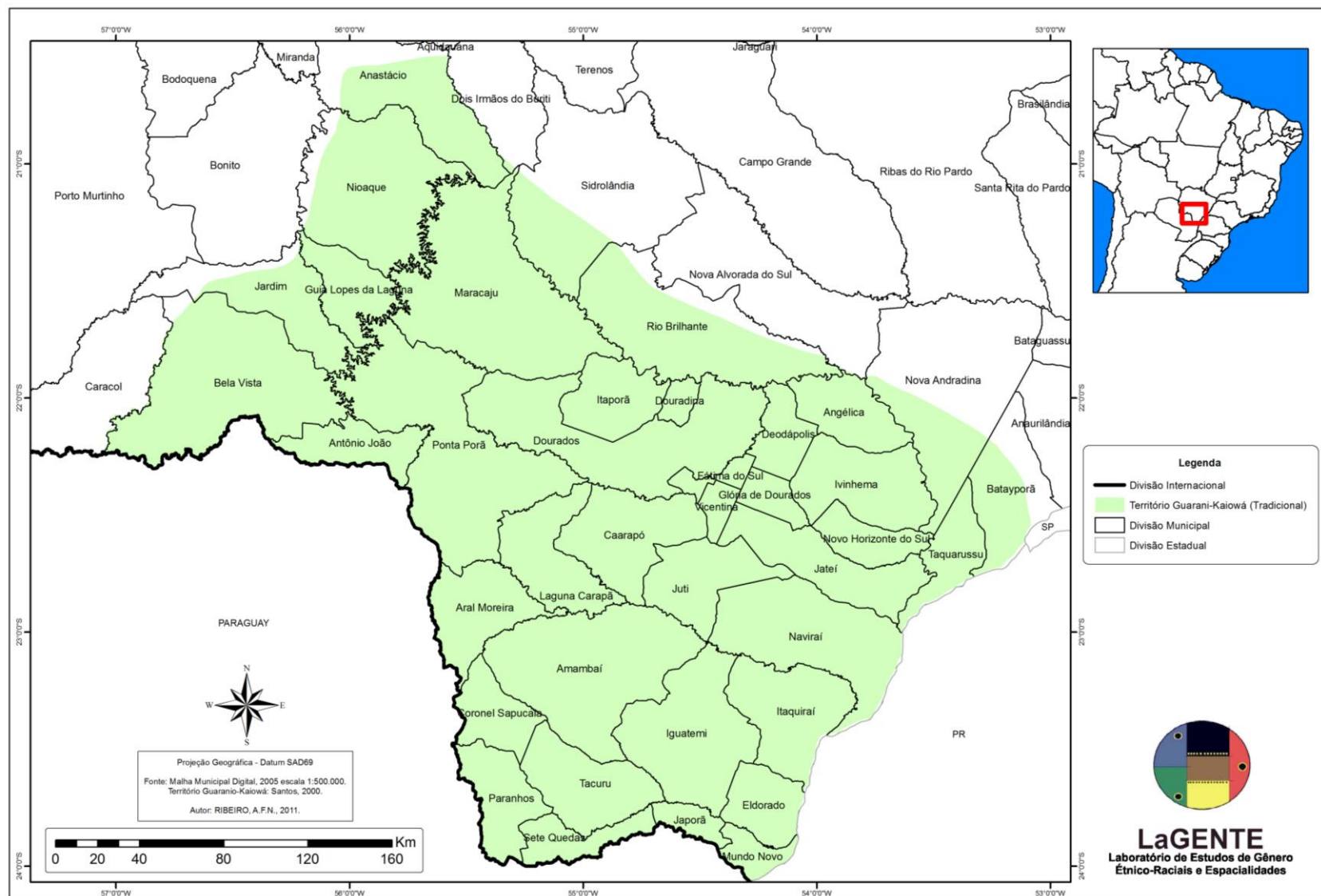
Foram considerados descendentes do Itatim, cujo território se estendia desde o rio Apa até o rio Miranda tendo a Leste a serra de Amambaí e a Oeste o rio Paraguai. São grupos étnicos cuja organização sociocultural se caracterizaria pela intensa relação com a natureza. Eram então conhecidos por *Caaguá-Monteses* – “habitantes das matas” por se fixarem, preferencialmente, próximos aos rios e em áreas de matas. É o que mostra o mapa três (03) sobre o território Guarani e Kaiowá tradicional.

De acordo com Schaden (1974), os povos Guarani do Brasil meridional são filiados ao tronco lingüístico Tupi-Guarani e se subdividem em Kaiowá, Ñandeva e Mbyá, a exceção dos Mbyá, os demais vivem em diferentes aldeias situadas no interior de Terras Indígenas Mato-Grossense.

Os Kaiowá se autodenominam como “autênticos Guarani” e os Ñandeva são conhecidos apenas por Guarani, distinguindo-se dos Kaiowá. Essa distinção, segundo Schaden (1974, p. 02), “se justifica por diferenças, sobretudo lingüísticas, mas também por peculiaridades na cultura material e não material”.

A classificação em parciais foi tratada pelos cronistas a partir do século XVI e, posteriormente pelos historiadores, sob o ponto de vista da ocupação territorial. Apenas no século XX, passou a interessar aos etnógrafos para análises lingüísticas, de parentescos e de rituais.

Mapa 03 - Mato Grosso do Sul: território Guarani e Kaiowá tradicional



No tempo da conquista colonial a ocupação dos espaços para uso das unidades familiares Guarani eram designadas pelo nome dos rios que as circundava ou de seu líder principal:

En los siglos XVI y XVII, los españoles, a medida que avanzaban en sus viajes de exploración y en sus expediciones de conquista – y los misioneros en su ‘conquista espiritual’ – encontraron a los Guarani formando conjuntos territoriales más o menos extensos, que llamaron ‘provincias’, reconocidas por su nombres propios: Cario, Tobatín, Guarambaré, Itatin, Mbaracayú, gente del Guairá, del Paraná, del ruguai, los del Tape....Estas provincias abarcaban un vasto territorio que iba de la costa atlántica al sur de São Vicente, en el Brasil, hasta la margen derecha del río Paraguay, y desde el sur del río Paranapanema y del Gran Pantanal, o lago de los Jarayes, hasta las isla del Delta junto a Buenos Aires (MELIÁ, 1991, p. 15).

Os conjuntos territoriais chamados de províncias eram designados pelos Guarani por *Guára* – que significa “procedente ou morador de”. A procedência de uma pessoa ou de seu grupo familiar estaria relacionada à morfologia da paisagem local. Assim, aquele que morava perto da serra era chamado de *yvyty riguéra*, e aquele que vivia próximo à cabeceira de um rio seria *yry kuapeguára* (CHAMORRO, 2008, p. 43).

Para Claval (2007), dar nomes aos lugares faz parte do processo de apropriação e uso do espaço geográfico e que não é feita somente para ajudar as pessoas a orientar-se nos lugares, trata-se de uma tomada de posse simbólica do espaço ocupado.

A relação dos povos Guarani com o espaço geográfico vem se modificando desde o período colonial. Naquela época (séculos XVI e XVII), se formaram dezenas de reduções jesuíticas nas províncias paraguaias do Guairá (parte do Paraguai, São Paulo e Paraná atuais); do Itatin (parte do atual Mato Grosso do Sul e Paraguai oriental); do Paraná (parte do Paraná e de Santa Catarina); e Tapes (Parte de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraguai e norte da Argentina).

Acredita-se que os atuais Guarani Kaiowá ou *pai-taviterã* seriam ascendentes dos antigos povos Guarani da província do Itatin e os Guarani Nandeva seriam oriundos dos povos das províncias do Paraná e do Guairá (MELIÁ, 1979).

Com a demarcação da fronteira entre Brasil e o Paraguai (Tratado de Madri, 1750) os Guarani que não se submeteram ao sistema de reduções vão aparecer nos diários das expedições demarcatórias e nos relatos de viajantes de forma genérica como *monteces* ou *caagua-monteses* (em espanhol quer dizer monte, florestas ou selva) como pessoas que viviam preferencialmente, em áreas de matas e que falavam uma língua que os colonizadores interpretaram como sendo a língua mais usada na costa brasileira:

Esses monteces ou caagua, são aqueles índios que politicamente não foram ‘reduzidos’, categoria pertinente a uma situação histórica específica e que serve para designar um modo de vida como contraposto ao modo de vida que a colônia tinha vindo instaurar (MELIÁ, 1979, p. 169).

Somente no século XIX e XX, os estudos etnográficos realizados por Nimuendajú (1914); Metraux (1927); Schaden (1974) entre outros, ampliariam os conhecimentos sobre os povos Guarani que passaram a ser identificados em função de suas especificidades lingüísticas, rituais e outras particularidades na organização social.

A divisão dos grupos passou a ser observada, também, considerando a disposição dos lugares e regiões que habitam atualmente. Esses lugares corresponderiam o mesmo amplo espaço geográfico descrito pelos cronistas durante o período da conquista.

Algumas especificidades da vida Guarani foram registradas por Pereira (1999, p. 15) relacionada às práticas rituais e formas de viver a espacialidade.

Quadro 04 Espacialidade Guarani

Grupos	Kaiowá	Ñandeva	Mbyá
Relação com o espaço	São tidos como aqueles que tem uma noção precisa do território ocupado por uma parentela	A relação com um território específico não é tão precisa. Costuma-se dispersar por diversas áreas.	É quase impossível identificar os vínculos do grupo com o território. A noção de território parece constituir uma rota migratória bastante ampla que é percorrida com certa regularidade por um conjunto de parentelas.
Cerimônias e rituais	A maioria das cerimônias são realizadas no pátio aberto (com exceção da cerimônia de iniciação masculina).	Praticam rituais em casa coberta, mas sem paredes.	Cerimônias e rituais diversos são realizadas em casas fechadas.

Org. LIMA, (2011)

Atualmente, a comunidade Guarani e Kaiowá que vive no espaço Mato-Grossense ocupa pequenas áreas situadas em uma faixa de terras de cerca de 150 km de cada lado da região de fronteira do Brasil com o Paraguai, onde são conhecidos por *Pa’i-Taviterã*, denominação utilizada no Paraguai e *Kaiowá* no Brasil, particularmente nas aldeias de Dourados.

O nome Kaiowá deriva do termo *ka’a o gua*, que significa procedente da floresta – indicado por *gua* que é uma forma abreviada de *guara*, da mata *ka’a*. Receberam essa denominação genérica, por se encontrarem em áreas de matas contíguas ao longo do rio Paraná e às cordilheiras do Amambai e do Maracaju (CHAMORRO, 2008).

Os chamados Guarani Ñandeva são conhecidos também como *Ava Chiripa*, principalmente no Paraguai. O termo ñandeva – o que somos nós os que são dos nossos –, é autodenominação usada pelas comunidades que falam o dialeto

registrado por Nimuendaju (1914) com o nome de Apapokuva. Segundo esse autor, no primeiro quartel do século XIX, grupos Ñandeva teriam se deslocado do Oeste brasileiro em direção ao sul e à região sudeste do Brasil onde se estabeleceram no litoral e no interior paulista.

Dessa movimentação surgiram diversos assentamentos como é o caso da aldeia de Araribá em São Paulo, onde Nimuendaju esteve por muito tempo. As aldeias de Jacareí ou de Porto Lindo, localizadas no extremo sul de Mato Grosso do Sul corresponderiam às indicações de Nimuendaju, como sendo o local de onde teria partido as “migrações” Apapokuva por volta de 1870:

A história dos Guarani em território paulista é bastante conhecida graças ao trabalho de Nimuendaju e de outros pesquisadores. Sabe-se que entre eles não há remanescentes dos antigos Tupi da costa, desaparecidos já no período colonial. Ligam-se às correntes migratórias, provenientes do Oeste, que se vêm sucedendo desde o primeiro quartel do século passado (...) Nimuendaju indica, entre os grupos que chegaram ao litoral, a horda dos Tañiguá (1820), a dos Oguahuíva (1820), a dos Apapokuva (1870), e, ainda um grupo recente, vindo em 1912 (SCHADEN, 1974, p. 05).

Os Guarani Kaiowá e os Guarani Ñandeva são os dois grupos presentes nas aldeias de Dourados/MS e em boa parte do extremo sul do Estado. Muitos deles são descendentes de famílias que percorreram os Estados de São Paulo, Paraná e outros países como o Paraguai e a Argentina antes de serem recolhidos na Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS.

Os Terena

O povo Terena forma a segunda maior população indígena do Estado de Mato Grosso do Sul. São grupos que descendem dos Txané-Guaná e fala um dialeto da família lingüística Aruák (AZANHA, 2008).

Atualmente, vivem em diversas aldeias situadas em vários municípios da bacia do alto pantanal, cujo espaço de mobilidade compreende os municípios de Miranda/MS, Sidrolândia/MS, Aquidauana/MS, Anastácio/MS, Dois Irmãos do

Buriti/MS, Bonito/MS, Rochedo/MS, passando por Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul e Dourados/MS.

O termo Terena teria surgido ainda no contexto colonial para designar a população de vários grupos pertencentes ao tronco lingüístico Aruák que foram registrados em documentos históricos como *Etelenoe*, *Layana* e *Quiniquinau*. Assim, a denominação Terena funciona como uma categoria que abarca diversos grupos ou etnias aparentadas lingüística e culturalmente (PEREIRA, 2009).

A autodenominação Terena aplica-se hoje a todos que se reconhecem e que são reconhecidos como tal. Além da filiação consangüínea, o compartilhar da solidariedade étnica é outro aspecto valorizado e que compõem o modo-de-ser Terena.

No passado, os ancestrais da atual comunidade Terena teriam ocupado um vasto território que compreendia a região do Chaco paraguaio de onde teriam se deslocado, ao longo do século XVIII, em direção aos locais onde hoje se encontram (AZANHA, 2001).

Algumas características socioculturais que ligam o grupo Terena à tradição cultural dos povos Aruák, evidenciadas na historiografia Azanha (2001); Oliveira, (1976); Pereira (2009) refere-se ao papel relevante desempenhado pela prática da agricultura na sua economia e, a outra é caracterizada pela grande abertura da comunidade para exterioridade.

A intensa sociabilidade teria favorecido os empréstimos culturais e lingüísticos, facilitando a adaptação do grupo a ambientes e situações diversas. Essa característica também teria facilitado o domínio do grupo Terena sobre outros povos considerado inferiores pelos Terena, como ocorreu com os Guarani e Kaiowá em Dourados.

Para Pereira (1999, p. 16):

O modelo hegemônico do indigenismo praticado nesta área identifica os Terena como os mais aptos e receptivos às iniciativas de desenvolvimento e de integração à sociedade nacional, os Kaiowá

estariam no pólo oposto, considerados como os mais apegados aos seus próprios valores, enquanto os Nandéva constituiriam uma categoria intermediária entre Kaiowá, com quem o parentesco lingüístico e cultural é indisfarçável, e os Terena, entre os quais realizam preferencialmente suas escolhas matrimoniais.

A literatura registra a chegada de grupos Terena na região de Dourados por volta de 1920, quando foram colocados em contatos com os Guarani e Kaiowá com o propósito de trocar experiências sobre técnicas agrícolas. Os objetivos do órgão indigenista Serviço de Proteção ao Índio/SPI e depois da Fundação Nacional dos Índios/FUNAI era inseri-los na economia regional como reserva de mão-de-obra:

Na década de 30, um grupo de índios Terena (família Aruak), habitante de uma região mais ao norte do território guarani, foi levado para a área indígena de Dourados pelo antigo SPI, com objetivo de ‘civilizar’ os Guarani-Kaiowá ali localizados (MANGOLIN, 1993, p. 23).

Por serem considerados hábeis agricultores e afeitos à sociabilidade, foram considerados, equivocadamente, pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio como provável “civilizador” dos Guarani e Kaiowá – considerados “raça indolente” e mais atrasados. Esta medida levou muitas famílias Terena a se deslocarem para essa região e a viver em território Guarani, situação evidenciada hoje na Terra Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados/MS.

Também há um grupo expressivo de Terena vivendo na cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul onde, nas últimas décadas, surgiram duas aldeias indígenas – Marçal de Souza e Água Bonita –, as quais compõem a chamada “aldeia urbana” (PEREIRA, 2009, p. 24).

A situação dos Terena que vivem em áreas urbanas é semelhante à de outros povos indígenas dentre eles a dos Guarani que vivem individualmente ou em grupos nas periferias da cidade de Dourados, onde tentam reproduzir sua condição de povo buscando manter sua identidade cultural por meio da solidariedade étnica mantida pelas relações de parentescos.

A saída individual ou em grupo da aldeia para a cidade não pode ser compreendida como uma decisão individual ou um fato isolado. Mas resultante de processos históricos de expulsão desses grupos de seus territórios tradicionais, principalmente a partir da incorporação do espaço Mato-Grossense como reserva de acumulação para o capital com a expansão da agricultura brasileira, intensificada desde a década de 1950 e, Dourados é um exemplo desse processo com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados/CAND e de outros projetos de colonização particulares implantadas no final dos anos de 1940, obrigando muitas famílias Guarani, Kaiowá e também Terena a se deslocarem para as cidades em busca de melhores condições de vida.

Acredito que viver na cidade pode até ser positivo para aquela família que encontrara trabalho, mas a maioria se depara com o destino da pobreza, representada pela mendicância, pelo racismo e todas as formas de precariedade e intolerância. Em meio às difíceis condições de sobrevivência na cidade, falando ou não a língua materna, os Guarani mantêm seu modo de viver e de se relacionar com os parentes que vivem nas aldeias.

Geralmente os indígenas que vivem nas cidades são vistos como “aculturados”. Exemplo disso é os indígenas do nordeste brasileiro estudado por Ratts (2003) e que foram tratados por muito tempo como extintos, assimilados ou miscigenados, enfim “misturados” à massa da população geral, mas que nas últimas décadas eles ressurgem reivindicando não somente o reconhecimento de sua indianidade, mas principalmente a demarcação de suas terras.

Situação semelhante vive a comunidade Guarani de Dourados, onde a convivência com o modo de vida do não-indígena somada ao desconhecimento da história e das características lingüísticas e culturais das comunidades Guarani, Kaiowá e Terena, tem contribuído para reforçar estereótipos, intensificando uma prática de preconceito, de discriminação e de violências comum contra essas comunidades.

Em Dourados a comunidade Guarani principalmente aqueles que vivem na cidade são vistos como “índios aculturados ou integrados”, isto é, que se misturaram à população não-indígena local. Essa é uma interpretação equivocada,

preconceituosa e discriminadora que tenta trazer de volta aquela visão racista de duas categorias indígenas: os “índios puros” e os “índios misturados” como se a indianidade estivesse, necessariamente, vinculado ao isolamento geográfico, ao mundo dentro da aldeia. Com essa distinção dá a entender que os “puros” teriam mais direitos do que os “índios misturados”.

Há nessa ideia pré-concebida uma idealização do indígena (congelado no passado) por pessoas que não aceitam e não percebem o modo de vida do Guarani, do Terena e de tantos outros povos no presente. Tais ideias expressam preconceitos que se desdobram em diversas situações de discriminações, já que não admite que a vida, que a cultura se transforma em todas as sociedades e não reconhece o diferente deixando-o encoberto pela concepção de mundo que acredita ser a única.

2.4 – Contexto da Ocupação Territorial: Implicações no Modo de Vida

A conquista e ocupação do espaço Mato-Grossense pelas frentes colonizadoras resultaram de movimentos expansionistas distintos. A primeira fase de ocupação se deu após a Guerra da Tríplice Aliança que envolveu Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, no período de 1864 a 1870.

A erva-mate (*Ilex paraguariensis*) foi a primeira riqueza natural extraída do território Guarani, com a instalação da Cia Matte Laranjeira, no final do século XIX, iniciando o povoamento por não-índios das terras que hoje pertencem ao Estado de Mato Grosso do Sul.

Com o fim da Guerra do Paraguai, Thomaz Laranjeira que era empresário passou a fornecer víveres aos trabalhadores que faziam parte da Comissão que atuava na demarcação dos limites fronteiriços do Brasil com o Paraguai, concluída por volta de 1874.

Por conhecer bem a região e o potencial da erva-mate nativa, Thomaz Laranjeira obteve do governo federal permissão para a exploração da erva-mate nesta vasta região, área que foi sendo sucessivamente ampliada, tendo

ultrapassado os 5.000.000 ha, em 1895, tornando-se um dos maiores arrendatários do período republicano em todo o Brasil (ARRUDA, 1986).

Embora a atividade extrativista tivesse provocado impacto na organização sociocultural das comunidades Guarani – promovendo o deslocamento de inúmeras aldeias em virtude da função itinerante da exploração constante de novos ervais –, não havia, ainda, disputa pela posse da terra indígena já que a empresa, Matte Laranjeira, visava apenas o monopólio da exploração dos ervais.

Estudiosos desse período como Chamorro (2008) e Brand (1997), afirmam que a atividade extrativa interferiu pouco na organização social Guarani em comparação às outras atividades agropecuárias implantadas posteriormente. De certa maneira, contribuiu para salvaguardar a integridade física da comunidade na medida em que famílias inteiras acompanhavam o deslocamento das rancharias.

O processo de extração da erva-mate se concentrava na poda, colheita dos galhos e folhas das árvores sem prejudicar as outras espécies da flora regional. A mão-de-obra ervateira, segundo Arruda (1986), teria sido predominantemente paraguaia. Porém, Serejo (1986) afirma que a participação Guarani na composição da mão-de-obra foi bem maior do que sugere a historiografia regional sobre a Cia Matte Laranjeira.

Segundo o relatório de Genésio Pimentel Barboza, de 1927, funcionário do Serviço de Proteção ao Índio/SPI, citado por Brand (1997) indicaria que:

A proporção de índios Caiuás empregados na elaboração da herva, sobre o operário (não-indígena), é em média, de 75%, na região de Iguatemi”. Informa ainda que nos demais estabelecimentos visitados “a quantidade de índios que nelles trabalham é sempre superior ao trabalhador paraguaio (BRAND, 1997, p. 65).

Para o autor, a ausência de referenciais mais consistentes sobre a participação Guarani, como mão-de-obra, possa ser explicada pelo provável ocultamento de certa forma intencional, no meio dos paraguaios falando a mesma língua e com costumes aparentemente próximos, os Guarani estariam menos sujeitos às situações de preconceitos.

A Companhia Matte Laranjeira começou a entrar em decadência por volta de 1912, quando tratava da renovação do contrato de arrendamento, mesmo assim, atingiu seu auge na década de 1920. Na época, a sede da empresa era Campanário uma pequena cidade que fora construída no centro do planalto de Amambaí onde moravam, aproximadamente, duas mil pessoas (ARRUDA, 1986).

Com a criação do Território de Ponta Porá, em 1943, o governo brasileiro anulou, definitivamente, os direitos da empresa dentro do território nacional, rompendo com o controle estrangeiro em uma região de fronteira onde a população e a língua eram predominantemente guarani.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, já dentro dos princípios de uma integração do mercado nacional, o governo brasileiro vinha construindo as bases institucionais para promover o disciplinamento da terra e viabilizar sua privatização, com a expansão da fronteira agrícola em território de domínio Guarani.

Nessa época foram demarcadas as primeiras áreas para o agrupamento de comunidades Guarani e Kaiowá tendo à frente o Serviço de Proteção aos Índios/SPI, como órgão responsável pela “pacificação” e “proteção” ao chamado “silvícola” (relativo ao que vive na selva), idealizando o lugar que caberia ao indígena no espaço Mato-Grossense. Ou seja, seu confinamento dentro das chamadas reservas indígenas.

Refiro-me às oito pequenas extensões de terras demarcadas pelo Serviço de Proteção ao Índio/SPI, entre os anos de 1915 a 1928, para o agrupamento Guarani, Kaiowá e outras etnias. A criação dessas reservas foi política e ideologicamente pensada para controlar a mobilidade Guarani e impedir a continuidade do acesso ao território de uso tradicional. Simultaneamente, o Estado promovia a expansão capitalista no campo com a incorporação das terras Guarani ao processo produtivo e/ou especulativo.

Para Pereira (2011, p. 44):

As atuais reservas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul constituem configurações demográficas e ecológicas artificiais, forjadas na necessidade dos órgãos governamentais de recolher

essas populações em pequenas áreas para liberar o restante das terras para as frentes colonizadoras desenvolverem atividades agropastoris.

As primeiras áreas reservadas e demarcadas no espaço Mato-Grossense ocorreram entre 1915 e 1928. São elas: Terra Indígena Benjamim Constant, no município de Amambaí/MS, criada em 1915, e que sofreu redução antes mesmo de ser medida e só foi restituída em 1928, com o nome de reserva Limão Verde no mesmo município. Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, no município de Dourados/MS, criada em 1917, que obteve o título definitivo somente em 1965. Terra Indígena *Tey-Cuê* para os Kaiowá, no município de Caarapó/MS, criada em 1927. Em 1928, foram criadas mais quatro TIs: a do Porto Sassoró ou Ramada, hoje município de Tacuru/MS; Porto Lindo, no município de Japorã/MS, onde predomina os Guaraní Nãndeva; reserva de Pirajuy, no município de Paranhos/MS e *Takuapery* no município de Coronel Sapucaia/MS.

O quadro cinco (05) sintetiza aspectos gerais das aldeias demarcadas até 1928 e o mapa quatro (04) identifica sua localização no espaço Mato-Grossense.

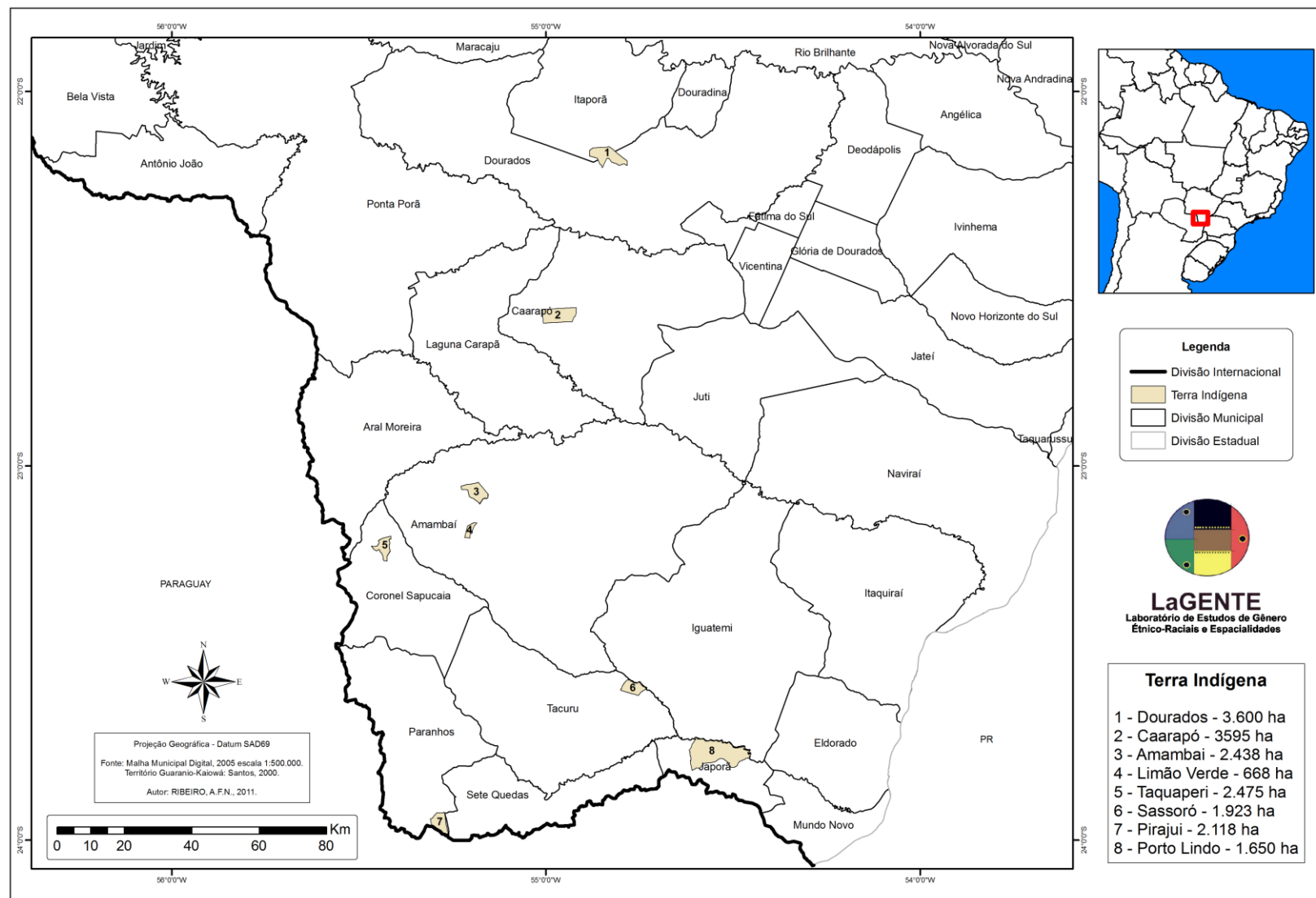
Quadro 05 Terras Indígenas reservadas até 1928

Municípios	Ano	Terras demarcadas	Extensão (ha)
Amambaí	1915	Benjamim Constant	2.438
Dourados	1917	Francisco Horta Barbosa	3.600
Caarapó	1927	Tey Cuê	3.595
Amambaí	1928	Limão Verde	2.438
Tacuru	1928	Porto Sassoro	1.923
Japorã	1928	Porto Lindo	1.650
Paranhos	1928	Pirajuy	2.118
Coronel Sapucaí	1928	Takuapery	2.475

À medida que avançava o processo de ocupação do espaço Mato-Grossense, pelas frentes colonizadoras, as famílias Guaraní iam sendo obrigada a se deslocar para dentro das áreas demarcadas onde passaram a viver na condição de tutelado do Estado.

Outras famílias conseguiram escapar do processo de recolhimento forçado fugindo para dentro das matas nativas, ainda não colonizadas. É o caso da aldeia *Pirakua*, localizada no município de Bela Vista/MS, que era desconhecida pela FUNAI até o final de 1970, quando seus integrantes passaram a ser expulsos e perseguidos por fazendeiros que se diziam donos das terras.

Mapa 04 - Mato Grosso do Sul: Terras Indígenas reservadas até 1928.



Colônia Agrícola Nacional de Dourados/CAND

O processo de criação das primeiras áreas demarcadas para a comunidade Guarani se acha diretamente relacionado com as políticas públicas direcionadas à ocupação do Oeste brasileiro calcada na ideologia de unificação nacional iniciada com o Estado-Novo a chamada Marcha para Oeste, que culminou com a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados/CAND e de outros projetos de colonização particulares, intensificando os conflitos e forçando a uma reconfiguração fundiária em toda a região Sul Mato-Grossense, particularmente do território de uso e domínio Guarani.

O Programa de colonização Marcha para o Oeste implantado promoveu a criação da Fundação Brasil Central, em 1943. Esse órgão visava planejar e coordenar o processo de desenvolvimento e ocupação de áreas desabitadas pelo homem branco nas regiões oeste e central do Brasil. Sob a influência da visão geopolítica militar, objetivava garantir a segurança da fronteira oeste do país.

A Fundação Brasil Central foi mais um instrumento político do Estado Novo no sentido de viabilizar a ocupação do território brasileiro e estimular o avanço das frentes de expansão sobre os territórios indígenas e a ocupação de suas terras (BORGES, 2000, p. 79).

Para ocupar os chamados espaços vazios, o Estado brasileiro implantou a Colônia Agrícola Nacional de Goiás, em Ceres/GO, no ano de 1941, e a Colônia Agrícola Nacional de Dourados/MS – CAND, em 1943 que, segundo Lenharo, (1986, p. 56), ocorreria somente em junho de 1948, quando o governo federal demarcou a área e os limites para a sua implantação.

A criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados e de outras colônias particulares transformou a porção meridional do espaço Mato-Grossense numa das principais áreas de atração populacional, principalmente de famílias pobres oriundas do nordeste brasileiro que receberam, gratuitamente, lotes delimitados em áreas de 20 a 30 hectares (Lima, 2006). Simultaneamente ocorreu a destruição de inúmeras aldeias Guarani provocando a dispersão – *esparramo* –, de seus moradores.

Ao tratar do “impacto da perda da terra sobre a tradição Guarani/Kaiowá”, Brand (1997) caracteriza o período de 1950 a 1970, de “esparramo” – *sarambipa* –, quando famílias extensas teriam sido desarticuladas devido o loteamento de seus territórios tradicionais. Esse processo atingiu seu auge nos anos de 1980.

Os Guarani/Kaiowá foram, compulsoriamente confinados dentro das Reservas, extinguindo qualquer alternativa de oguata (caminhar), ou de buscar outros refúgios. Esse processo atingiu seu auge durante a década de 1980 (BRAND, 1997, p. 90).

O discurso ideológico embutidos nos projetos colonizadores refletia claramente uma preocupação econômica, mas, sobretudo geopolítica articulada a outros objetivos: a) garantir a ocupação territorial nas áreas de fronteiras com os países vizinhos; b) desafogar áreas de possíveis conflitos sociais e; c) confirmar a parte austral Mato-Grossense como extensão do sudeste (LIMA, 2004).

Além da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados/CAND, várias outras colônias particulares surgiram nessa época como: Companhia Viação São Paulo Mato-Grosso; Companhia Moura Andrade e Sociedade de Melhoramentos e Colonização SOMECO S.A. Como mostram Pebayle & Koechilin (1981, p. 12):

Assim nasceram, durante os anos 50, os centros de colonização da Companhia Viação São Paulo Mato Grosso, que comprou do theco Jan Bata cerca de 6000 km² de terra hoje repartida entre os municípios de Bataiporã, Anaurilândia e Bataguáçu. (...) A Companhia Moura Andrade, depois de haver colonizado a região de São Paulo, a qual deu seu nome (Andradina) encontrou nas altas bacias dos rios Samambaia, São Bento e Inhanduí-guaçu uma outra razão de negócio e de culto da personalidade (Nova Andradina é a sede desta colonização). A Companhia Melhoramentos e Colonização S.A ou SOMECO devia, por sua vez, lotear as terras florestais do vale médio e inferior do rio Ivinhema, entre os domínios de Bata e a Colônia Agrícola de Dourados. Todas essas companhias e os pequenos centros de colonização mais modestos que os circundavam (em Naviraí, Caarapó, Rio Brillhante) conheceram uma evolução mais ou menos similar.

O processo que deu origem às sedes desses municípios corresponde a uma época de intensa colonização pública e privada, que deixou suas marcas impressas no espaço e na memória de seus habitantes, refletidas na toponímia do lugar.

A junção de duas línguas reflete a forte influência étnica e histórica na formação desses municípios evidenciada na nomeação dos lugares: uma própria do lugar – o guarani e a outra que veio de fora, o português.

Os nomes próprios desses lugares são heranças culturais e lingüísticas que tem sido perpetuada pelos nomes que essas cidades receberam em homenagem às pessoas que se apropriaram do espaço de domínio Guarani. É o caso de *Bata-iporã* e *Bata-guaçu* que significa bonito, belo, grande, poderoso, respectivamente. Seria uma forma de cultuar e conservar uma memória positiva do conquistador. São discursos que silencia a história dos Guaranis e que os tornam invisíveis socialmente.

Em nome do bom, belo, poderoso em fim do ideário de “civilização/modernização”, tenta-se silenciar e ocultar os conflitos sociais e as disputas territoriais geradas com a chegada dos colonizadores também chamados “agentes da civilização/modernização”. Talvez estivesse aí a primeira fronteira entre civilizações no sentido apontado por Mignolo (2003) quando a diferença étnica se traduziu em desigualdade, opressão e extermínio.

Em relação ao município de Dourados aspectos importantes de sua história estão impressas na toponímia da cidade, representadas por nomes de pessoas que ajudaram na construção da cidade e na implantação da Terra Indígena Francisco Horta Barbosa.

Um exemplo disso é a nomeação de algumas ruas da cidade como: Dr. Nelson de Araujo, Albert Maxwell, Esthon Marques, etc como uma homenagem a professores e médicos missionários que atuaram na cidade de Dourados, na área de educação, assistência à saúde e à evangelização de grupos Guarani.

Um exame mais detalhado dos nomes das cidades citados por Pebayle & Koechilin (1981), e de outros municípios do Estado, pode revelar os valores

ideológicos que sustentavam o poder político e econômico das elites da época, que transposto culturalmente é uma forma de fazer a manutenção desse poder.

Nesse contexto, o processo de ocupação do espaço Mato-Grossense ocorreu em consonância com as transformações estruturais da economia do Sudeste. O discurso geográfico relacionado ao desenvolvimento para o país visava incorporar as novas terras ditas vazias e desocupadas para aumentar a produção de produtos primários necessários ao processo de industrialização vivido naquele momento pelo país.

A implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados foi o resultado de políticas públicas de planejamento dirigido, fundamentado no ideário desenvolvimentista de integração do espaço brasileiro, que além dos interesses econômicos, havia uma preocupação com a nacionalização das fronteiras, inclusive com ações voltadas mais diretamente para a região de Dourados que resultou na criação da CAND, em 1943, e do território federal de Ponta Porã, no mesmo período.

Portanto, o modo como foi sendo recortadas as Terras Indígenas e a trajetória socioespacial dos diferentes grupos étnicos que compõem a Terra indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados resultaram de um projeto claro de colonização, cujo ideário de civilização desconsiderou a especificidade étnica, cultural e lingüística do povo Guarani negando-lhes o direito e o acesso às terras que tradicionalmente ocuparam.

A fim de melhor entender as transformações ocorridas na organização e uso dos espaços pelas comunidades Guarani é preciso visualizá-lo dentro do contexto histórico das relações entre os povos indígenas e o Estado Nacional Brasileiro. Marcadas por intensos conflitos que teve como causa principal a luta pela terra e a apropriação e uso da natureza.

2.5 – Relação entre os Povos Indígenas e o Estado Nacional Brasileiro

O processo de formação do Estado Nacional Brasileiro se inicia com a chegada dos colonizadores europeus. Época em que o Estado foi se formando

sobre as terras de domínio de inúmeros povos dentre eles os Guarani que ocupavam o território continental.

A formação territorial acompanhou a construção de um discurso geográfico ancorado na ideologia do nacionalismo patriótico que, para manter e garantir a coesão do espaço nacional forjou uma cultura com uma língua e tradições comuns, negando aos povos indígenas, primeiros habitantes das terras brasileiras, seus direitos socioculturais, lingüísticos e territoriais frente às políticas do Estado.

A configuração do território nacional implica também, na produção das fronteiras políticas que o delimita. Embora a história das fronteiras políticas como separação espacial seja muito antiga, seu estabelecimento consistiu em processo histórico recente que acompanhou a formação dos Estados contemporâneos.

Fronteira é uma palavra que surgiu no contexto europeu para demarcar o limite político entre duas nações. Nos Estados Unidos da América, o termo fronteira recebeu um sentido econômico que passou a significar o limite entre a terra povoada e a terra livre ou ainda, o ponto de encontro entre o civilizado e o primitivo. O significado para os dois sentidos de fronteira encontra sua complementaridade na palavra inglesa *Wilderness* que traduzida para o português pode ser entendida como deserto e selvagem (LIMA, 2004).

Essa concepção de fronteira foi transposta para o Brasil ainda nos primórdios da colonização portuguesa, fundamentando o imaginário dos colonizadores, alimentando os ideários dos sertanistas, monçoeiros e do grande fazendeiro, em sua conquista do Oeste.

A formação do espaço brasileiro foi acompanhada de uma ideologia de fronteira tendo por base um discurso nacionalista juntamente com o de soberania nacional. Essa ideologia também instrumentalizou a apropriação territorial do espaço Mato-Grossense a partir da ideia de fronteira política – *border* ou *boundary* e fronteira econômica – *frontier* – frente pioneira da colonização. Ambas as designações tratam do movimento populacional sobre os territórios e das atividades econômicas desenvolvidas por elas em tempos e espaços distintos.

A frente pioneira estaria mais relacionada à ocupação do espaço pelos chamados agentes da civilização – fazendeiros, empresários, comerciantes, pequeno agricultor, etc. nesta acepção a fronteira é econômica porque estaria apoiada no ideário de modernização, de progresso, de superação do “atraso”, em oposição ao modo de vida dos povos de fronteiras principalmente do povo Guarani, considerados “gente estranha” e “sem história” já que não tinha a história da nação brasileira.

A designação de frente de expansão expressa a movimentação da população no território, sob a ótica da fronteira demográfica. A distinção entre as duas formas de conceber a fronteira reside no fato de que entre a fronteira demográfica e a fronteira econômica há um processo de ocupação territorial pelos agentes da “civilização/modernização”, cujo movimento revela o modo como as frentes de expansão foi construindo novos territórios em detrimento da interferência e destruição de outras formas de territorialidades.

Ao longo desse processo, os povos indígenas, particularmente os Guarani aqui tratados, vêm passando por incontáveis situações nas quais seus direitos socioculturais, linguísticos e territoriais não são considerados e respeitados.

Ao contrário, desde os primórdios da ocupação do território brasileiro que a relação entre o Estado e os povos indígenas tem sido marcada por intensos conflitos, violências com mortes que se prolongam até os dias de hoje:

O território brasileiro foi produto da conquista e destruição do território indígena. Espaço e tempo do universo cultural índio foram sendo moldados ao espaço e tempo do capital....Talvez estivesse aí o início da primeira luta entre desiguais. A luta do capital em processo de expansão, desenvolvimento, em busca de acumulação, ainda que primitiva, e a luta dos “filhos do sol” em busca da manutenção do seu espaço de vida no território invadido (OLIVEIRA, 1999, p. 15).

Para os povos Guarani especialmente, a relação de poder do Estado apresentou-se de forma concreta com a criação de um conjunto de mecanismos institucionais e jurídicos que permitiu ao Estado a criação de áreas reservadas, para

manter maior controle sobre suas populações e sobre seus territórios de uso tradicional.

Surgiram, então, algumas categorias jurídicas para definir as áreas reservadas para o recolhimento das populações indígenas e as normas pelas quais elas deveriam ser tratadas. Porém, com a criação de áreas fixas, permanentes e descontínuas colocou-se em posições distintas, os povos indígenas e o Estado brasileiro, instaurando uma contradição entre a territorialidade concebida e vivida pelos povos indígenas e o conceito jurídico criado e imposto pelo Estado sobre a terra e o território.

Neste contexto, Ladeira (2001, p. 97) afirma:

As contradições são claras em toda a história da imposição do Direito aos índios, quando observa-se, em todos os períodos, que as leis, assim como todos os atos de governo delas decorrentes, têm como sujeito as ações da sociedade nacional em relação a pessoa e os bens dos índios que ficam restritos ao papel de objeto.

A principal contradição segundo Athias & Pinto (2008) estaria no modo como os povos indígenas se relacionam com o espaço físico e simbólico que é muito diferente da maneira como é vista pelo Estado que tem a propriedade privada como parâmetro jurídico de proteção aos interesses individuais, distorcendo o significado e a noção de terra e território indígena que tem como pressuposto o interesse da coletividade fundada em relações de parentescos.

Essas contradições e incoerências interferem diretamente na cultura e no modo como os povos indígenas se relacionam com a terra, a natureza e o território. Além de o Estado impor seu próprio direito ele, em parte, não reconhece o conjunto das normas sociais, os princípios éticos, estéticos e as regras de conduta como direito instituído na prática da vida em coletividades (LADEIRA, 2001).

No entendimento dos povos Guarani, a noção de território está associada à noção de mundo, vinculada a um espaço geográfico onde se desenvolve relações sociais que definem um modo-de-ser, uma cultura. Esse território pressupõe liberdade de movimentação da família extensa para além dos limites físicos das aldeias/tekohá.

Nesse contexto, a noção de território está muito mais relacionada com a prática da movimentação da família extensa, suas territorialidades e seus intercâmbios do que com a noção de território fixo. Embora a palavra território contenha um sentido de mundo, de espaço-movimento, hoje é compreendida pela comunidade Guarani também como uma unidade administrativa representada pela categoria Terra indígena.

Para Gallois (2004), a categoria terra refere-se ao processo político-jurídico conduzido pelo Estado, enquanto território remete à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial.

O conceito jurídico-política de território pode ser focalizado a partir das relações sociais de poder e dominação institucionalizada, na medida em que o território também é visto como um espaço delimitado e controlado, geralmente, pelo Estado. Decorre daí o receio de se utilizar, na Constituição atual, a palavra território para indicar o espaço de domínio de uma dada comunidade indígena preferindo chamá-la simplesmente de terra como se tratasse de terra particular.

O termo terra se refere à propriedade individual, seu conceito é tipicamente civilista. Ao reconhecer as terras indígenas, os Estados não foram claros se reconheciam os direitos coletivos dos povos indígenas ou os direitos individuais dos indígenas (ATHIAS & PINTO, 2008, p. 176).

As controvérsias sobre a regulamentação dos direitos indígenas sobre as terras de seu domínio existem desde o período colonial. Barbosa (2001, p. 186) explica que o primeiro reconhecimento explícito, por parte do Estado, foi estabelecido através do Alvará Régio de 1680, quando Estado Português admitiu “haver um direito originário dos índios, sobre as terras brasileiras, imprescritível, inderrogável, exclusivo (...). Direito esse não sujeito a nenhum tipo de tributo ou a qualquer tipo de confirmação”.

Para manter os chamados Gentios em suas aldeias, o Alvará Régio, de 1º de abril de 1680, determinou:

- Que os índios descidos do sertão sejam senhores de suas fazendas, como o são no sertão sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre elas se fazer moléstias;
- Que aos que descerem do sertão sejam designados lugares convenientes para nelas lavrarem e cultivarem, sem que possam ser mudados dos ditos lugares contra sua vontade
- Que esses índios nem serão obrigados a pagar foro ou tributo das ditas terras, ainda que sejam de sesmaria, a pessoas particulares. Porque na concessão de sesmarias se reserva sempre o prejuízo de terceiro, e muito mais se entende. E quero se entenda ser reservado o prejuízo e direitos dos índios, PRIMÁRIOS E NATURAES SENHORES DELLAS” (MENDES JUNIOR, (1912) *apud* LADEIRA, 2001, p. 98).

Foi com base no Alvará Régio, de 1680, que João Mendes Junior formulou a teoria brasileira do indigenato e considerou o direito indígena à terra congênito e, portanto legítimo por si, diferente da ocupação que é um título adquirido. Não havendo, portanto, posse a legitimar, há domínio a reconhecer.

Pelo indigenato, o direito indígena à terra é absolutamente distinto do direito de quaisquer outro cidadão brasileiro. Já que não integra o sistema jurídico relativo aos direitos de posse e de propriedade privada previsto no Código Civil Brasileiro. Esse direito constitui-se autônomo, especial e independente do sistema geral. O referido Alvará, nunca foi revogado pelo contrário, foi incorporado e mantido na legislação posterior.

O reconhecimento dos direitos originários dos povos indígenas sobre as terras de seu domínio é o preceito constitucional de maior importância, pois legitima os direitos anteriores à formação do Estado nacional brasileiro, reconhecendo que a ocupação territorial indígena é primeira. É o que afirma Barbosa (2001, p. 87):

A nova Constituição brasileira admitiu que não é ela que veio atribuir esse direito, mas que ela simplesmente reconhece que tal direito já existia e que se trata de um direito originário, isto é, um direito anterior à própria formação do Estado brasileiro.

A atual Constituição Federal brasileira dedicou um capítulo específico (Dos índios) inserido no Título III Da Ordem Social para tratar dos povos indígenas. O artigo 231, com sete parágrafos e o artigo 232.

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

A expressão “Terras tradicionalmente ocupadas” não se refere a uma circunstância temporal, mas ao modo tradicional como os diferentes grupos indígenas se relacionam com a terra. Onde tudo se realiza segundo seus usos, costumes e tradições.

Se por um lado, a Constituição Federal de 1988 trouxe uma série de inovações, principalmente excluindo a perspectiva integracionista, assegurando aos povos indígenas o direito à diferença étnica, cultural e lingüística, reconhecendo-os como comunidades culturalmente distintas, habitantes originais do Brasil, por isso mesmo, detentores de direitos especiais.

Por outro lado, a crescente violência contra os povos indígenas de Mato Grosso do Sul principalmente, mostra que a legislação brasileira, desde o Alvará Régio, tem sido pouco respeitada. Aqui as terras de domínio Guarani vêm sendo objeto de um sistemático processo de esbulho por parte de colonos, fazendeiros, grileiros etc que invadem suas terras, roubam e destroem suas riquezas naturais e tiram vidas humanas.

Esse enfrentamento se acirrou na década de 1950, do século XX, quando a comunidade Guarani foi obrigada a compartilhar seus territórios tradicionais com

outros povos. Desde então, os conflitos fundiários e a violência tem sido uma constante.

Nos últimos anos o Estado de Mato Grosso do Sul vem se notabilizado nacional e internacionalmente como uma das áreas mais violentas do Brasil quando se trata de violência cometida contra comunidades indígenas. Essa violência está diretamente relacionada à falta de terras, especialmente para as comunidades Guarani que vivem como “gado confinado” não dispondo de áreas suficientes para a sua auto-sustentação tendo que depender, quase que exclusivamente, de programas assistenciais do Estado; de subemprego com a venda de artesanatos ou mesmo da mendicância nas cidades.

Os dados de violências contra os povos indígenas de Mato Grosso do Sul registrados pelo Conselho Indigenista Missionário/CIMI nos últimos oito anos (2003/2010), mostram que em 2007 houve um aumento significativo de casos de assassinatos indígenas, índice que se manteve alto nos anos seguintes.

Só em Dourados ocorreram dezesseis mortes por assassinatos dos trinta e cinco registrados no Estado, durante o ano de 2010. Situação que levou a procuradora da República Dr^a Deborah Duprat a qualificar a Terra Indígena Francisco Horta Barbosa de Dourados como uma das piores do mundo, onde morrem mais pessoas do que em países em estado de guerra, como o Iraque¹⁶.

O quadro seis (06) mostra um comparativo de assassinatos indígenas no Mato Grosso do Sul em relação ao registrado no restante do país.

Quadro 06 Assassinatos de indígenas no Brasil (2003 a 2010)

Ano	Mato Grosso do Sul	Brasil
2003	13	29
2004	18	19
2005	29	14
2006	28	30

¹⁶ Para mais informações sobre a entrevista da Dr^a Débora Duprat consultar o Relatório do CIMI (2003 a 2010).

2007	53	39
2008	42	18
2009	33	27
2010	35	26
Total	251	202

Fonte: Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil CIMI (2003/2010).

Org: LIMA (2012)

Ainda segundo a promotora, os conflitos envolvendo comunidades indígenas geralmente são tratados como uma questão policial que age de forma a criminalizar seus indivíduos, aumentando significativamente a população carcerária de presos. Por sua vez, os casos envolvendo assassinatos de indígenas por disputas de terras praticadas por jagunços a mando de fazendeiros, até hoje poucos foram julgados e condenados.

Além da situação precária de sobrevivência dentro das aldeias, a maioria das Terras Indígenas do Estado é atravessada por rodovias com intenso fluxo de veículos, gerando um grande número de mortes por atropelamentos, atingindo principalmente, pessoas que vivem em acampamentos às margens de rodovias. Dados do relatório do CIMI/2003/2010, mostram que morreram atropelados o mesmo número de indígenas que no restante do país.

Apesar das condições de extrema miserabilidade, abandono e desesperanças, a comunidade Guarani vem se organizando na luta pela retomada de suas aldeias/*tekohá* tradicionais destruídas no processo de ocupação do território pelas frentes colonizadoras. Resultando no surgimento de inúmeros acampamentos Guarani e Kaiowá nas periferias das cidades, na beira de estradas e rodovias onde ficam expostos a todo tipo de violência, preconceito, discriminação, perseguição e mortes.

Mesmo sabendo que as terras encontram-se quase totalmente ocupadas por fazendas e cidades, com acelerado processo de desmatamento e poluição ambiental, a comunidade Guarani acredita que o território e tudo que nele existe são

direitos fundamentais aos quais nunca renunciarão. Por isso, a luta pela terra continua, porque esta é a única alternativa de sobrevivência possível:

[...] hoje os povos Guarani chegou num ponto que ele não pode mais avançar, parece um grande abismo do outro lado. Por exemplo, o aumento da população os Guarani vão se casando tendo filho ficou muito forte o conceito de terra, nós queremos terra pra viver, pra sobreviver porque chegou num certo ponto que não podemos mais avançar pra frente nem voltar pra trás. Chegou um ponto que *oguata* acabou. Então nós queremos a ampliação da nossa terra. A terra é a base de tudo hoje. Antes o território era a base de tudo, hoje o espaço da terra é a base de tudo. Então você fala assim, o território é livre pra você pescar, mas hoje não se pode pescar num lago porque é do fazendeiro ele mete bala em você. Então, do território ((amplo)) só ficou a terra. Se o Guarani/Kaiowá não brigar por terra ele vai acabando aos poucos, ta morrendo, a cultura vai se distanciando, a língua. (Aguilera de Souza, depoimento gravado em 7/5/2010)

Vimos que a história dos povos Guarani e de sua luta pela sobrevivência física e cultural não é recente. Faz parte de um processo histórico de espoliação territorial, acompanhada de violência física com assassinatos que se prolongam até os dias de hoje. Nesse processo há uma luta diária pela retomada de suas terras .

A luta do povo Guarani pela retomada de suas terras

Embora tenham seus direitos ancorados na Constituição Federal, até o momento pouca terra foi demarcada e as que estão em processo de demarcação não contemplam as necessidades da comunidade Guarani. No Estado de Mato Grosso do Sul, a pressão local e regional contra os trabalhos da Fundação Nacional do Índio/FUNAI vem atrapalhando os prosseguimentos dos estudos antropológicos, além de haver uma tendência à judicialização do processo regulatório.

A luta Guarani pela demarcação de suas terras tem sido marcada por um processo de extrema violência que vem ceifando a vida de inúmeras lideranças e de suas famílias. Exemplo disso pode-se citar o assassinato, em 1983, de uma das lideranças Guarani mais expressivas do Estado de Mato Grosso do Sul, Marçal de

Souza, que morreu quando lutava pela terra indígena de *Pirakuá*, no município de Bela Vista/MS.

Em 2003, outra liderança Guarani, Marco Verón, morreu por traumatismo craniano depois de ser severamente espancando por seguranças de uma fazenda no município de Juti. A violência também faz parte do cotidiano das famílias Guarani da aldeia de Porto Cambira, Terra Indígena Passo *Piraju*, município de Dourados. Após um conflito em que morreram dois policiais no ano de 2006, a comunidade vem sofrendo constantes pressões, ameaças e perseguições por parte dos fazendeiros e de policiais que querem a todo custo se vingar e expulsá-los da região.

Outro acampamento submetido a extrema violência é *Ypo'i*, no município de Paranhos. Em outubro de 2009, famílias Guarani foram brutalmente atacadas por pistoleiros tendo dois de seus professores (Genivaldo Vera e Rolindo Vera) seqüestrados, assassinados e seus corpos ocultados. Dois anos depois, em setembro de 2011, Teodoro Ricard de vinte e cinco anos de idade, primo dos professores Genivaldo e Rolindo, foi assassinado por pistoleiros identificados como sendo da fazenda São Luis daquele município.

O caso mais recente de violência ocorreu na manhã do dia dezoito (18) de novembro de 2011, no acampamento *tekohá Guaiviry*, município de Amambai. Quando pistoleiros armados e encapuzados invadiram o acampamento e assassinaram o cacique Nísio Gomes, tendo seu corpo levado e ocultado pelos pistoleiros. A área invadida pelos pistoleiros faz parte da região denominada Terra Indígena *Amambaipagua* que se encontra em processo de demarcação, que já foi interrompida várias vezes por decisões judiciais movidas por produtores rurais.

A omissão do Estado e a morosidade na regularização de terras indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul além de ferir o direito constitucional das comunidades Guarani de ter suas terras demarcadas deixam a comunidade em situação de extrema vulnerabilidade e insegurança, gerando um ambiente propício para o extermínio gradativo de culturas e vidas, situação que pode ser caracterizada como um grave crime contra a humanidade.

Diante da inércia do Estado em promover ações administrativas para o cumprimento da legislação brasileira, as famílias Guarani, heroicamente resistem carregando consigo a morte na mão:

Os Guarani acampam, para reivindicar suas terras tradicionais. Em reação recebem “bala”, são barbaramente assassinados. Por trás dessas diferentes relações, encontram-se diferentes concepções de propriedade, de natureza. Terra para o índio é um bem sagrado e não um negócio (MIZUSAKI, 2011).

A violência que atinge a comunidade Guarani é decorrente em grande parte da convivência e submissão da política indigenista aos interesses maiores da economia regional, contribuindo para potencializar a violência, o preconceito contra as comunidades Guarani. Em consequência há uma resistência muito grande por parte da sociedade não indígena local e regional contra qualquer processo de regularização de terras indígenas em Mato Grosso do Sul.

Para Moroni (2011), as situações de preconceitos, racismo e discriminação são moldadas de diferentes formas:

Desde os velhos estereótipos criados e ainda muito difundidos na sociedade, até agressões mais explícitas de setores organizativos contrários aos direitos territoriais dos povos indígenas. Campanhas de “desinformação” são difundidas, com propósitos de impedirem a demarcação das terras indígenas. Todas essas, com o apoio político da “máquina” estatal e seus agentes, com a contribuição da imprensa regional (MORONI, 2011, p. 50).

Os discursos contra a demarcação de Terras Indígenas e a favor da monocultura (fig.25) são amplamente veiculados na imprensa regional, alimentando práticas de racismo e de preconceitos contra o modo-de-ser Guarani, tidos como “obstáculos ao progresso”, porque sua cultura não se enquadra no sistema capitalista de produção.



■ Mato Grosso do Sul, sob o mote da produção, há forte resistência quanto à demarcação das terras indígenas

Essa visão ruralista tem sido reforçada pela valorização do chamado agronegócio, que no espaço Mato-Grossense é representado pela criação extensiva de gado de corte, da monocultura da soja, da cana de açúcar que são atividades voltadas fundamentalmente para a exportação.

Vê-se assim, um contexto de alta valorização das terras, com fortes interesses econômicos em causa, elementos que tornam mais árdua a luta Guarani na recuperação de suas terras tradicionais.

Com o reconhecimento do modo diferenciado de ocupação do espaço pela comunidade Guarani, estaremos contribuindo para a efetivação de políticas públicas que garantam aos Povos Guarani o direito de buscarem terras adequadas ao seu padrão de existência, que vai muito além dos limites das atuais aldeias.

No próximo capítulo destacamos o papel da escola e da escolarização na Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados, apontando alguns avanços e conquistas obtidas nas últimas décadas relacionadas à legislação que regulamenta e que normatiza as escolas indígenas brasileiras.

CAPÍTULO III

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência sintetizadas em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornece-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio de sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente e a prática da autodeterminação. Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe (MEC, 1994, p. 12).

Fig.26 Estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: LIMA, 2011 (trabalho de campo)

3.1 - EDUCAÇÃO INDÍGENA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS ALDEIAS DE DOURADOS/MS

O capítulo versa sobre a educação e o processo de escolarização nas aldeias de Dourados. Traçamos em linhas gerais uma reflexão sobre a educação escolar indígena no contexto da legislação atual e focalizamos a instituição escolar indígena de Dourados/MS, como espaço multiétnico aberto, onde há trocas de saberes Guarani, Kaiowá e Terena articulados aos conhecimentos não indígenas, sendo a escola um lugar de incompreensões, de intolerâncias, de resistências, de conflitos e de disputas de poder entre as diversas etnias, podendo servir tanto para atualização das tradições culturais dos diferentes grupos nelas envolvidos, quanto para possibilitar a objetivação da organização dos diferentes saberes interculturais.

A contextualização da política educacional procurou refletir a cerca de algumas questões relacionadas à legislação atual que regulamenta e normatiza as escolas indígenas no Brasil, apontando seus avanços e contradições.

Educação e escola

A epígrafe que abre esse capítulo mostra os princípios e os fundamentos que orientam ou que deveriam orientar as políticas públicas para as escolas indígenas no Brasil. Também serve de referência para que cada comunidade indígena construa seu projeto de educação escolar diferenciada e específica que melhor atenda aos anseios e interesses de cada comunidade.

Antes de iniciar uma análise específica a cerca da legislação que regulamenta e normatiza as escolas indígenas diferenciadas e específicas no Brasil, são indispensáveis algumas considerações sobre o que entendemos por educação e processo de escolarização.

A ação educativa em sentido amplo é uma prática social que existe em toda parte, que se realiza independentemente de haver ou não escola. Essa educação acontece nas famílias, nos grupos sociais, nas instituições e, como todo conhecimento é de domínio de todos, transmitidos de pais para filhos e necessários para a (re) produção da vida cultural.

Nesse sentido, educação não é o mesmo que escola:

Educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. (...) não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Da família à comunidade a educação existe livre e difusa. Geralmente considera-se que ela começa em casa com os mais velhos onde tudo se compartilha e se aprende a viver, para preservar e (re) significar o saber que herdamos das gerações passadas.

Essa educação não deve ser confundida como sinônimo de “transferência” de saber. Porque a sua prática é um ato dinâmico e permanente de conhecimentos e de saberes centrados na descoberta, na análise e transformação da realidade pelos que a vivem (BRANDÃO, 1983).

Como prática sociocultural a ação educativa depende da presença do adulto, do mais experiente para exercer o papel de mediador entre os valores, os princípios, os conceitos, as condutas, as atitudes e hábitos que deverá ser assimilados e vividos para a manutenção ou para a ressignificação das condições de sobrevivência física e cultural. Isso se estende aos povos Guarani de Mato Grosso do Sul, que pela palavra “vista e ouvida” vêm transmitindo em ambiente doméstico e familiar o bom modo-de-ser Guarani:

Educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social;

tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Para o autor, a educação exerce um papel importante na cultura de um povo. Por meio dela se compartilha com as novas gerações a herança cultural acumulada, ao mesmo tempo em que se reelaboram conhecimentos exigidos por uma sociedade em constante transformação.

Essa educação é um traço cultural compartilhado que está relacionada a valores materiais e simbólicos que cada sociedade possui de si mesma e de seu espaço, construídos e vividos em momentos históricos distintos.

Isso quer dizer que cada sociedade dispõe de mecanismos próprios de socialização de conhecimentos e de saberes. Entre os povos indígenas do Brasil a educação (respeitando as inúmeras particularidades, lingüísticas, culturais e étnicas) se assenta em alguns princípios básicos tais como:

Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;

Valores e procedimentos próprios de sociedade originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;

Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (RCNEI, 1998, p. 23).

A assertiva mostra que as diferentes comunidades indígenas possuem uma organização social diferenciada com mecanismos próprios de socialização de conhecimentos e de saberes, fruto de experiências vividas em tempos e espaços distintos.

Também indica uma visão de mundo singular que transcende as relações entre humanos, já que a natureza se apresenta como um ser dotado de espiritualidades e de sentimentos, bem diferente da cultura ocidental que a interpreta como recurso externo ao homem, que pode ser apropriada e transformada em mercadorias, em coisas úteis para a vida humana.

Na sociedade contemporânea, a educação escolar tem sido organizada e oferecida ao povo por meio de um sistema centralizado de poder com escola, professor e aluno que se utiliza de um processo discursivo, de cunho pedagógico institucionalizado para controle do saber, o qual tende a reforçar as desigualdades entre homens e mulheres na divisão social do trabalho, geralmente controlada por especialistas mediadores entre poder e saber, limitando os direitos e os acessos aos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente.

Com o desenvolvimento da sociedade, a educação escolar foi se transformando no ensino especializado com técnicas pedagógicas apropriadas e métodos de ensino adequado às diferentes etapas de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças e jovens sejam elas indígenas ou não indígenas. Com objetivo de garantir aqueles saberes escolares e competências consideradas indispensáveis para a inserção das novas gerações na sociedade contemporânea.

A escola moderna, tal como a conhecemos surgiu com a expansão do capitalismo que ocorreu na passagem do século XIX para o XX. Para Abreu (1993), o processo de escolarização expressa o ideário iluminista que concebe a razão (ciência) como sendo a principal função humana e a escola respondeu a esse ideário difundindo uma visão moderna, científica e civilizadora da sociedade e a acumulação de riquezas (bens materiais) passou a ser visto como sinônimo de progresso e de desenvolvimento da humanidade.

A noção de progresso e de desenvolvimento supõe que a sociedade se move em direção linear que vai de um estágio inferior para um superior, supondo que o que vem depois é melhor do que já passou. Em nome do progresso, da civilização se justificou o domínio e a extinção de diversos povos indígenas considerados “selvagens”, “atrasados”, vistos como empecilhos ao desenvolvimento capitalista e ao progresso da nação.

O discurso da modernidade foi amplamente difundido pela escola brasileira e produziu na sociedade um conjunto de ideias simplificadoras, estereotipadas e preconceituosas a respeito do que é ser, Guarani, Terena, Karajá, etc. genericamente chamados de índios como se fôssemos todos iguais.

Esse discurso trazia implícito o desejo de anular as diferenças étnicas, ao negar aos povos indígenas seus direitos socioculturais, lingüísticos e territoriais. Alguns estigmas nos acompanham até hoje:

“São do passado” – primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrante do futuro do país, segundo, considera-se o índio como representante da infância da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos civilizados;

“São seres primitivos” – atrasados que precisam ser civilizados, nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e desqualifica-se seu patrimônio cultural. Isso impede que se admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião próprias etc.

“São aculturados” – não são mais “índios”, imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se “aculturados”, deixam de ser “autênticos” e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios (RCNEI, 1998, p. 41).

O imaginário social construído ao longo do tempo fundamentou os projetos de escolarização implantados em Terras Indígenas no Brasil. Pautado pela

ideia de integração e homogeneização cultural, porque se acreditava que era preciso educar o indígena para torná-lo civilizado e a introdução da escola nas aldeias foi uma das estratégias utilizadas com a finalidade de integrar o indígena à sociedade nacional.

Esse ideário vem desde o período colonial até o final dos anos de 1980, quando é rompida a perspectiva integracionista com o advento da Constituição de 1988, que garantiu aos povos indígenas o direito a uma instituição de ensino diferenciada do conjunto do sistema educacional brasileiro.

Ferreira (2001) dividiu esse longo período em quatro fases distintas. A primeira corresponde à época do Brasil-Colônia, quando a escolarização dos indígenas esteve a cargo dos missionários jesuítas; o segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio/SP, em 1910 e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio/FUNAI, criada em 1967, articulada com o *Summer Institute of Linguistics/SIL* e outras missões religiosas.

A terceira fase é marcada pelo surgimento de importantes movimentos de apoio à causa indígena, nas décadas de 60/70, quando se destaca Organizações Não-Governamentais/ONGS como a Comissão Pró-Índio de São Paulo/CPI/SP; O Centro Ecumênico de Documentação e Informação/CEDI; a Associação Nacional de Apoio ao Índio/ANAI; e o Centro de Trabalho Indigenista/CTI, criado em 1979.

Nesse movimento, destaca-se setores progressistas da igreja católica que adotaram uma linha de atuação voltada para a defesa dos direitos das minorias étnicas e criaram duas organizações: a Operação Anchieta/OPAN, em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário/CIMI, em 1972, cujo objetivo era prestar serviços na área da educação escolar.

Como um desdobramento dos movimentos indígenas juntamente com as organizações não indígenas da sociedade civil, a partir dos anos de 1980, inicia a quarta fase, quando os povos indígenas assumem o debate político e passam a exigir o direito a uma educação escolar diferenciada e específica para cada povo.

Foi dentro desse panorama de resistências e de lutas por direitos à diferenciação étnica, cultural e lingüística que a educação escolar indígena começou

a ser repensada, como consequência das experiências com projetos alternativos de educação indígena que já vinha sendo desenvolvida no interior das aldeias, em contraposição ao modelo de educação escolar existente no país, cujo objetivo era sempre voltado para atender os interesses externos às aldeias, fossem eles os da Fundação Nacional do Índio/FUNAI e seus convênios ou os bilíngües promovidos pelo *Summer Institute of Linguistics/SIL* e missionários evangélicos.

Entre os diversos projetos alternativos de educação escolar indígena desenvolvido em várias partes do Brasil (Amazonas, São Paulo, Acre, etc), podemos citar o Projeto Kaiowá/Ñandeva/PKN, de Mato Grosso do Sul, desenvolvido por professores Guarani e Kaiowá de Dourados-MS juntamente com o Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica que se manteve de 1976 a 1982 (GIROTTI, 2001).

De acordo com Ferreira (2001), Nascimento (2004), as diversas experiências com projetos alternativos contribuíram para a consolidação de uma política pública nessa área a partir da Constituição de 1988, quando o Estado, gradativamente, incorporou as experiências autônomas e oficializou as escolas indígenas diferenciadas.

A partir da Constituição de 1988, o governo federal expediu uma série de outras leis e decretos que passou a sustentar juridicamente as iniciativas indígenas, no sentido de garantir, na prática, as conquistas legais.

Por meio do Decreto 26/91, retirou-se da Fundação Nacional do Índio/FUNAI a incumbência exclusiva de conduzir os processos de educação junto às comunidades indígenas, atribuindo ao Ministério da Educação e Cultura/ MEC a coordenação das ações, bem como sua execução junto a Estados e municípios.

A seguir trataremos mais detalhadamente da legislação atual que regulamenta e normatiza as escolas indígenas no Brasil apontando seus avanços e suas contrações.

3.2 – Populações Indígenas e a Legislação Educacional Brasileira

No Brasil como nos demais países da América Latina os povos indígenas estão vivenciando importantes processos de lutas políticas travadas ao longo de uma trajetória de discriminação, de exclusão, de confronto, mas também de resistências, de sonhos e de esperanças que levaram os Estados nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação das culturas indígenas, de suas línguas e de seus conhecimentos.

Fruto da conjunção de vários movimentos vem se consolidando no Brasil uma mudança conceitual e jurídica no campo da educação escolar, respaldada por uma legislação que garante aos povos indígenas maior autonomia para o desenvolvimento de propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico.

A esse respeito destaco os artigos da Constituição de 1988, que tratam dos direitos dos povos indígenas, especialmente ao que se refere à educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe:

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

São inegáveis as conquistas obtidas na Constituição Federal de 1988, com a exclusão da perspectiva integracionista. Mas, uma análise mais detalhada de seus artigos mostra, além dos aspectos positivos, também algumas contradições.

Um dos aspectos relevantes da Lei é o que reconhece a existência de diversas etnias com línguas, costumes, culturas e tradições específicas. Não somos mais vistos como um ser genérico como era costumeiramente definido, além de ser diferente da sociedade nacional, somos povos diferentes entre si.

Porém, os direitos à etnicidade atingem de maneira muito superficial as comunidades indígenas que vivem fora das aldeias, em áreas urbanas, fazendas, acampamentos ou a beira de estradas, onde as crianças e os jovens indígenas que freqüentam escolas raramente vêem tratados temas ligados à sua realidade sociocultural e étnica em sala de aula e/ou no cotidiano escolar.

Por mais que o tema da inclusão social seja de conhecimento geral, ainda se constata uma grande dificuldade do professor e da professora não indígena em promover uma educação intercultural, um diálogo crítico entre as diferenças, onde a criança indígena possa sentir-se valorizada enquanto etnia, cultura e língua.

Ainda em relação ao artigo 210, inciso 2º, que assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas...”, ao enfatizar o advérbio de inclusão (também), expõe a face contraditória da política de Estado que, se por um lado, reconhece o direito à diferença por outro lado, pressupõe ausência de conflitos sociais ao sugerir uma ideia de “concessão” ou um ato de “bondade”, como se não existisse um processo de resistência já em curso.

A negação do conflito pode contribuir para o escamoteamento da realidade de pobreza e de miséria em que vivem muitas famílias indígenas especialmente as famílias Guarani de Dourados e dificultar a compreensão de seu comportamento, como grupo social diferenciado que luta por direitos territoriais, culturais e lingüísticos historicamente negados pelo poder hegemônico, estando sujeito a todo tipo de discriminação, preconceito e intolerância.

Sobre a expressão “processos próprios de aprendizagem”, ao ser tratada como uma categoria fundante da pedagogia indígena encerra um certo equivoco, uma vez que a questão diz respeito ao como ensinar. No entanto, processos próprios de aprendizagem tratam de observar e de respeitar o modo como as crianças e os jovens indígenas das diversas etnias aprendem em ambiente escolar.

O direito à utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagem foram ratificados nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, de 1994, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN, de 1996, que estabeleceram a educação escolar indígena como sendo específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe. Garantindo aos povos indígenas o uso da língua materna e sua valorização no contexto escolar.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN estabelece:

Art. 78 – O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: grifo meu

§1º. Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

§2º. Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 – A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas;

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A legislação que assegura a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngüe propõe que ela seja um espaço onde possa ocorrer a manifestação de diferentes concepções culturais, promovendo a troca, o intercâmbio de conhecimentos, de saberes sem discriminação, traduzido na igualdade de oportunidade. É o que prevê o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas sobre a interculturalidade:

Deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (RCNEI, 1998, p. 24).

Nesse sentido, a educação bilíngüe intercultural é uma proposta inovadora que coloca em discussão a necessidade de se construir novos paradigmas epistemológicos de atitudes sociais e políticas por parte da sociedade nacional tão acostumada a uma lógica disciplinadora e monocultural que prima por valores individualistas.

Educação intercultural não é sinônimo de educação indígena; é, sim, uma prática educativa que se concretiza na dialogicidade, reafirmando o direito quanto às especificidades e às diferenças culturais e lingüísticas dos distintos povos (PIMENTEL da SILVA, 2010, p. 88).

Para Pimentel da Silva (2010), a educação bilíngüe intercultural é um projeto inovador e amplo que engloba além da língua como área do conhecimento

específico, outros saberes como artes, cosmologias e visões de mundo veiculados por meio das línguas. E seu reconhecimento como fonte de sabedoria e conhecimento sinaliza para a inclusão nos sistemas públicos de ensino Federal, Estadual e Municipal temas que tratam da diversidade étnica, cultural e lingüística de modo a transpassar todas as disciplinas do currículo escolar. Visando promover uma ampla reflexão da população brasileira sobre as culturas indígenas e suas línguas para se construir uma sociedade mais justa, tolerante e menos preconceituosa.

Como prevê a Lei 11.645, de 2008, ao tornar obrigatória a inclusão da temática indígena no currículo oficial de ensino em todo o país. O que permite uma reflexão crítica sobre as contradições sociais, econômicas, políticas e territoriais que condicionam o intercâmbio cultural desigual entre as sociedades.

Nesse contexto, o diálogo intercultural crítico é uma atitude necessária para não cair numa ideologia de um diálogo intercultural funcional e descontextualizado que mais favorece os interesses da classe dominante, que tem o individualismo e a competitividade como base de sua ideologia.

De acordo com Geraldin (2010), o discurso da interculturalidade funcional em vez de crítica, postula a necessidade do diálogo intercultural, mas se esquece das condições sociopolíticas em que se travam as relações de classes, ignorando as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais existentes numa mesma sociedade.

Retomando o enfoque da legislação nacional que normatiza as escolas indígenas brasileiras, julgo importante registrar que foi com o detalhamento do princípio constitucional que os artigos 210, §2º e 231, *caput*, da Constituição Federal de 1988 e os artigos, 78 e 79 da Lei nº 9394/1996/LDBN, que a Câmara de Educação Básica regulamentou e criou a categoria escola indígena no sistema nacional de ensino, ratificada pela Resolução CNE/CEB, nº03, de 1999, que garantiu autonomia às escolas indígenas no Brasil, com regimento, currículo e pedagogias próprias, definidos de acordo com as particularidades étnicas locais.

Vejamos o que diz a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 sobre o funcionamento das escolas indígenas no Brasil:

Art. 1º - Estabelecer, no âmbito da educação básica a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos;

II – Exclusividade de atendimento a comunidade indígena;

III – O ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüísticas de cada povo;

IV – A organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

De acordo com a Resolução, caracteriza-se como escola indígena o estabelecimento de ensino localizado no interior de Terras Indígenas, voltada para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades, de acordo com suas concepções e princípios. Inclui a liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

A Resolução CNE/CEB nº 3/99, também prevê, no Art. 8, que a atividade docente seja exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos das respectivas etnias.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação PNE/Lei 10.172, de 2001, estabelece em seus objetivos e metas a criação da categoria professor indígena

como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das comunidades locais.

A mudança de competência da educação escolar indígena passando da esfera da FUNAI para o MEC, em 1991 e, deste para Estados e municípios, levou a uma situação de burocratização das ações político-administrativas, já que não contavam com um quadro técnico habilitado com sensibilidade política para tratar desse tema.

A pouca (in)formação por parte dos agentes estaduais e/ou municipais, sobre a legislação que regulamenta as escolas indígenas no país, tem gerado equívocos de interpretação acerca dos conceitos fundadores – diferenciado e específico. Contribuindo para dificultar ainda mais a relação entre a máquina burocrática e política – Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais de educação etc. as quais seguem uma tradição cultural pouco pautada no respeito à diferenciação étnica:

Em muitos casos, isso se dá por desconhecimento e incompreensão do grau de liberdade que a lei efetivamente garante aos índios na construção de sua educação escolar (...) em outros, manifesto no desejo de normatização efetiva e detalhista, homogeneizadora a todo custo, expresso reincidentemente por Secretarias de Educação, funcionários administrativos e Conselhos Estaduais de Educação que buscam operar, no caso da educação escolar indígena, com o mesmo grau de normatização e de regulamentação a que está sujeita a administração da educação brasileira e, pior, segundo os mesmos princípios, desconsiderando os direitos indígenas específicos (LOPES da SILVA, 2001, p. 111).

Sobre as especificidades das escolas indígenas, Nascimento (2004) esclarece que o termo específico estabelece o tratamento especial dado às escolas com características multiétnicas dentro do sistema educacional brasileiro. Diferenciado refere-se à autonomia (liberdade) que cada escola, em cada comunidade indígena, tem para garantir suas experiências singulares, articuladas com elementos essenciais da cultura universal.

A incompreensão desses conceitos pode levar ao entendimento de que o ensino diferenciado estaria voltado apenas para a o ensino da língua materna, baseado na realidade da criança e do jovem indígena, cujo conteúdo abarcaria somente a história e a dinâmica cultural local, não precisando garantir os conteúdos mais gerais historicamente acumulados pela humanidade. Nesse entendimento, a escola indígena estaria em desvantagem em relação ao ensino ministrado ao não indígena.

Acrescenta-se a isso o fato de que continua forte aquela concepção de educação que desvaloriza o saber que as crianças e os jovens trazem de casa para escola, geralmente considerados insignificantes, só reconhecendo como verdadeiro o saber institucionalizado, reconhecidos cientificamente. Esse distanciamento é ainda mais marcante quando se trata de crianças e jovens indígenas que têm como experiências de vida outros referenciais sociais e cosmológicos.

Para avançarmos nesta discussão é preciso ter clareza acerca das concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas e o currículo nas escolas para saber questionar o conhecimento hegemônico que impera nas escolas indígenas, que mais tem contribuído para acentuar as diferenças e negar a diversidade e os pontos de partida desiguais dos que aprendem.

Nesse aspecto, o projeto pedagógico e o currículo escolar têm uma importância fundamental. Ele sinaliza a visão de mundo, de humanidade que a escola acredita ou quer projetar no seu fazer cotidiano. De modo que não podemos pensar uma escola indígena diferenciada se não for via currículo, tendo a clareza de que o conteúdo ensinado por meio da língua materna não é garantia de uma escola diferenciada. É preciso conhecer as práticas socioculturais e lingüísticas do grupo e incluí-los como conteúdos priorizando seus modos próprios de difusão de conhecimentos relacionadas às sabedorias guardadas nas línguas e nas memórias.

A teorização crítica em educação apresenta o currículo e a ideologia como categorias centrais que devem orientar a análise do processo de escolarização. A questão da ideologia aparece, inicialmente, com Althusser (1985), que via a instituição escolar como um aparato de reprodução ideológica do Estado.

O processo educativo constituiria num dos principais dispositivos para a classe dominante transmitir suas ideias sobre o mundo garantindo, assim, a reprodução da estrutura social existente.

Embora tenha sido um marco importante, o ensaio de Althusser (1985); Moreira & Silva (2009) enfatizam que a ideologia não pode ser vista apenas como falsidades ou verdades das ideias. O importante é saber que essas ideias transmitem uma visão de mundo vinculada aos interesses de grupos situados em uma posição de vantagem na organização da sociedade. Ou seja, interessa saber que relações de poder elas justificam, legitimam e a quem beneficiam.

Se ideologia, poder e currículo caminham juntos, certamente a cultura está dentro desse processo. Isso sugere que devemos compreender a educação escolarizada como parte da política e do poder. Em uma sociedade dividida em classes a cultura é o terreno onde se trava a luta pela manutenção ou superação dos conflitos e contradições sociais existentes.

A educação escolar como parte da reprodução societária expressa uma das faces em que diferentes grupos sociais buscam a mediação da vida material e simbólica para afirmar suas histórias e espaços de vida:

A cultura é uma esfera de luta e contradições e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida. É um tipo de práxis que tem uma qualidade dialética que se manifesta em formas e práticas culturais, as quais podem servir a interesses dominantes como a anseios emancipatórios. Como forma de dominação, silencia ativamente culturas subordinadas. Como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se fazer “representar” como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo (GIROUX, 1988, p. 47).

Entendo que a escola e o currículo são instâncias que expressam um modo de organizar uma série de práticas educativas intencionais e planejadas. Por isso, nelas estão implicadas relações de poder e de ideologias.

Cabe, então, um questionamento sobre o papel político das escolas localizadas em Terras Indígenas e do processo de escolarização, visando desvendar as forças “ocultas” que fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e identificar as práticas educativas que ajudam a prolongar as relações de poder nela existente.

As forças “ocultas” vão desde os grupos e classes dominantes corporificados nas diversas instituições Federal, Estadual, Municipal, igrejas, Ongs quanto nas inúmeras ações pedagógicas praticadas no cotidiano escolar.

Refletindo sobre as escolas indígenas, Tassinari (2001) as concebem como espaços de fronteiras culturais, onde há trocas de conhecimentos e de saberes indígenas e não indígenas. Mas também lugar de incompreensões, de intolerâncias e de reafirmação identitária, podendo servir tanto para a atualização de tradições culturais dos diferentes grupos nelas envolvidos, quanto para possibilitar a objetivação da organização dos diferentes saberes interculturais.

Mas, não se trata apenas de um espaço para a troca de conhecimentos e de um diálogo intercultural assimétrico e funcional. A escola indígena precisa refletir criticamente sobre as implicações sociais, políticas, econômicas e territoriais por meio do currículo escolar. Já que a escola traduz e reflete as contradições e as desigualdades sociais que condicionam e acirram os conflitos e os confrontos de ideias, de visões de mundo entre as diferentes sociedades indígenas e não indígenas.

Essas são algumas das reflexões colocadas para as escolas indígenas de Dourados. Onde a realidade multiétnica, exige um esforço coletivo para dar conta de responder, pedagogicamente, um conjunto de questionamentos sobre como “fazer acontecer” uma educação escolar diferenciada e específica num contexto multiétnico: Como construir um currículo propriamente indígena que atenda as especificidades Guarani, Kaiowá e Terena quando sabemos que essas especificidades determinam perspectivas de educação e de visões de mundo também diferenciadas?.

A situação multiétnica das aldeias de Dourados faz com que os professores Guarani que atuam nas escolas indígenas encontrem uma série de dificuldades para construir projetos pedagógicos específicos com currículos diferenciados e adequados à sua realidade étnica, cultural e lingüística.

Hoje, a maioria dos professores Guarani que atuam nas escolas indígenas de Dourados reconhecem que as escolas indígenas são diferenciadas apenas por uma questão de formalidade, porque na prática, o currículo escolar, o calendário, os conteúdos e o restante da organização administrativa e pedagógica continuam sendo organizados e orientados a partir dos sistemas municipal e/ou estadual de ensino.

De maneira que se faz necessário refletir sobre a vida Guarani, tendo claro que isso identifica um povo com culturas e línguas próprias, mas em tempos recentes precisa-se considerar a sociedade tradicional e a sociedade atual, permeada pelo contato de diferentes povos indígenas e não indígenas, ou ainda de Guarani e não Guarani.

3.3 – Aspectos da Escolarização Guarani em Dourados/MS

A educação escolar desenvolvida na Terra Indígena Francisco Horta Barbosa iniciou na década de 1920, sob a orientação do antigo SPI – Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967) que seguia o mesmo modelo de escola vigente no Brasil. Os conteúdos ministrados eram os mesmos da escola tradicional com ensino em português. Em geral se proibia o ensino da língua materna, o Guarani.

Naquela década, (1928) foi fundada a Associação Evangélica de Catequese dos Índios do Brasil, em São Paulo. Formada por representantes das igrejas Presbiteriana dos Estados Unidos (IPEUA); igreja Presbiteriana do Brasil (IPB); igreja Presbiteriana Independente (IPI); e igreja Metodista (IM).

Dessa associação criou-se a Missão Evangélica Caiuá/MECA, liderada pelo então missionário norte americano Albert Maxwell que tinha por objetivo implantar postos de evangelização, de assistência à saúde e à educação para comunidades indígenas em território Mato-Grossense (TROQUEZ, 2006).

A participação da Missão Evangélica Caiuá/MECA na organização dos espaços fronteiriços tem sido destacada por pesquisadores Troquez (2006); Pereira (2004), apontando a sintonia do discurso religioso com as políticas regionais de desenvolvimento da época, cuja estratégia passava pela liberação, gradativa, das terras de domínio Guarani para as frentes de colonização.

Desde a sua instalação até as últimas décadas do século XX a Missão Evangélica Caiuá/MECA ramificou-se em quase todas as aldeias Guarani e Kaiowá do Estado de Mato Grosso do Sul, além de prestar serviços assistenciais a outros grupos Guarani, Xavante e Kadiwéu, localizados nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e no Paraguai.

As primeiras atividades escolares realizadas nas aldeias de Dourados iniciaram por volta de 1930, junto ao antigo Posto do Serviço de Proteção ao Índio/SPI denominado Francisco Horta Barbosa, que contou com a participação direta dos funcionários da Missão Evangélica Caiuá/MECA.

No final daquela década (1938), a MECA construiu sua própria escola na sede da instituição (atual escola municipal indígena Francisco Meireles). Simultaneamente, os missionários passaram a atuar em unidades escolares localizadas no interior das aldeias e na sede da Missão (TROQUEZ, 2006).

Para exemplificar, cito a antiga escola de ensino primário localizada na aldeia *Bororó* denominada Escola Rural Mista “Farinha Seca”, conhecida também como “Escola do Raul” que funcionava, na década de 1950, como extensão da MECA (fig. 27).

Fig. 27 Escola Rural Mista “Farinha Seca” (1954)



Fonte: LIMA, 2011 (arquivo pessoal)

A antiga escola Rural Mista foi precursora da atual escola municipal indígena *Tengatui Marangatu*. Cujá história começou no final dos anos setenta quando a escola Rural Mista foi transferida para perto do Posto Indígena localizado na aldeia *Jaguapiru* quando passou a se chamar escola de Ensino Primário Francisco Ibiapina. O nome Ibiapina foi dado em homenagem a um dos chefes do posto do antigo Serviço de Proteção ao Índio/SPI, que trabalhou na aldeia na década de 1950.

A partir dos anos de 1990, por conta de uma nova conjuntura advinda com nova legislação, estados e municípios tiveram que assumir suas responsabilidades com o ensino escolar nas aldeias. Foi quando a prefeitura de Dourados construiu nas proximidades da antiga escola municipal Francisco Ibiapina, o prédio da atual escola municipal indígena *Tengatui Marangatu*, que passou a funcionar a partir de 1992.

Porém, as mudanças institucionais para a implantação das escolas indígenas diferenciadas e específicas em Dourados ocorreriam somente a partir de janeiro de 2004. Com o Decreto nº 2442/04, criou-se a categoria escola indígena e,

dois anos depois, a Lei Complementar nº 097 de 06/06/2006 criou a categoria de professor indígena no âmbito do sistema municipal de ensino de Dourados. Somente em dois mil e sete (2007), a escola municipal indígena *Tengatui Marangatu* se tornaria, oficialmente, escola municipal indígena.

É importante registrar a história e atuação da Missão Evangélica Caiuá/MECA nas aldeias de Dourados e sua contribuição para a formação inicial de boa parte dos professores Guarani que atuam hoje nas escolas indígenas de Dourados, haja vista que, até o ano de 2004, não havia nenhuma escola no interior das aldeias que oferecesse os anos finais do ensino fundamental.

A participação da escola municipal indígena Francisco Meireles que fica dentro da Missão Evangélica Caiuá, ficou evidenciada nos depoimentos coletados sobre as experiências escolares dos professores Guarani, que tiveram que sair da aldeia para cursar o ensino médio na cidade de Dourados, enfrentando todo tipo de adversidade e de discriminação, como detalhado no capítulo quarto.

Essa situação começou a mudar no decorrer da década de 1990, quando o movimento de professores Guarani, Kaiowá juntamente com suas lideranças e apoiadas por outras instituições¹⁷, passaram a reivindicar a implantação de uma política de ensino diferenciado de nível médio e superior para atender a demanda da comunidade Guarani (GIROTTI, 2001).

Decorrentes dessas reivindicações, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul/SEE/MS, em parceria com algumas secretarias municipais implantou, em 1999, o Curso Normal em Nível Médio para a Formação das etnias Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul – o Projeto *Ara Verá* – Espaço/tempo Iluminado –, para ser executado em três anos divididos em horas de estudos e horas práticas desenvolvidas junto à comunidade.

O curso oferecido pelo Projeto *Ara Verá* contribuiu para que professores Guarani e Kaiowá participassem diretamente do processo de implantação da educação escolar indígena em Dourados e nas outras aldeias do Estado.

¹⁷ SEE - Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS; Universidade Católica Dom Bosco/UCDB entre outras (TROQUEZ, 2006).

Em 2001, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul/SEE/MS, implantou em Dourados o Ensino Médio Intercultural específico para estudantes indígenas. Posteriormente, o Estado construiu um prédio para o funcionamento do Curso no interior da aldeia *Jaguapiru*, denominado Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural *Guateka* Marçal de Souza, que passou a funcionar somente em 2009.

No ano seguinte, por meio do Decreto Estadual nº 10.734, de 18/04/02, criou-se a categoria Escola Indígena no Sistema Estadual de Ensino. Como aumentou o número de crianças e jovens indígenas, em idade escolar, a demanda por escolas e por professores indígenas também cresceu.

Porém, a falta de professores indígenas habilitados nas diferentes áreas do conhecimento tem favorecido a continuidade da contratação de professores não indígenas para atuar nas escolas indígenas do Estado. Haja vista que, até o ano 2000, não havia uma política pública específica para a formação de professores indígenas em nível superior.

O processo que levou à criação de um curso superior específico para as comunidades Guarani e Kaiowá teve início por volta do ano 2000. Inicialmente a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS foi a instituição que começou a elaborar, juntamente com professores Guarani, Kaiowá, lideranças e demais instituições, o projeto de Licenciatura Indígena.

A proposta em discussão previa atender às etnias Guarani e Kaiowá, deixando de fora a participação da etnia Terena, que não poderiam ter acesso ao Curso de Formação Superior Indígena, com a alegação de que eles teriam que construir seu próprio Projeto de educação superior.

Dessas discussões resultou que o movimento de professores Guarani e Kaiowá, juntamente com suas lideranças retiraram o Projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS e passaram suas reivindicações para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, atual Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, para o encaminhamento do Projeto ao Ministério de

Educação e Cultura/MEC. Em 2006 o Curso foi implantado e sua primeira turma formou-se em 2011.

A instalação do Curso Superior específico é um passo importante para a continuidade da formação de professores Guarani e Kaiowá bem como para a implantação de escolas indígenas específicas, diferenciadas, bilíngües e interculturais no interior das aldeias.

Isso explica porque a maioria dos professores Guarani que atuam nas escolas indígenas de Dourados foram graduados em uma instituição de ensino superior privada como o Centro Universitário da Grande Dourados/UNIGRAN principalmente a partir de 2000, quando a instituição firmou convenio com a Fundação Nacional do Índio/FUNAI e passou a oferecer bolsa integral de estudos para acadêmicos indígenas. Esse é um dos aspectos da experiência escolar Guarani que devemos discorrer no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

Fig.28 Professora e aluno/as sala de aula



Fonte: Lima 2011 (trabalho de campo)

4.1 – TRAJETÓRIA SOCIOESPACIAL E CONCEPÇÕES DE NATUREZA

Início o capítulo apresentando uma descrição geral do perfil dos professores Guarani que considero importante para compreender suas concepções de natureza, de território e o modo como vem se apropriando do conhecimento científico e da instituição escolar para construir uma proposta de educação diferenciada que mais se aproxime do modo-de-ser Guarani.

A partir dos relatos colhidos eles e elas apresentaram suas concepções de mundo; falaram sobre suas trajetórias de vidas; localização das aldeias onde nasceram e da experiência escolar que tiveram.

Por meio da memória foram sendo recriadas suas histórias e concepções de espaços e de natureza, as quais aparecem nas falas de forma generalizada, através de um discurso articulado, entre pessoas Guarani de diferentes épocas e lugares.

O foco central da reflexão trata da trajetória socioespacial Guarani. A partir de suas experiências de vida foi possível perceber a importância da memória e da mobilidade espacial para a organização da vida social e para a resistência sociocultural, em que a memória atua como um importante mecanismo que convoca o passado na busca de respostas para as necessidades de identificação e enraizamento sociocultural e territorial.

A espacialidade Guarani e o modo como os professores se relacionam entre si e com a natureza constituem elementos importantes que nos auxiliam na compreensão do processo de escolarização e sua complexidade decorrente da articulação com os conhecimentos científicos oriundos do mundo ocidental e o modo de vida tradicional Guarani, permeada por outros saberes e práticas culturais e lingüísticas próprias da vivência em áreas de fronteiras.

4.2 – Professores Guarani em espaços de fronteiras

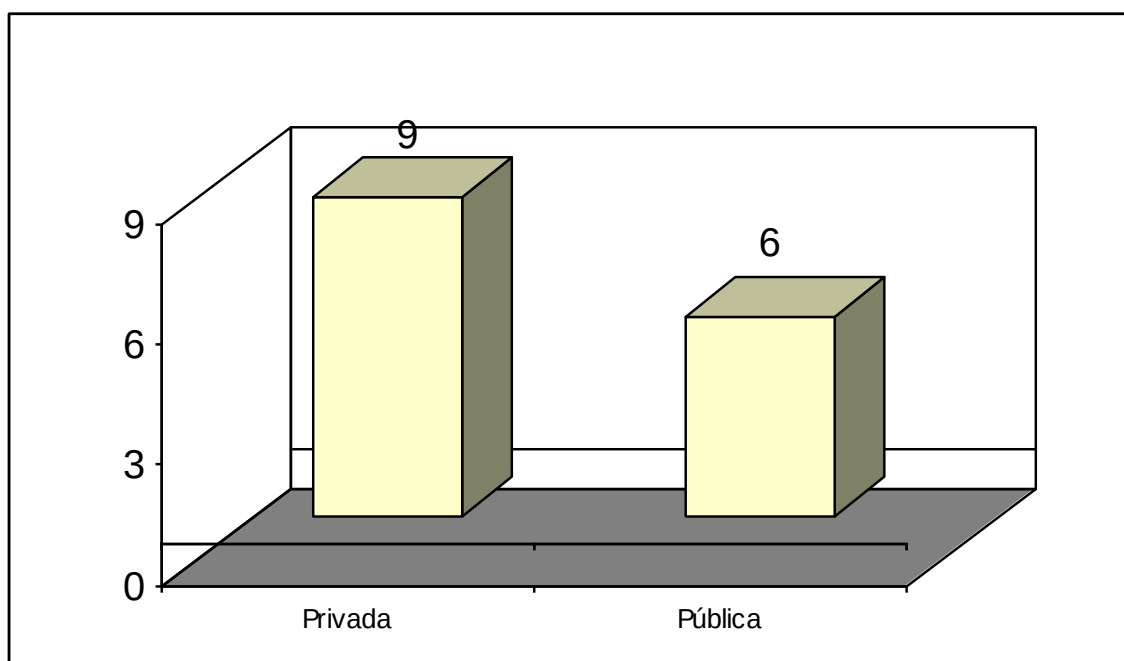
De um total de dezoito (18) professores Guarani que atuam nas escolas indígenas de Dourados dez (10) são do sexo feminino e oito (08) masculino. A idade média varia de trinta a sessenta anos sendo que os mais novos, Natanael Cáceres e Valdelice Verón, têm trinta (30) anos e o de maior idade, Leni Silva de Souza, tem sessenta e dois (62) anos.

Em relação à formação acadêmica temos três professoras atuando somente com o magistério, sendo que uma delas é acadêmica do Curso de Licenciatura Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

Dos que concluíram o curso superior, quinze são graduados e destes, sete tem Pós-Graduação, sendo quatro especialistas e três mestrandos/as. Todos já são concursados e ocupam cargos de professor/a, coordenador/a ou de direção nas escolas indígenas de Dourados.

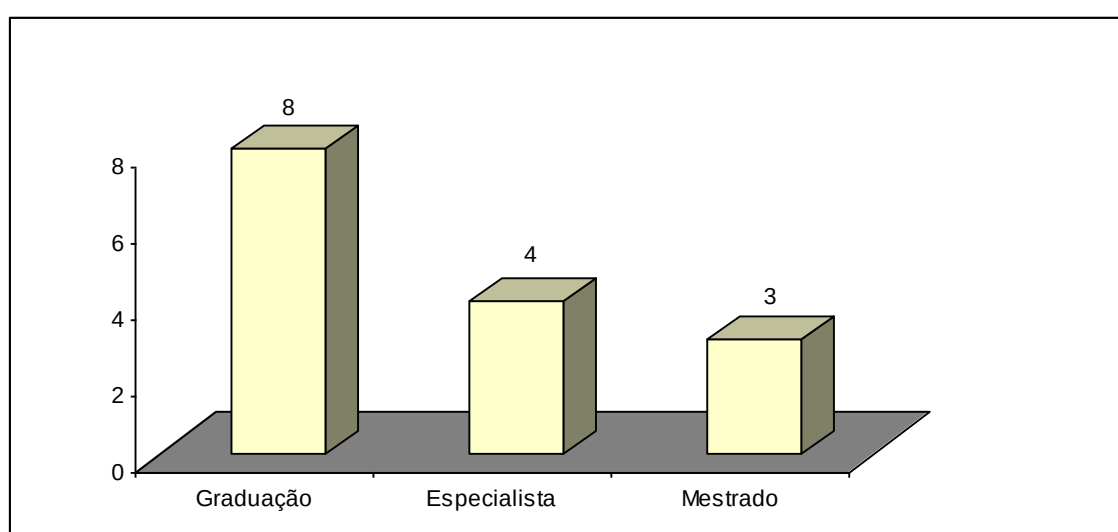
No tocante à situação de formação acadêmica desses professores, nove (09) se formaram na UNIGRAN, instituição de ensino superior privada em Dourados, nos anos de 1992, 1994, 1997, 1999, 2002. Outros seis (06) professores foram graduados em instituição pública. Fundamentalmente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

A ausência, até os anos de 2000, de uma política pública para a formação em nível superior para a população indígena é, certamente a explicação para o volume de professores Guarani formados em faculdade privada. É o que apresenta o gráfico um (01) em relação a instituição formadora.

Gráfico 01 - Instituição Formadora

Org. BRITO, M.

Fonte: LIMA, 2012 (Pesquisa de campo)

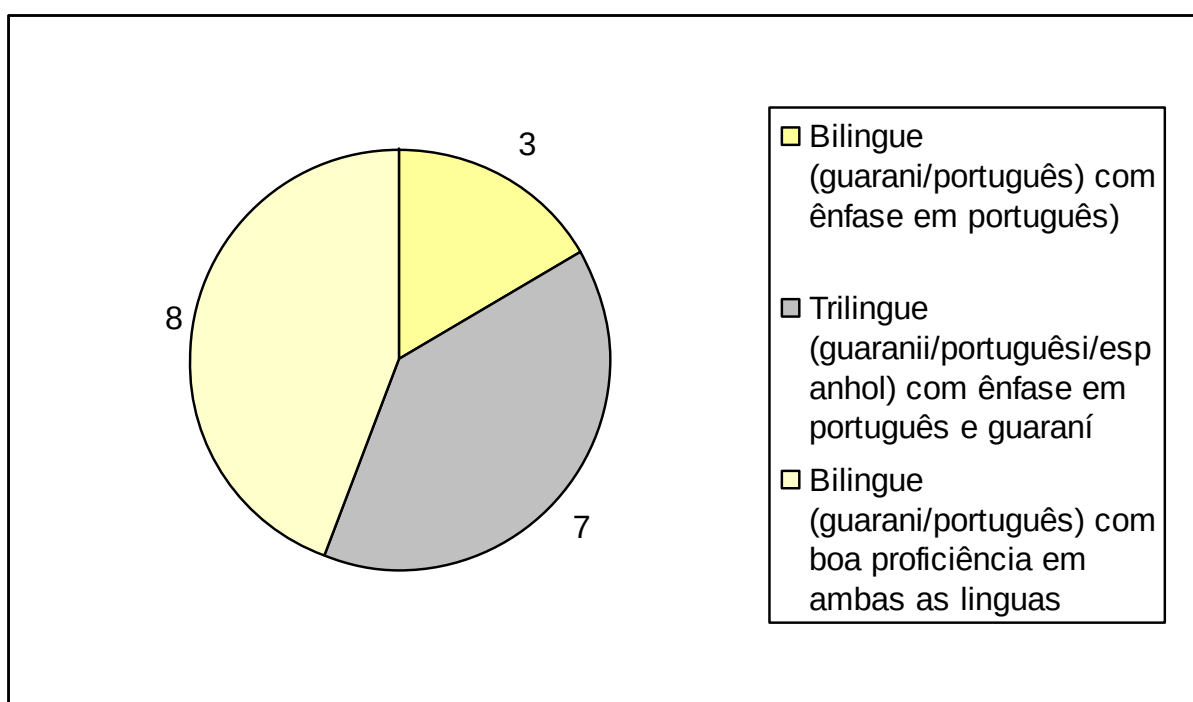
Gráfico 02 - Formação dos Professores Guarani

Org. BRITO, M.

Fonte: LIMA, 2012 (Pesquisa de campo)

Entre os professores Guarani entrevistados observou-se que uma grande maioria fala a língua materna o guarani, mas também a língua portuguesa e a língua espanhola. Isso faz com que o contexto educacional seja sociolinguisticamente bastante complexo.

Gráfico 03 - Situação Lingüística dos Professores Guarani de Dourados/MS (2012)



Org. BRITO, M.

Fonte: LIMA, 2012 (Pesquisa de campo)

O gráfico apresenta a riqueza lingüística e uma complexidade sociocultural vivida pelos professores Guarani na fronteira, favorecida pela proximidade geográfica com o Paraguai. Que propicia contatos freqüentes com os povos daquele país permitindo à comunidade Guarani de Dourados e a de outros povos que vivem na faixa de fronteira uma vivência singular, com intercâmbios culturais e empréstimos lingüísticos variados.

O guarani é uma língua ameríndia usada há muito tempo na América do Sul e falada por diferentes povos e de diferentes maneiras. Por isso, ela abarca uma pluralidade de modalidade lingüística que vai do guarani missioneiro utilizado na época das missões jesuíticas; passando pelo chamado guarani tribal utilizado no Brasil e no Paraguai por cerca de seis etnias, dentre elas os *Kaiowá* e *Ñandeva* de Dourados e o guarani paraguaio falado por grande parte da população, já que é língua oficial daquele país.

No Brasil, a cidade de Tacuru localizada na fronteira com o Paraguai, foi o primeiro município do Estado de Mato Grosso do Sul a reconhecer, oficialmente, a língua guarani ao lado do português, para serem utilizadas em ambientes públicos e formais como escolas, postos de saúde, meios de comunicação etc.

O reconhecimento oficial da língua guarani facilita a comunicação com a comunidade Guarani que vive nas aldeias e/ou na cidade, além de beneficiar os imigrantes paraguaios que vivem no mesmo município.

Mesmo sabendo que há uma linha divisória que estabelece a fronteira política entre o Brasil e o Paraguai, continua sendo contínuo o fluxo da comunidade Guarani nos dois lados da fronteira para onde se estendem as relações de parentescos. Nesses lugares não é difícil encontrar Guarani com dupla nacionalidade tanto brasileira quanto paraguaia, onde geralmente são registrados com nomes e idades distintos.

Nos espaços de fronteiras se (des) encontram a língua nacional de cada país o português, o guarani e o espanhol além de outras práticas lingüísticas decorrentes do contato que gera a mistura dessas línguas. Por isso, a comunicação linguística é um dos fatores de resistência sociocultural fundamental para que seus habitantes possam interagir e negociar sua participação no sistema social.

Como a maior parte dos professores Guarani teve que trabalhar fora das aldeias antes de seguir a carreira docente, inevitavelmente teve que interagir com pessoas e grupos de outras procedências étnicas. Isso impõe a exigência do conhecimento e domínio das línguas por eles faladas e, no mínimo o conhecimento

básico de seus códigos de condutas, que lhes permitam transitar livremente pela faixa de fronteira de ambos os países.

A convivência na faixa de fronteira faz com que os falantes da língua guarani se apropriem de um grande número de neologismos indispensáveis para a comunicação com a sociedade nacional. Desses empréstimos surgem mesclas de línguas chamadas *jopara* que é uma mistura do português e do espanhol adaptado à morfossintaxe do guarani, amplamente utilizados pelos falantes da língua guarani na fronteira.

Jopara é “uma fala tão circunstancial, tão sujeita à competência ou incompetência de cada indivíduo, que desconcerta aqueles que querem traçar-lhe um perfil” (Assis, 2008). Como uma expressão concreta da materialidade lingüística, *jopara* revela a complexidade e a dinâmica da fronteira, lugar onde os professores Guarani transitam, indicando que a vida sociocultural e lingüística não é estável, fixa e nem tampouco equilibrada, ficando ora mais ora menos distante da competência comumente exibida por sujeitos monolíngües.

Em situações de fronteiras geográfica, cultural e lingüística, o bilingüismo é uma prática social comum encontrada na maioria das escolas indígenas. Melià (1979) esclarece que o bilingüismo não pode ser visto como um fenômeno de língua, mas uma característica de seu uso. São os falantes de uma língua que podem usar a outra língua de forma variada:

O bilingüismo nasce do encontro e contato de indivíduos de uma língua com outros de outra língua. Sendo o bilingüismo uma característica do uso de duas línguas, uso que tem uma história e se aplica em circunstâncias particulares, dificilmente é o domínio equânime, equilibrado e completo de duas ou mais línguas. O domínio de duas ou mais línguas nunca tem a mesma extensão e profundidade no mesmo falante. O bilíngüe conhece ativamente uma língua e conhece passivamente as outras (MELIÀ, 1979, p. 66).

A complexidade da situação sociolingüística dos professores mostra que a língua materna não pode ser tida como a única porta de acesso ao mundo

Guarani, nem a única forma de expressá-la. Embora falar a língua materna esteja profundamente ligado à tradição e à identidade Guarani.

Entendo com respaldo de Barth (1969) e Carneiro da Cunha (1986), que a identidade de um grupo étnico encontra-se subordinada à distinção que os indivíduos percebem entre eles próprios e os outros grupos sociais com os quais interagem socialmente. Essa interação não leva, necessariamente, ao desaparecimento da língua ou do grupo étnico por mudanças e aculturação, as diferenças podem permanecer apesar do contato multi e Interétnico e da interdependência do grupo.

Devemos pensar a linguagem como prática social em uso e discurso, mas também como sistemas de signos – a língua, cuja função essencial é ser instrumento de comunicação. A linguagem como discurso em movimento cria e faz circular um modo-de-ser Guarani que pode ser comunicada na língua guarani, na língua portuguesa, na língua espanhola.....

Nas escolas indígenas de Dourados a situação bilíngüe e/ou multilíngüe encontrada entre os professores Guarani pode apresentar algumas vantagens em comparação ao ensino realizado nas escolas do não indígena, no sentido de facilitar o processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, pode suscitar outros conflitos entre os docentes indígenas, já que numa mesma instituição de ensino atuam professores procedentes de outras etnias com particularidades histórico-culturais e lingüísticas também diversas.

Essa diversidade já é indicativa de complexidade na escola, onde crianças e jovens Guarani estudam. Um professor Guarani, por exemplo, tem por aluno além das crianças do seu povo, as quais apresentam grau variado de bilingüismo, também crianças e jovens de outras etnias, Terena e Kaiowá.

Esse cenário talvez não se apresente assim tão problemático para um professor bilíngüe e/ou multilíngüe. O mesmo não se pode dizer da expectativa de qualquer outro professor não indígena que leciona nessas escolas, tão acostumado a um modelo educacional com conteúdos escolares e práticas educativas

homogeneizadoras que não levam em conta a vida cultural e lingüística de crianças e jovens e os relacionamentos sociais que elas mantêm.

A criança Guarani aprende a falar sua língua materna em casa com a família. Quando vão para a escola elas encontram maior dificuldade de alfabetização, pois tem que aprender códigos de um idioma que não conhecem. Essa incompreensão sempre contribuiu para alimentar preconceito, intolerância e discriminação, dificultando ainda mais a aprendizagem, a convivência e a permanência da criança na escola.

Historicamente a língua portuguesa tem sido a língua oficial das escolas brasileiras. Essa escola é portadora de um projeto educativo para a formação da cidadania imbuído de uma identidade nacional. Como discurso pedagógico, tal projeto fez parte durante muito tempo das práticas políticas do Serviço de Proteção ao Índio/SPI, depois da Fundação Nacional do Índio/FUNAI, com objetivos integracionistas e civilizador.

Conseqüentemente, essa escola tradicional contribuiu para a desvalorização das línguas indígenas particularmente da língua guarani e dos saberes que as crianças e jovens levam de casa para a escola.

Somada às questões lingüísticas, o preconceito e a discriminação a elas associadas são fatores que historicamente contribuíram para o fracasso escolar de muitas crianças e jovens Guarani.

Situação que pode ser comprovada nos depoimentos colhidos com os professores Guarani que evidenciaram inúmeras dificuldades enfrentadas para estudar na cidade de Dourados. A persistência e a superação da condição de pobreza e de miséria mostram que ainda é uma conquista de poucos Guarani, mas que pode servir de referência para as novas gerações.

(...) Estudei um ano ((na cidade)) era difícil o transporte, a gente também não estava muito acostumado com a escola Menodora, lá tinha muita gente, era muito fechado até parecia um presídio e os professores eram bem exigentes e a gente tinha muita dificuldade pra compreender a linguagem, a língua mesmo, aí eu reprovei acho

que em física, geografia aí eu saí de lá e fui pra escola Vilmar. Era longe também. Lá a gente começou ir de bicicleta, não tinha transporte a gente tinha que buscar nós mesmo a gente andou de bicicleta, a gente passou um sofrimento mesmo. No frio a gente ia de bicicleta, na chuva, no frio, às vezes no temporal foi um sofrimento. [...] Só que antes de dar aulas trabalhei também no comércio aqui perto da aldeia, fazia de tudo lá. Ali trabalhei quase um ano, eu tinha acho que 16 anos. (Aginaldo Rodrigues, entrevista gravada em 04/09/2010)

(...) No ensino médio e na faculdade eu senti sim ((preconceito)) do professor fazer pouco caso de mim como aluno, de não querer explicar direito ou dava atenção só pra outro grupo, até mesmo na faculdade. Muitas vezes meus colegas de sala não queriam fazer grupo comigo, com indígena, me evitavam. [...] Eu lembro uma vez era eu e mais três indígenas que nós ficamos de DP ((dependência)) e reprovamos uma matéria porque nós fizemos um trabalho que era três indígenas e mais duas pessoas não-indígenas e fizemos todinho o trabalho, levamos para a professora que olhou e falou que o nosso trabalho estava bom e que precisava ser digitado. Então pegamos a nossa parte e entregamos para as duas pessoas não-indígenas que também fazia parte do grupo. Então levou nosso trabalho a gente foi ver depois o resultado tiramos nota vermelha. Então fomos conversar com a professora que tinha feito uma pré-correção e tinha falado que tava bom e que só faltava digitar. Então fomos ver o trabalho, as duas não-indígenas mudaram tudo o que nós escrevemos e colocaram do jeito delas e não acreditaram na nossa inteligência, na nossa capacidade. Isso marcou muito, essa discriminação do modo de ver o mundo. (Aguilera de Souza, entrevista gravada em 07/05/2010)

(...) Fui estudar no Menodora – magistério à noite eu ia de ônibus que vinha de Itaporã era poucos alunos indígenas daí a gente começou a sofrer muita discriminação a ponto deles não querer que o ônibus parasse pra pegar a gente ali. Esse tempo nós sofremos muito. Eles olhavam diferente pra gente e não queria nem encostar na gente. (Carlene Rodrigues, entrevista gravada em 21/05/2010)

(...) Eu sentia, teve um tempo que eu discuti na sala com um colega. Assim, ele gostava muito de falar do indígena, eu sentia que ele tava falando uma coisa negativa, só que pra eles não [...] Ele usava muito essa fala de bugre, essa linguagem machuca as pessoas, eu tentava falar ((argumentar)). Quanto ao professor – era uma professora que gostava muito de falar de índio, ela só dava exemplos de índios só que direcionado pra gente ((alunos da sala)) só que ao mesmo tempo, na fala dela a gente não concordava, a gente discutia com ela eu não aceitava. Ela não tinha intenção de magoar, mas ela muitas vezes expressava preconceito. (Aginaldo Rodrigues, entrevista gravada em 04/09/2010)

(...) Eu nasci aqui na aldeia de Dourados em casa com luz de lamparina. A casa de meus pais era de capim 'né'. Como a dificuldade era muito grande, quando eu era criança ainda, meus pais começou a estudar ali na escola do seu Raul da dona Mirinda a primeira escola que teve ali, que era gerenciado, se não me engano pela missão ((MECA)), tinha só até a quarta série. Eu comecei (fiz a 1ª e 4ª série) a estudar na escola Ibiapina, que era da FUNAI e todos os funcionários era da FUNAI. Era época do tradicionalismo 'né' eu cheguei a ficar de castigo várias vezes ((vezes)) de braços abertos pra parede, de joelho em cima de milho. Não podia nem conversar que levava reguada e palmatória na mão. Então tudo isso eu passei. Depois eu mudei pra escola da Missão Caiuá e ali conclui a 8ª série. Cheguei a me matricular na cidade, no ensino médio (na escola Menodora), mas devido a dificuldade tive que desistir e fui pra fazenda trabalhar, fiquei lá dois anos. Depois a minha mãe me incentivava a estudar 'né' aí eu voltei a estudar o magistério na escola Vilmar Vieira de Mattos. Ali enfrentamos três anos de bicicleta da aldeia para a escola eu e meus irmãos, conclui o magistério lá. Comecei dar aula em 1997 parece, na escola Ibiapina. Aí fui fazer o superior na UNIGRAN – pedagogia. Aí fiz o concurso público para coordenador pedagógico e sou efetivo desde 2008. (Maximino Rodrigues, entrevista gravada em 21/06/2010)

Os depoimentos mostram que os desafios enfrentados pelos professores Guarani vão desde as dificuldades relacionadas aos trajetos da casa na aldeia até a

escola na cidade onde se formaram, bem como as outras formas de preconceitos e de discriminações sofridas no ambiente escolar.

O termo “bugre” é uma denominação dada a diversos grupos indígenas do Brasil, por serem considerados “selvagens”, “não cristãos”, “sem alma” uma noção de intenso valor pejorativo. Como expressou um dos entrevistados. “...ela usava muito essa fala de bugre, essa linguagem machuca as pessoas”.

A referência ao “bugre” é uma das formas de racismo comum praticada na cidade de Dourados, devido a uma tradição histórica de disputas por terras que os povos Guarani foram submetidos ao longo dos séculos. Aqui, as pessoas Guarani tendem a se comportar como “brancos paraguaios” para fugir do estigma de “bugre atrasado”.

Outro aspecto comum encontrado entre os educadores/as Guarani refere-se à luta pela sobrevivência fora da aldeia. A maioria submeteu-se ao trabalho assalariado no comércio urbano, nas fazendas e usinas de produção de álcool e açúcar da região.

Não podemos esquecer o processo que levou essas pessoas a estudar e a trabalhar fora da aldeia. A luta pela sobrevivência física, cultural e lingüística faz parte da histórica relação de contato dos povos Guarani com a sociedade nacional, que impôs seu estilo de vida dependente de vestimenta, alimentação, remédio, livros, etc. Tudo isso custa dinheiro, então é preciso trabalhar para estudar e estudar trabalhando para ganhar dinheiro e atender às necessidades básicas da vida material

Cabe aqui registrar que os professores Guarani, nossos interlocutores, foram e são vencedores pela sua resistência e sobrevivência apesar das condições que lhes foram impostas ao longo dos séculos, conseguiram continuar estudando até chegar à universidade e ainda encontram motivações para fazer uma Pós-Graduação. Através da escolarização podem projetar suas esperanças para alcançar uma nova palavra vislumbrada pela possibilidade da construção de novas territorialidades com escola diferenciada e especificamente Guarani.

4.3 – Elementos da Trajetória socioespacial Guarani

Um dos aspectos importantes dos depoimentos colhidos trata-se da memória espacial Guarani. Durante os relatos, os professores rememoram suas histórias pessoais e comunitárias, momento em que ativam suas memórias coletivas e entram nelas, misturando suas histórias de sua vida com as dos seus antepassados.

A memória coletiva tem uma importante função que é a de contribuir para fortalecer o sentimento de pertencimento a um grupo com histórias e passado comum. A memória compartilhada garante a permanente atualização das experiências e dos vínculos afetivos com os espaços onde vivem ou viveram os antepassados Guarani.

Os vínculos afetivos com o território traduzem uma trajetória espacial assinalada por marcos, limites dos antepassados guardados nas memórias e nas línguas, cujo acervo histórico e cultural é bem mais extenso que as áreas atualmente ocupadas e/ou reivindicadas por comunidades Guarani. Isso torna os laços de parentesco e as alianças políticas muito mais complexas para a delimitação de determinado território étnico (RATTS, 2003).

Compreendo a memória como constituída na relação entre o passado e o presente. Mas que é a partir da relação atual que ela ganha sentido ao ser produzido e recriado por meio de práticas sociais ampliadas, *oguata*. Nessa movimentação as narrativas conformam e informam um patrimônio de memória oral que constitui referenciais espaciais que orientam e regulam os saberes e as condutas coletivas, afirmando os laços entre o passado e o presente. Vejamos o que dizem os professores Guarani acerca da trajetória espacial de seus familiares:

(...) A minha vó conta que a mãe dela veio do Paraná. Veio por canoa, pelo rio, assim que eles foram chegando até aqui e sempre usavam a natureza como também um recurso 'né'. Por exemplo, a canoa era o meio de transporte deles 'né'. Eu percebo que pra eles

não tinha limite o território, onde eles passavam fazia parte do território deles de onde eles podiam explorar e construir sua família, viver sua cultura (Aginaldo Rodrigues, entrevista gravada em 4/09/2010).

[...] Pela história que eu ouvi dos meus avós que falou pros meus pais isso há muitos anos atrás 'né'. Que segundo a minha vó ela é Guarani/Kaiowá. A minha bisavó ela só falava Guarani/Kaiowá e não chegou a entender o português como nos entendemos hoje. Pelo que ela contava ((avó)) e que meu pai falou pra mim também, diz que nós era pessoas que viemos do estado de São Paulo. Na realidade, a mãe da minha bisavó ela era Mbyá, então como na época houve aquela invasão ((conflitos)) eles sumiram pela mata e desceram o rio Paraná até chegar na região do Paraná entre o país do Paraguai e meu vô acabou vindo pra essa região aqui 'né'. Ele fala ((o avô)) que nós, a minha família somos muito descendentes de Mbyá e também de Kaiowá porque a minha vó era muito Kaiowá. (Maximino Rodrigues, entrevista gravada em 21/06/2010)

O meu pai ele chama Teodoro de Souza e minha mãe Judite Barbosa de Souza. Pelo que eles passavam 'né' da onde eles vieram junto com o pessoal que vieram de lá ((São Paulo)). Sempre eles lembravam que desciam o Rio Paraná 'né'. A família deles vieram de lá 'né'. Eles quando vieram para a aldeia de Dourados na verdade a aldeia já era uma aldeia demarcada, e por aqui eles se casaram eles se conheceram aqui mesmo na região de Dourados, toda a família de meu pai mora aqui 'né'. (Aguilera Souza, entrevista realizada em 07/05/2010)

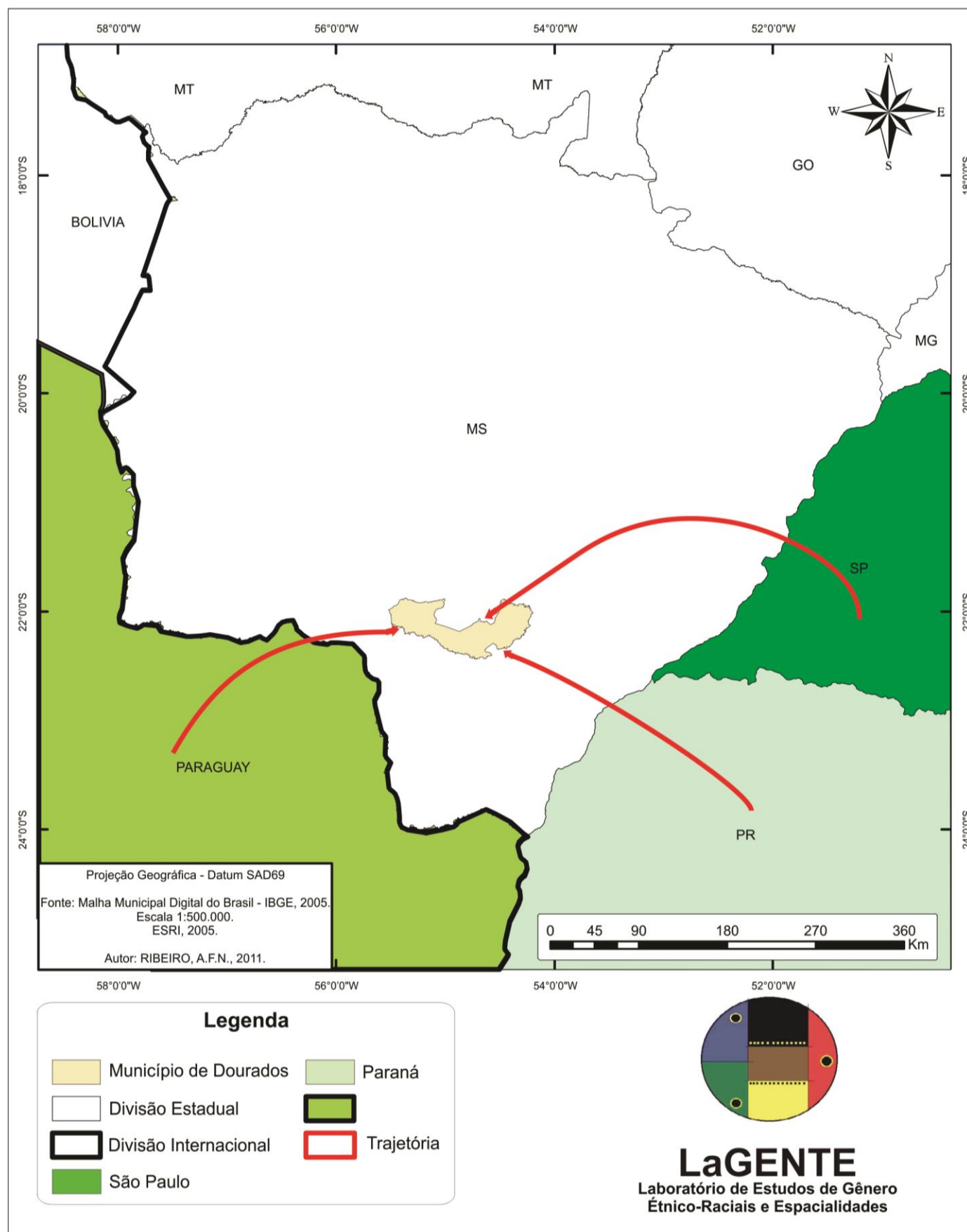
Me criei na região de Orquetami ((Paraguai)) fiquei lá até os meus oitos anos. Naquele período, o meu irmão mais velho casou ali no Pirajuy (aldeia) já no Brasil 'né'. Quando eu tinha 9 anos vim pra casa dele e acabei sendo convidado pra estudar [...] a escola era uma missão alemã – Missão Evangélica Unida (por volta de 1982) – localizada em Pirajuy. Só sei que com onze anos eu fui pela primeira vez pra escola. Aí comecei a estudar onde fiz até a quarta série mas eu sempre voltava lá em Orquetami. Nesse período, em Pirajuy, meus pais mudaram para a região de Ernandaria (Paraguai).

Naquela época as terras foram sendo comprada por colonos - Paraguaio ou estrangeiro – quem tava lá comprava tudo. Compraram naquela região (Pirajuy) e meu pai não tinha documento que indicasse a posse da terra foram na verdade expulsos de lá, eles se mudaram pra região de Ernandária (Paraguai) então por bastante tempo perdi contato com eles por que era longe e eu sem recursos não podia ir, acabei me isolando deles por um tempão aí se espalharam meus irmãos todos foram para aquela região de Vilha Iguatemi no Paraguai, no outro lado, mas era próximo de onde nos nascemos. (Cajetano Vera, entrevista gravada em 30/07/2010)

(...) Meu pai contava que eles ((o pai e o avô)) trabalharam muito na erva-mate, então onde acabava na região os pés de erva, eles procuravam outra região e assim vai indo, não ficavam num lugar só. Com o tempo acabou esse trabalho, no fim saiu essa divisão, é separar 'né'. E deixar os índio só num lugar aí começa a corta as reservas e juntaram os indígenas só num lugar 'né'. No fim o meu avô ficou perto da aldeia Porto Lindo ((Japorã)). (Lúcio Cáceres, entrevista gravada em 15/05/2010).

A trajetória socioespacial e a memória Guarani estão representadas no mapa cinco (05). Onde mostro que a espacialidade vivida pelas gerações anteriores (pais, mães, avós, bisavós) a dos professores expressam uma concepção de espaço e de território construída ao longo do tempo como uma cartografia da memória delineada pela experiência, evidenciando uma intensa ligação com os territórios ancestrais, os quais abrangiam além de Mato Grosso do Sul os Estados de São Paulo, Paraná e Paraguai.

Mapa 05 - Representação socioespacial: espaço e memória



A trajetória espacial e histórica que descrevem, evidenciam os acontecimentos conjunturais ocorridos principalmente, na primeira metade do século XX, época em que o governo brasileiro passou a apresentar o espaço Mato-Grossense como uma nova possibilidade para a expansão da fronteira agrícola com mata nativa, abundância de madeiras e de terras férteis, fator que levou muitos migrantes a se deslocar para essa região.

Tudo indica que nessa época, Dourados passou a receber grupos Guarani vindo dos Estados de São Paulo e do Paraná, onde a pressão ocupacional exercida pela população não indígena já era intensa e o desmatamento acentuado levou a um rápido esgotamento das terras paulistas e paranaenses.

Conseqüentemente, as poucas matas que restaram já não era o suficiente para abrigar, proteger e garantir a sobrevivência física e cultural das comunidades Guarani. Obrigando-os a se deslocarem em busca de apoio junto aos parentes que residia em outros Estados ou país.

Pelos relatos colhidos podemos concluir que os antepassados das famílias Souza, Rodrigues & Rodrigues vieram dos Estados do Paraná e de São Paulo. Já as famílias Vera, Verón e Cáceres têm ramificações com outros grupos de famílias oriundas do Paraguai.

Os deslocamentos, muitas vezes forçados, de grupos Guarani sobreviventes das diversas formas de violências sofridas, mostra uma memória histórica secular que indica os caminhos percorridos por seus familiares, geralmente fugindo das investidas e ataques sofridos pelas frentes de colonização agropastoris, que se acentuou durante o processo de ocupação do Oeste brasileiro.

Decorrentes das violências e expulsões ocorridas no passado recente, acentuadamente durante a segunda metade do século XX, muitas famílias Guarani hoje não se encontram na posse de muitas de suas terras. Porém, a memória espacial e a história indígena de Mato Grosso do Sul comprovam a ligação ancestral do povo Guarani com o território, o que justifica as diversas tentativas de retorno e as sistemáticas cobranças pela demarcação de suas terras tradicionais.

Redes de aldeias e trajetórias de vidas

A mobilidade espacial que vem ocorrendo ao longo do tempo é um aspecto importante do sistema social Guarani. Envolve uma série de relações sociais de intercâmbio, de reciprocidade e alianças entre famílias de diferentes aldeias/*tekohá*.

A dinâmica dos procedimentos de mobilidade que põem em movimento as trocas e os intercâmbios culturais permite ao grupo a apreensão das orientações gerais que articulam o sistema social multiétnico reforçando, ao mesmo tempo, as identidades específicas, evidenciando a cada momento a formula geral de que “eu sou o que o outro não é”.

O tempo da movimentação espacial e o modo como as famílias Guarani se relacionam no interior das parentelas trazem elementos importantes que nos ajudam a compreender o processo de escolarização desses professores e o modo como são recriadas as concepções de natureza e de território, articuladas a uma concepção ocidental de mundo:

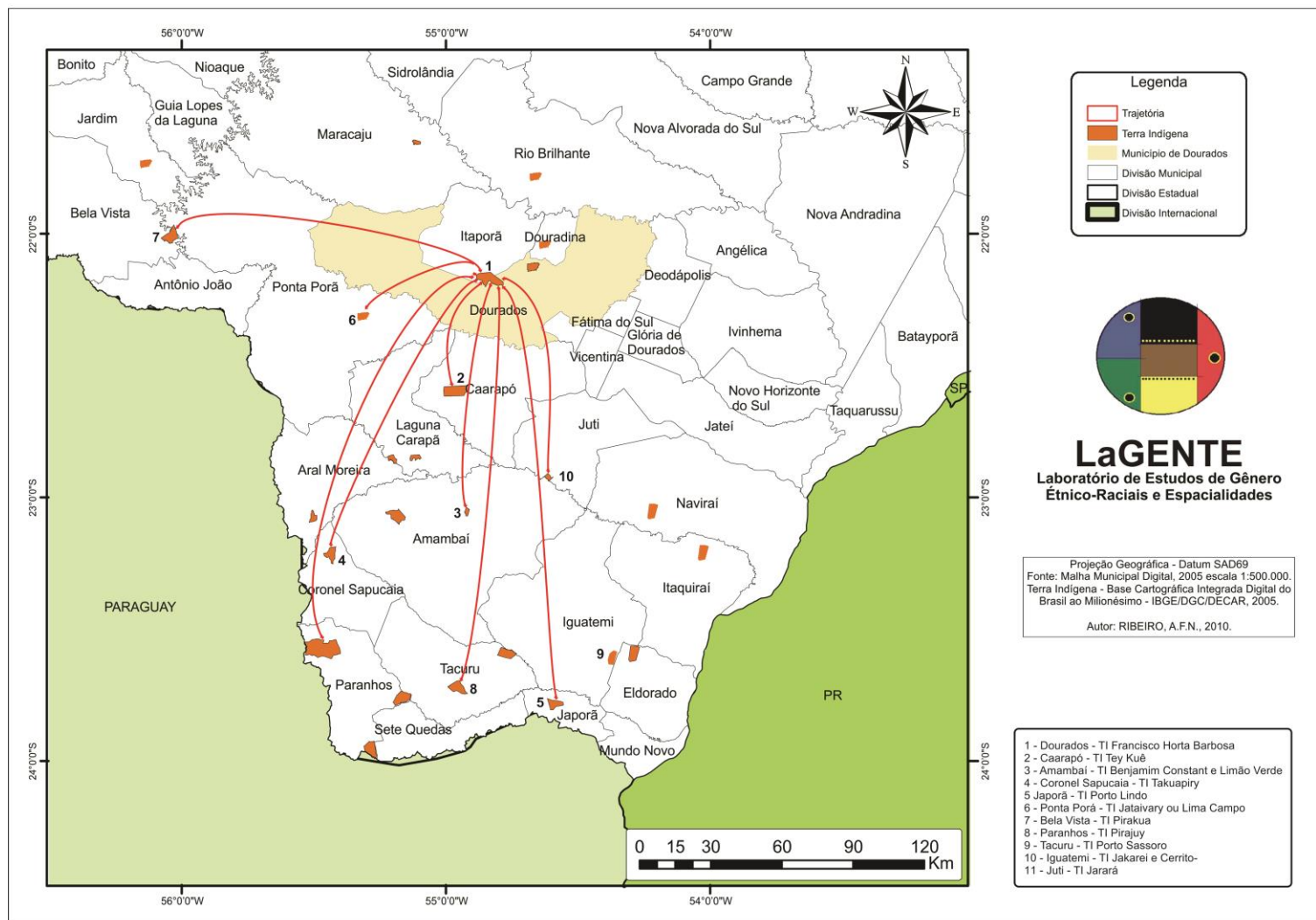
Eu nasci na aldeia de Porto Lindo, município de Japorã, estudei na escola municipal da Missão Kaiowá, não lembro o nome da escola acho que é Dr Nelson de Araújo. Fiz a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série e meus pais todos mora nessa aldeia, até hoje. [...] depois que terminei o ensino fundamental 8ª série, vim pra cá ‘ne’. pra Dourados onde casei e em 1997 fiz o magistério [...] Em 2000, fiz vestibular na Unigran e fiz o curso de Pedagogia que terminei em 2006, a parti daí até hoje to na área de educação, mas antes trabalhei na usina de álcool de 1995 a 1997. (Lúcio Cáceres, entrevista realizada em 15/05/10)

Nasci aqui na aldeia ((em Dourados)). A maior parte da minha infância foi na aldeia *Bororó*, com meus pais, ali morava toda a minha família meus avôs, por parte do meu pai, meus tios. Por parte da minha mãe era mais distante da família ‘né’. O pai dela morou ali por um tempo depois ele foi embora e ela ((mãe)) ficou ali. Os irmãos dela também um tempo saiu acho que foi pra Ponta Porã, pro

Paraguai mas sempre eles voltavam. Depois nós mudamos pra cá pro *Jaguapiru*, acho que eu tinha uns seis ou sete anos quando vim pra cá, agora estamos aqui até hoje. [...] fiz até a 8ª série ((na aldeia)) depois fui pra cidade fazer o ensino médio ((magistério)) no Menodora. (Aginaldo Rodrigues, entrevista realizada em 4/09/10)

(...) ((Os familiares)) da minha mãe moram um pouco em Caarapó ((na aldeia Tey'Kue)) e em outras aldeias também ((Takuapiry em Coronel Sapucaia)). [...] Eu estudava o pré-primário na Francisco Meireles, depois fui pra escola da Missão que fica localizada na aldeia Mangai próximo a Taquapiry. [...] Aí teve aquele conflito entre o Terena e Guaraní Kaiowá aí eu acompanhei meu pai eles foram fazer o acampamento ali no rio Dourados, nos ficamos lá quase 4 meses acampado 'né'. Aí depois que as lideranças se articularam pra podê retoma aquela área que hoje é o Jataivary que é Lima Campo. Aí nos fomos pra lá assim com muito problema de conflitos com fazendeiro e nós conseguimos entrar lá na terra ocupando. Eu mesmo fiquei lá cinco anos. [...] Mas comecei a dar aula em 1999, na aldeia Lima Campo. [...] Aí, em 2003, voltei pra Dourados pra estudar na faculdade, mas meus pais ficaram pra lá, até hoje eles moram na Lima Campo. [...] Nós andamos muito, minha família andou bastante, tanto é que assim, a gente tentou buscar querer morar numa aldeia 'né'. hoje descobri que o indígena ele não é de ficar num só lugar. Quando eu tinha 12 anos lá na aldeia de Coronel Sapucaia eu queria vim pra cá, eu achava assim que meus parentes meus primos morava tudo pra cá, então tinha momento que eu tinha saudade 'né'. Eu sempre falava que Dourados era o melhor lugar pra se viver, estudar. Então sempre parece que tem a raiz que puxa a gente. (Aguilera Souza, entrevista realizada em 07/05/2010)

Mapa 06 - Redes de aldeias e trajetórias de vidas



O mapa seis (06) mostra a abrangência da movimentação das famílias dos professores Guarani que vivem hoje nas aldeias *Jaguapiru* e *Bororó*, em Dourados. Vimos que as relações familiares, geralmente, se estendem por diversas aldeias localizadas em diferentes municípios vizinhos e fronteiriços. Nessas aldeias, os grupos vão construindo suas relações societárias e interculturais marcadas pelas trocas e negociações que ora aproximam ora distanciam os grupos.

As redes de aldeias/*tekohá* são articuladas, basicamente, pelos laços de parentescos mantidos por alianças matrimoniais e políticas que vão conformando as relações sociais intra-étnicas. Segundo Pereira (2004), os parentes que residem em aldeias distantes não se desfazem dos laços familiares, ao contrário, essas relações resistem ao tempo e são constantemente atualizados por meio de visitas esporádicas, de mudanças efetivas, de encontros para a realização de rituais e festas importantes como os de cura, de nomeação de pessoas etc.

Para Ladeira (2001), a ausência de elementos naturais seria um dos fatores que vem intensificando a movimentação Guarani pelo território. Em geral, as pessoas se deslocam de uma aldeia à outra em busca de madeiras, plantas e sementes para reproduzir ou somente para usos específicos em rituais.

Outro aspecto importante a ressaltar trata-se dos conflitos internos nas aldeias ou mesmo com os não indígenas, momentos em que as famílias Guarani tendem a buscar apoio em casas de parentes que vivem distantes. De modo que é comum encontrar aliados morando em localidades distintas, mas mantendo vínculos profundos e frequentes formando, assim, redes de alianças supralocais.

As relações intra-étnicas e supralocais fazem parte do sistema social Guarani. Como observou Ladeira (2001), as aldeias não sobrevivem isoladamente uma das outras tendo em vista que elas não possuem a mesma estrutura entre si.

O deslocamento dos Guarani, entre aldeias próximas e entre as de diferentes regiões se relaciona com a dinâmica social e com a “tradição” que cada família do povo Guarani precisa manter, não só para ter respeitada a sua cultura pelos outros, mas também pelo significado e pelo valor próprio de sua cultura (LADEIRA, 2001, p. 57).

Nesse contexto, as aldeias localizadas nos municípios próximos à Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados compõem espaços de formação de alianças que tem por finalidade o fortalecimento e a reprodução cultural, linguística e territorial do povo Guarani.

As relações de parentesco, de reciprocidade que levam a intercâmbios diversos buscam inspiração numa totalidade cosmológica que se dá nos limites de uma territorialidade destruída pelo processo de colonização que empreendeu a privatização da terra e gerou a fragmentação de seus territórios tradicionais.

É no contexto dessa movimentação de pessoas e grupos entre as aldeias que podemos entender a importância da territorialidade Guarani e a existência de algumas categorias como *oreva* e *nãndéva* discutidas anteriormente.

Essa relação pendular permite ao grupo a construção de uma consciência étnica que se expressa na concepção de um “nós” diferente do “outro” sempre ampliado, que em certas circunstâncias extrapolam o mundo Guarani e passa a incluir outras pessoas indígenas e não indígenas.

Como um princípio dialético que (re) organiza e modela a estrutura social do grupo, faz com que haja sempre uma relação tensa e intensa entre as duas categorias: de um lado, as relações de proximidade ligadas às práticas sociais cotidianas como forma de tornar possível o exercício dos valores que conformam a vida social Guarani; de outro, a necessidade da ampliação da rede de famílias e de contatos, relacionadas às parcerias políticas culturais e de alianças matrimoniais, resultando na ampliação dos horizontes da convivência social.

Portanto, território, lugar e aldeia/*tekohá* são categorias relacionais que se processam em um contínuo fluxo e refluxo, oscilando entre a inclusão e a exclusão de pessoas e grupos de lugares distintos.

Para melhor entender o pensamento Guarani e sua relação com o espaço-movimento, apresento na sequência a concepção Guarani de natureza e território.

4.4 – Concepções Guarani de natureza e de território

Na língua guarani *Kaaguy* é o equivalente ao termo natureza – *Ka'a* –, erva, floresta, mato, ambiente e, *guy* – refere-se ao que está abaixo sob a mata, floresta. A floresta é pensada como uma cobertura vegetal que não sofreu grandes transformações do homem. Geralmente fica mais afastado dos lugares ocupados pelas casas e roças.

Por ser uma categoria ampla abarca os seres não humanos: animais, plantas, solos, etc e suas espiritualidades, cuja relação com os humanos está associada a um sistema complexo de uso e interação marcado pelo respeito e interdependência, como substância material e alimento simbólico para o grupo.

Para a comunidade Guarani de Dourados a noção de natureza faz parte de uma representação de mundo que integra o uso e a modificação da natureza; um modo de vida e sua relação afetiva com o lugar/*tekohá*. Por isso, a vida é marcada por certas ritualidades e suas explicações podem ter uma base objetiva e uma subjetiva.

Durante as entrevistas questionamos sobre a concepção de natureza dos professores Guarani:

(...) Natureza é tudo que tem ao nosso redor, envolve a mata, envolve os animais, a água e todo esse recurso que tem a nossa volta. Pelo que a gente vê ((ouve)) na história de nossos parentes, que eles falam que tinha essa harmonia com a natureza, de saber respeitar e também tirar da natureza o que eles precisavam e sempre tinha essa harmonia entre eles. Isso entre os indígenas Guarani 'né' [...] Isso foi se limitando depois, não às aldeias, mas hoje a gente conhece como reserva. (Aginaldo Rodrigues, entrevista gravada em 04/09/10)

(...) Pra mim natureza na forma que eu entendo é liberdade. É uma forma que você fica mais ou menos livre não fica preso, mas

buscando uma liberdade. Assim, você tem um pedacinho de terra você planta. Meu pai me ensinou 'né'. Quando eu morava ainda com ele, ele procurou plantar e tirar o sustento da própria terra. Então eu aprendi assim 'né'. Tudo tem que ser tirado da própria terra 'né'. Porque acho que é uma coisa assim, que pode buscar mais liberdade mesmo, ficá mais tranqüilo. (Lúcio Cáceres, entrevista gravada em 15/05/2010)

(...) A natureza pra mim hoje ela é, eu diria, a base de tudo 'né'. A ciência está lá, a sabedoria tradicional está lá, o sentido da vida está ali no canto dos pássaros. [...] Através da natureza nós temos vários remédios tradicional que hoje serve pra mim por que eu busquei, muitas vezes meus pais sempre falava muito sobre as plantas e eu sempre me preocupei. Eles sempre diziam: olha essa planta serve pra isso, essa outra serve pra quilo, então isso eu guardava muito pra mim. Porque tudo aquilo que há na natureza, por exemplo, esse tipo de pássaro você não deve matar, esse tipo de pássaro causa isso na vida social do Guarani, então a gente ouvia muito os anciãos, os mais velhos que tentavam desvendar os segredos da natureza porque a natureza tem muito segredo 'né' [...] quando o casal começa a mexer naquela planta ele pode também trazer problemas na família, uma separação – causar influência positiva ou negativa. Então pra mim a natureza é a base de tudo porque a parti do momento que a natureza vai se afastando eu falo natureza igual os arvoredos, as plantas os animais é tudo que há na natureza é a vida. Porque acabando a natureza acaba o sentido do viver, do pensar Guarani. (Aguilera Souza, entrevista gravada em 07/05/2010)

(...) Minha mãe meu pai criou a gente assim bem desligado da nossa cultura eles não falava muito não ensinaram eu e meus irmãos, o que a gente sabe agora foi o que a gente procurou aprender 'né', [...]. Então o que a gente sabe um pouco agora é o que a gente aprendeu na escola, com professor, com os mais velhos 'né'. O que eu sei é falar a nossa língua, conviver aqui, eu não sei explicar. Natureza eu acho que é ser uma pessoa, ser o que ela é e como ela nasceu a origem dela, ser natural do jeito que ela é. Natureza é a mata, os pássaros. (Carlene Rodrigues, entrevista gravada em 21/05/2010)

(...) A gente discute muito sobre o habitat na aldeia. Porque seja Guarani, Terena, Kaiowá ou qualquer outra etnia do país eles tem a natureza como sobrevivência da família. Cada etnia valoriza o seu meio habitat. Só que hoje pela mudança, pela convivência, essa proximidade com os municípios ((cidades)) ela mudou totalmente a realidade da comunidade local, por que eu me lembro assim, até meu pai e meu vô falava assim pra mim que a natureza te oferece esse respirar puro que tínhamos antes, e a gente percebe que hoje é diferente. Eu lembro que meu vô dizia que quando o índio ia tirar uma madeira do meio da floresta ele pedia licença pra floresta que vai corta aquele pé de árvore. Ele falava quando você não pede, quando você pega e entra você acaba interferindo num lugar que não é seu e também te atacam 'né'. E a gente percebe isso hoje que o respeito pela natureza, aqui na comunidade não existe mais. Praticamente mudou tudo. (Maximino Rodrigues, entrevista gravada em 21/06/10)

(...) Eu como indivíduo inserido no meio, natureza é onde está todos os seres vivos e que não vejo a natureza isolada do eu, do saber, do conhecimento relacionado a eles. Se eu pensar que a natureza esse que estou vendo agora todo modificado talvez pra mim não é tão importante daquele que talvez esteja lá longe lá numa comunidade fechada. Eu tenho mais identidade com eles do que com essa selva de pedra que é a cidade, que talvez eu não tenha tanta identificação, mas pra mim acaba sendo uma volta pra trás aquele tempo quando tudo era mata havia uma sincronia. Não havia limite pra ir ((*oguata*)). No entanto, na minha concepção eu podia adentrar mata a fundo longe sem ter medo. Hoje é, ao contrario, você não consegue sair de casa por um determinado espaço apesar do carro você tem mais medo de sair do que entrar numa mata. Alguém que é da natureza e conhece ao mesmo tempo, ele tem toda uma hierarquia de conhecimento, sabe em que momento ele pode encontrar um tipo de bicho, identificar se são perigosos ou não, eles conseguem mapear esses percursos com as experiências vividas num determinado espaço. (Cajetano Vera, entrevista gravada em 30/07/2010)

O ideário de natureza presente nos depoimentos dos professores Guarani indica uma compreensão de espaço como totalidade. Aqui a natureza está associada a elementos físicos como florestas, árvores, bichos, água, plantas, sementes, alimentos e até o ser humano. Implicitamente está indicando a maneira como a comunidade Guarani constrói suas relações sociais, embasadas no conhecimento, na sabedoria tradicional e na memória ancestral, pressupondo uma continuidade histórica.

Implícito à idéia de natureza há também um aspecto ideológico importante que define as regras de comportamentos, de valores e crenças que são compartilhadas pelos mesmos indivíduos ao longo do tempo. A transmissão oral de saberes e conhecimentos têm a função de reforçar a consciência étnica do grupo e fortalecer a cultura, a língua visando intensificar a luta por seus direitos, principalmente o direito à vida com a recuperação de seus territórios tradicionais.

Outro aspecto importante é o que apresenta a terra como natureza em movimento. Associada à ideia de liberdade, tranquilidade e segurança, onde todos possam “plantar e tirar o sustento da própria terra”. Trata-se de uma consciência histórica que concebe a terra como um importante componente da natureza, fundamental para a reprodução da vida e necessário para a sobrevivência de toda a humanidade.

Percebe-se que os seres não humanos que habitam o espaço terrestre possuem uma espiritualidade *ka’aguy jará* (discutidos no capítulo dois) que atuam como elemento responsável pelo equilíbrio da reprodução da vida. Como evidenciou uma das falas do professor Aguilera: “Acabando a natureza acaba o sentido do viver e do pensar Guarani”. Por isso, há um profundo respeito pela vida natural.

Essa natureza dotada de espiritualidade é um dos aspectos que diferencia o pensamento Guarani da concepção ocidental, cuja visão de mundo dominante é a de natureza vista como recurso e a população como uma fonte de mão-de-obra e de consumo.

A concepção ocidental de natureza como recurso também está presente nos depoimentos Guarani. Resultante do processo de escolarização desses

professores que se deu em instituições de ensino não indígena por isso mesmo, traduz e refletem muitos dos conceitos e de valores veiculados pela sociedade ocidental.

Concepções de território

A concepção de território/mundo e sem fronteiras colhidas entre educadores/as Guarani mostra uma compreensão de espaço que expressa uma idéia de espaço-movimento. O território é concebido como espaço de liberdade, de movimentação que pode ser traduzido na prática de caminhar *oguata*. Como vimos em capítulos anteriores, o sistema Guarani de viver sua cultura *ñande reko*, prevê a mobilidade das pessoas no interior de um território mais amplo. É o que retrata os depoimentos a seguir:

[...] território é onde os ancestrais habitaram pela primeira vez 'né'. Quando o homem branco chegou aqui já existia milhões de indígenas espalhados no país inteiro 'né'. Então, o território ele é todo do povo indígena. (...) O território pra mim é amplo. (Aguilera Souza, entrevista gravada em 07/05/2010)

Território é o *tekohá*, o lugar onde eu moro. Tem três tipos 'né'. *Tekohá* o pedacinho onde você mora e convive com sua família ((a casa)) e tem outro *tekohá* que abrange o lugar todo. Por exemplo, a aldeia de Dourados é um *tekohá* onde os *patrícios* moram, o lugar de se conviver com toda a comunidade. Território que eu sei tem em outros lugares e cada lugar tem seu jeito de convivência, cada família tem sua forma de conviver. (Lúcio Cáceres, entrevista gravada em 15/05/2010)

(...) Território é o lugar onde os antepassados moraram, o território, esse espaço aqui da aldeia é muito reduzido. Mas eu vejo também que está reduzido hoje pelo crescimento da população da aldeia. Logicamente que os órgãos competente deveria tá olhando nesse sentido de tá ampliando mais. Mas só que a gente percebe também, sei lá culpa não sei de quem, ao nosso redor já tem as grandes propriedades não-indígena. Nós aqui, quando eu era criança era suficiente esse espaço, hoje cresceu demais. Então o espaço hoje é

insuficiente pra população nossa aqui. Então a minha concepção é essa, que num certo tempo o espaço foi o suficiente hoje não está. Eu tenho o meu pedaço, quando casei era eu e minha esposa o espaço que tinha e tenho era suficiente, hoje tenho três filhos e eles vão ter que ocupar o mesmo espaço quando se casar. O meu território antes era o suficiente pra mim e minha esposa daqui um tempo não vai ser mais. (Josias Marques, entrevista gravada em 25/05/2010)

(...) Eu sempre tenho falado assim: hoje moramos em uma comunidade que tem três etnias Guarani Kaiowá e Terena. Essa comunidade mora em 3.500 hectares de terra, onde está se aproximando nos seus 13.000 pessoas. O nosso território é pequeno, mas não é pelo fato dele ser pequeno é que a comunidade vai entrar em desespero. Vejo assim, dentro da comunidade vejo que tem muito Guarani Kaiowá que não são culpados do jeito que são hoje. Porque como a gente está nesse mundo globalizado e o município ((cidade)) se aproximando, isso tudo se modificou totalmente o meio habitat do Guarani Kaiowá. Quando eu tinha meus 11, 12 anos eu me lembro que aqui tinha muita dança, muito bate pé, qualquer casa que você chegava tinha fartura praticamente isso acabou. Vejo assim tem Guarani Kaiowá ou Terena que tem seu pedaço de terra ele praticamente ficou dependendo e acomodado pelo sistema. (Carlene Rodrigues, entrevista gravada em 21/05/2010)

Percebe-se nos depoimentos uma concepção de território ou *tekohá* como sendo um pequeno fragmento (uma aldeia) contido numa área maior – o território. Esta concepção sugere o entendimento de que a área que se reconhece como “o lugar todo” corresponderia a uma idéia de *tekohá guassu*, considerando todas as aldeias como território amplo e comum a todos os Guarani, ainda que as terras não sejam contínuas.

Tekohá guassu é entendido aqui como um território carregado de significados e simbologias onde pessoas, rios, plantas, animais, etc, tudo interfere no modo-de-ser Guarani. Essa noção ampla de território/mundo e sem fronteiras faz parte da relação holística que o povo Guarani mantém com as aldeias e o território tradicional.

As concepções de natureza e de território apontam para relações construídas entre lugares. O espaço da aldeia de Dourados como *tekohá* é lugar de convivência de uma parte da família extensa, onde se trabalha e reproduzem culturas. Mas essa realização não acontece de forma exclusiva no lugar, ela é dependente da realização simultânea de outros modo-de-ser: dos animais, de seus donos, das divindades, de outros grupos sociais Guarani e não Guarani.

Aqui podemos pensar o território a partir de movimentos de continuidade e descontinuidade em que o “velho” modo-de-ser é recriado no presente por meio de relações concretas e simbólicas quando se combinam tradição, memórias e práticas educativas, importante para a definição da pessoa Guarani.

Observou-se também nos depoimentos uma consciência Guarani em relação à interferência do não indígena que vem alterando o ambiente ecológico decorrente da proximidade das cidades e do tipo de atividades econômicas praticadas no entorno das aldeias. Ao mesmo tempo denunciam a situação de confinamento a que foram submetidos, apontando a falta de terras como o principal agravante que impossibilita a recomposição das famílias para a formação de novos *tekohá*. Como ficou evidenciado na fala do professor Josias Aêdo Marques.

Podemos dizer que, terra e território são categorias que se inter-relacionam em seus aspectos físicos, sociais e culturais, mas que apresentam diferenças entre si. A terra é o suporte físico (mas que contém uma dimensão simbólica, cultural e política), e o território é a possibilidade de viver a liberdade em plenitude o modo-de-ser Guarani, ou seja, suas territorialidades.

No momento atual a terra e sua demarcação é o horizonte possível a ser perseguido e reivindicado. É a força motriz que mobiliza para ação e superação das adversidades presente no dia a dia das aldeias. Mas, ciente de que a recuperação plena do território do passado é uma empreitada quase inatingível. Por isso, a memória viva canta a esperança de continuar caminhando em busca de um lugar onde possam viver e desenvolver seu modo-de-ser, autenticamente Guarani, com segurança e dignidade.

4.5 – Relação entre práticas educativas e temas geográficos

Tendo por base o pensamento Guarani relacionado à concepção de natureza, espaço e território amplamente discutido ao longo desse trabalho, apresento alguns depoimentos que retratam a concepção Guarani e o modo como a temática tem sido abordada em sala de aula:

(...) Pro aluno entender é você fazer com que o aluno conheça o local dele morar, a casa dele, o ambiente o que tem. Por exemplo, no espaço de vivência levar ele a refletir sobre o que ele tem ali: tipos de plantas de frutas se ele disser que tem um pé de laranja, de manga e de outra fruta qualquer discutir pra que serve, pra que é bom. A gente trabalha também a questão que envolve o tipo de madeira pra que é bom, qual que serve para cabo de enxada e qual que não serve, qual que é bom esteio de casa, então tudo está relacionado. Então cada um ((tema)) vai puxando o outro até o aluno entender o espaço, o que é o meio ambiente – oralmente ele vai entender tudo o que faz parte do meio ambiente. O que devemos fazer pra melhorar isso, pra fortalecer ou pra preservar ((a cultura?)). Então a gente sabe que é um trabalho amplo e também tem o tempo o espaço de como abordar isso por que cada assunto puxa outro. Por exemplo, na parte da plantação ((ciência)) então tem o espaço e ver se ele é baixo se ele é alto ((relevo)), quando chove muito ver pra onde escorrem a enxurrada ((declividade do terreno)), aí no caso os alunos mesmo vão saber ((*in loco*)), vão formar um conceito de ambiente. (Aguilera Souza, entrevista gravada em 07/05/2010)

(...) A gente procura planejar sempre olhando a realidade daqui 'né'. A gente trabalha mais essas coisas para falar de natureza no mapa 'né'. A gente conta história como que era como vivia os antepassados e pede pra eles fazer pesquisas com os avós. Aí eles trazem no outro dia. Eles falam oralmente o que os avós colocaram. A gente lista 'né' o que tinha na mata 'né'. Quando os avós eram mais novos aí a gente lista os animais vai falando os nomes mesmo que a gente não conhece, a gente vai listando, igual tatu tem ainda? mas é raro já. (Carlene Rodrigues, entrevista gravada em 21/05/10)

(...) Hoje em dia as crianças não conhecem mais como era as plantações principalmente a preparação da terra como que eles plantavam. Então a gente busca através de conhecimentos dos mais velhos e com um pouco dos nossos conhecimentos a gente explica pra eles como que era a preparação, a conservação da semente e tudo mais 'né'. Comparar com a de hoje porque hoje em dia pra você plantar uma semente tem que ser tratada e antes não era 'né'. Antigamente, pra preservar a semente do milho eles tiram com a espiga e com a casca ((palha)) e fazem, como que fala um ... penca e amarram um ao outro assim e amarram todo junto como uma penca porque eles usavam muito o fogo, fogo no chão e aí eles erguem em cima. Por exemplo, no cantinho da casa tem um fogão a lenha e eles colocam essa penca de milho lá em cima pra pega a fumaça e o calor é assim que eles faziam antes e quando chega o tempo de plantar milho, por exemplo, pra eles ter semente saudável pra não se criar bicho. Então a preservação da semente era assim. Hoje eu acho difícil ainda ter esse trabalho. Assim, alguns professores e eu quando trabalhava explicava para os alunos a preparação da semente, a coivara. Eles não usavam trator, nada, eles roçavam, queimavam e fazia coivara e juntava e plantavam milho. Era dessa forma. Aí explica de hoje também, por que antes as plantas davam sem doença e não utilizavam veneno, era natural mesmo. (Lúcio Cáceres, entrevista gravada em 15/05/2010)

(...) Eu sempre trabalhei com aluno Guarani Ñandeva, Terena e Kaiowá, procurando entender a sua origem primeiro: de onde eu vim, o que estou fazendo aqui e pra onde eu quero ir. Esses três pontos sempre coloquei como ponto crucial e sempre em intersecção um com outro. Eu sempre pensei, se o aluno é indígena ele tem toda uma origem histórica, conflituoso ou não, ele tem uma origem. Essa origem vai remeter ao seu passado, cacique, rezadores o convívio ali e ao mesmo tempo trazendo consigo um conhecimento diferente da cidade. Se pensar pra onde eu vou traz toda uma história consigo, família, onde vai se mover e se no meio do caminho encontrar uma escola, a escola é um problema para muitos indígenas, porque como a ciência é tudo partido, tudo fragmentado você não consegue estudar de forma integral o saber. A forma como a escola vem pro

indígena, fragmentado professor de ciência, de matemática, etc aí fica dividido. Isso é um problema, por que a escola indígena é como um todo, como se num salão grande fosse todos professores ao mesmo tempo ensinando as partes que ele conhece aos seus alunos. (Cajetano Vera, entrevista gravada em 30/07/2011)

(...) Então esses materiais que tratam do mito você não encontra na biblioteca. Você tem que pesquisar ele com a comunidade. A gente sempre usava pesquisar com os mais velhos o tipo de armadilha pra capturar os animais a armadilha indígena – como o mundéu ((arapuca)) como que se fazia isso, então os mais velhos relatavam isso e a gente sistematizava e fazia um texto que era trabalhado na sala de aula como leitura, interpretação, ditado com frases, texto com desenho então tudo isso a gente trabalha, por exemplo, sobre a pescaria. [...] Uma vez perguntamos pro cacique, por exemplo, como que antigamente os indígenas jogavam a lança e pegavam o peixe somente com a flexa ou com lança. Então ele explicou que o peixe ele tem o tempo e a hora quando ele começa a ficar de barriga pra cima fica flutuando tem um momento certo dele fica ali. O indígena tinha essa educação que o próprio pai falava tal hora você vai até lá ele tinha que saber, existe um local como em curva de rio manso em baixo de árvore na sombra os peixes ficavam em cardume ali então é nessa hora que o pescador deveria ir que muitos iam e fispava uns cinco seis peixes com flecha ou lança. Tudo isso era registrado e motivava os alunos a lembrar que os pais avós deles também falava disso, de um outro tempo. A gente sentia que os alunos tinha mais vontade de trazer pra sala de aula a história que seus pais ou avós contavam. Eles traziam do jeito deles nós arrumava e eles apresentavam oralmente depois faziam a escrita. Trazer o mito indígena pra sala de aula, lenda indígena que se transforma em recurso didático, literatura, leitura interpretação isso é muito rico pra os alunos. Hoje as coisas mudaram muito e vários professores indígenas só pensam no salário dele e não tem esse compromisso. O não índio fala mito 'né'. Mas na realidade por detrás existe uma educação, tudo isso tem uma educação. Eu como professor Guarani respeito muito a natureza, o ambiente. (Aguilera Souza, entrevista realizada em 07/05/2010)

Podemos perceber que a temática relacionada à Geografia dentro da cultura Guarani não é desligada da idéia de natureza-mundo. Os diversos temas (lugar, ambiente, relevo, cultura, mito, ciência, etc) são trabalhados partindo da realidade local, do espaço de vivência da criança e do jovem Guarani.

O modo como se trabalha os temas em que cada um “vai puxando o outro até a criança e o jovem entender o espaço” mostra uma liberdade de tratar o conhecimento geográfico, de modo articulado, sem aquela pretensão de ser inter ou transdisciplinar. Embora apareça a idéia de “disciplina”, de “meio ambiente”, certamente são reflexos do pensamento e da estrutura curricular herdada do mundo ocidental e que permeiam as concepções docentes e suas práticas educativas.

A riqueza e os detalhes dos depoimentos revelam uma preocupação com os conhecimentos e com os saberes próprios do povo Guarani relacionado aos mitos como material que não se encontra na biblioteca da escola, mas está guardada nas memórias dos mais “velhos” representados pelas lideranças, caciques, rezadores/as, são eles e elas que têm essas sabedorias.

As narrativas históricas obtidas através de atividades de investigação oral juntos aos “velhos mestres”, que unificam algumas das faces da vida Guarani e que permite identificar sua singularidade. Mostra que a visão de mundo transcende as relações entre humanos, já que a natureza é dotada de espiritualidades e de sentimentos.

Os aspectos singulares da vida Guarani justificam a nossa tese, pois retratam conhecimentos e saberes próprios sobre a natureza e o território que são transmitidos às novas gerações por meio da oralidade. Portanto, mobilidade espacial e a oralidade encontram-se intrinsecamente ligada a uma prática educativa ancestral baseada, sobretudo, na língua, na economia de reciprocidade e na relação de parentesco.

As experiências vividas em diversas aldeias contribuem para que as crianças e os jovens Guarani conheçam determinados tipos de animais, plantas, sementes, rituais, que são próprios da sua cultura e que, muitas vezes, já não se encontram nas aldeias onde moram e estudam.

Isso torna o tempo da movimentação e os espaços conhecidos e apreendidos individual e coletivamente, imprescindíveis para a aprendizagem escolar. Exigindo da escola indígena uma reconfiguração do calendário escolar diferenciado e específico para a comunidade Guarani. Que respeite e considere como dias letivos as atividades econômicas, políticas e de rituais que a criança e jovem Guarani desenvolvem e vivenciam, juntamente com os membros da família em outras aldeias.

As experiências educativas vividas por docentes e discentes nas suas aldeias ou fora delas são repletas de saberes, de conhecimentos culturais, lingüísticos e espaciais que precisam ser incorporados no currículo escolar, bem como os procedimentos pedagógicos criados a partir das experiências dos professores Guarani, devem constituir-se na parte essencial do currículo para garantir a efetivação de uma escola diferenciada especificamente Guarani.

4.6 – Conhecimento Geográfico: suporte para compreensão do mundo vivido

Toda sociedade elabora conhecimentos geográficos que são compartilhados com as novas gerações ao longo da vida por meio de um conjunto de noções, crenças e linguagens criadas dentro de um contexto histórico e geográfico específico. Por meio da cultura, a sociedade se relaciona com o espaço geográfico e cria um modo próprio de entendê-lo e de explicá-lo a partir das mais simples experiências da vida.

O conhecimento geográfico e seu ensino na escola indígena permite conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê – a paisagem; o que se sente e com que as pessoas se identificam – os lugares; e o que são referenciais significativos para os povos e indivíduos, para trabalhar e produzir suas culturas – suas territorialidades (RCNEI, 1998).

O objeto de estudo da Geografia escolar é o espaço geográfico. Como uma categoria científica, serve para analisar a realidade e compreender as transformações socioespaciais resultantes de nossas ações cotidianas. Sua contribuição é de enriquecer as representações sociais de crianças e jovens e o

conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social e histórica (Cavalcanti, 2005).

A finalidade do saber geográfico não é o de elaborar um inventário do que se pode observar na superfície da terra. É sim o de explorar os processos que existem para mostrar como eles modelam o espaço para facilitar a ação humana e para dar sentido à vida de todos (CLAVAL, 2008, p. 18).

Por Geografia escolar entende-se aqueles saberes que se constituem a partir dos referenciais da academia; do movimento autônomo dos processos e práticas escolares; das indicações oficiais formuladas em outras instâncias como as diretrizes (LDBEN) e os parâmetros e referenciais (PCNS, RCNEI) curriculares; os livros didáticos e das concepções pessoais de educadores/as resultantes de suas experiências de vida e do trabalho com o ensino de Geografia na escola.

Mas ensinar Geografia na escola é uma maneira particular de interpretar a realidade espacial socialmente construída, visando levar as crianças e os jovens a construir uma interpretação crítica dos fenômenos materiais e não materiais que eles e elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social (CAVALCANTI, 2002).

O estudo da dinâmica socioespacial revela a materialidade da política, da economia e da cultura dos grupos humanos que vivem em diferentes lugares e que produzem o espaço geográfico. Por isso, a escala de análise espacial é um critério importante a ser considerado no estudo geográfico. Os níveis de abrangência local, regional, nacional e mundial mostram como os lugares expressam e reagem às condições internas e aos fluxos externos.

Por exemplo, numa análise de maior abrangência deve-se levar em conta a grande diversidade regional, já que os lugares produzem certas identidades étnicas, cultural e lingüística, também distintas. Nesse sentido, o estudo de algumas categorias como lugar, paisagem, espaço, território, região, etc. como conhecimento geográfico escolar ajudam a criança e jovem estudante a compreender o espaço geográfico, suas representações próprias construídas na relação com outras pessoas com as quais interagem e convivem ao longo da vida.

A categoria lugar ganha uma dimensão especial no ensino escolar, pois trata dos vínculos afetivos com o espaço onde vivemos e desenvolvemos relações interpessoais e ecológicas. São conjuntos de símbolos próprios que dá sentido e identidade cultural a esse lugar.

De modo que o lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço geográfico, mas a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhes dão significado.

Portanto, o estudo dos lugares deve contemplar além das estruturas físicas resultantes da política e da economia, também a compreensão das ideias, dos sentimentos, das paisagens com as quais as crianças e os jovens interagem cotidianamente e projetam seus sonhos e suas esperanças.

No contexto da realidade multiétnica das escolas indígenas de Dourados é importante considerar a concepção espacial de cada grupo étnico, tendo em vista que o “olhar geográfico” e as experiências vividas por crianças, jovens e professores Guarani, Kaiowá e Terena são distintos entre si e diferentes da visão de mundo do não indígena que participa do processo de formação dos saberes escolares.

O “olhar geográfico” pode ser utilizado como metodologia de ensino para desencadear um estudo de determinada realidade social, verificando as marcas inscritas na paisagem para uma análise mais significativa em outros níveis de escalas.

A paisagem como expressão e forma do espaço é ao mesmo tempo o prolongamento e o reflexo de uma sociedade. Santos (1988, p. 61) define paisagem como sendo “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. Daí a importância de se articular os saberes Guarani com aqueles conhecimentos sistematizados pela sociedade, no sentido de facilitar o diálogo intercultural na escola, considerando ambos os conhecimentos iguais e necessários para a aprendizagem na diversidade.

Nesse contexto, o ensino de Geografia na escola indígena de Dourados deve preocupar-se com o estudo do espaço geográfico nas suas multidimensões abarcando as estruturas e as formas de organização e interação multi e intercultural, isto é, a diversidade social, cultural, territorial e as formas de apropriação econômica

e uso simbólico que se faz da natureza nas diferentes sociedades, levando-se em conta a inter-relação entre os diversos níveis de análises.

Cabe ao professor e à professora de Geografia como responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas criarem as condições favoráveis para que a criança e o jovem Guarani construam o seu conhecimento para, progressivamente, adquirir uma consciência espacial:

Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes, o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo (CALLAI, 2005, p. 93).

Do ponto de vista metodológico, o conteúdo de Geografia, na escola indígena de Dourados, deve levar em conta o lugar de vivência da criança, problematizando suas experiências geográficas oriundas da sua relação direta com o espaço vivido e seu entorno. A partir de uma postura dialógica que permita concebê-lo como sujeito ativo do seu processo de conhecimento.

Na escola indígena o diálogo é fundamental, já que a oralidade constitui um sistema social fundante na e para a difusão de conhecimentos, saberes acumulados pelos indivíduos e grupos e que são repassadas de uma geração a outra, por meio da palavra “vista e ouvida”, vivenciadas com a prática da mobilidade entre aldeias e parentelas.

Por isso mesmo, é importante considerar nas aulas de Geografia, a experiências dos estudantes Guarani. São eles/as que percorrem estradas, caminhos, *trieiros* nas aldeias; que observam as alterações que ocorrem no espaço vivido; percebem as modificações na hidrografia, na vegetação e, ligado a isto, o impacto ecológico provocado pelo tipo de atividade econômica predominante no Estado de Mato Grosso do Sul e seu impacto na vida das famílias Guarani.

Tudo isso pode ser contextualizado e organizado pedagogicamente pelo professor e professora Guarani. Tais procedimentos constituem ponto de partida e de chegada, por meio dos quais se constroem os parâmetros reais para a compreensão de espaços locais e de regiões mais distantes.

O aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes (CALLAI, 2001, p. 136).

Assim compreendida, devemos cuidar para não estudar o local, que é uma escala de análise, pelo local, como se ele se explicasse por si próprio. Como se a aparência da paisagem se justificasse por si só. A aparência é a expressão de uma história das pessoas impressas no espaço.

Podemos utilizar as informações do cotidiano para desenvolver a compreensão e entender a dinâmica da construção social do espaço e da história local, articulada com os conhecimentos sistematizados historicamente, enriquecida com as experiências trazidas pelas crianças e jovens Guarani.

As informações soltas podem levar as crianças e os jovens a uma interpretação fatalista das coisas, como se os acontecimentos importantes dependessem da boa vontade de um indivíduo ou grupo social, desconsiderando o papel da sociedade como um todo.

A explicação, a justificativa do porque as coisas acontecem tem que estar referida a pressupostos teóricos, assim quando falamos em nações, comunidades ou povos indígenas devemos ter claro que por trás desse termo existem grupos sociais, étnicos, culturais e lingüísticos distintos e mesmo antagônicos, ou quando falamos em estudo da realidade precisamos ter claro que o que percebemos da realidade é apenas parte, uma fração temporal do que o termo realmente significa.

O estudo do espaço geográfico, nas escolas indígenas de Dourados/MS, além de abranger a realidade espacial local, sua explicação deve envolver outras complexidades do espaço geográfico global que é de compreensão mais abstrata, necessitando de referenciais mais genéricos e sistematizados, para além dos referenciais cotidianos dos alunos.

Nesse contexto, a Geografia ensinada nas escolas indígenas pode contribuir para a compreensão do processo histórico em que se deu a ocupação do espaço Mato-Grossense e seu impacto na organização social e na territorialidade Guarani ao longo do tempo. Por meio do currículo escolar, o professor Guarani pode

refletir criticamente a cerca das implicações socioculturais, econômicas e territoriais no modo de vida Guarani, considerando que essas relações têm sido fortemente marcadas por relações de exclusão, opressão desde o período colonial que vem se prolongando até os dias de hoje.

Portanto, o ensino de Geografia nas escolas indígenas de Dourados pode contribuir para que a criança e o jovem Guarani compreenda melhor o mundo do não indígena e de seus conhecimentos sobre a natureza e o território, dialogando com ele vai descobrindo que existe diferentes maneiras de conceber, de interpretar e de apropriar-se do espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas resultaram de pesquisas bibliográficas e pesquisas de campo com entrevistas e depoimentos pessoais de professores Guarani que atuam nas escolas indígenas de Dourados/MS. Com base nas análises dos depoimentos foi possível discutir alguns aspectos da concepção de natureza e de território considerando a visão de mundo do professor e da professora Guarani e sua inter-relação com os conhecimentos científicos sistematizados historicamente pela sociedade ocidental e ressignificado no contexto da escola indígena.

O diálogo com esses professores permitiu compreender como eles e elas se apropriam do conhecimento veiculado pela instituição escolar e reelaboram seus saberes no contexto da realidade do espaço físico da Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados, que apresenta uma dinâmica muito particular sustentada pela (in) tensa convivência multiétnica entre Guarani, Kaiowá, Terena e outros não-indígenas.

A complexidade da vida na aldeia se materializa também na escola, onde as diferenças étnicas, culturais e lingüísticas emergem e acirram os conflitos sociais e os confrontos de ideias, de visões de mundo entre as etnias e a sociedade envolvente. Tendo em vista que o currículo escolar e seus conteúdos continuam sendo organizados e orientados pelo sistema municipal e/ou estadual de ensino.

Nesse contexto, o projeto pedagógico e o currículo escolar tem uma importância fundamental. O de sinalizar a escola indígena que se deseja projetar no fazer cotidiano das aldeias *Jaguapiru* e *Bororó*. A diversidade cultural, étnica e lingüística presente nas aldeias mostram a abrangência do desafio colocado a todos os professores que atuam nas escolas indígenas de Dourados para a efetivação de um currículo escolar diferenciado que atenda as especificidades de cada etnia. Que permita um diálogo intercultural crítico entre as diferenças, para que a criança e o jovem Guarani possa sentir-se valorizado enquanto etnia, cultura e língua.

O contexto socioespacial da Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados, foi descrito no primeiro capítulo. Nele apresentamos as escolas indígenas existentes dentro das duas aldeias *Jaguapiru* e *Bororó*, onde a maioria dos professores Guarani trabalham e residem.

O aspecto descritivo procurou mostrar algumas mudanças históricas ocorridas no espaço de vivência Guarani decorrentes da conformação das economias regionais, particularmente a da região da Grande Dourados. Apontamos a exigüidade dos espaços das aldeias/*tekohá* e a falta de terras como um dos principais problemas enfrentados pela comunidade Guarani, comprometendo a própria sobrevivência física e cultural do grupo.

Ficou evidenciado, nas aldeias de Dourados, que o espaço físico é insuficiente para as práticas de agricultura de roça, que a inexistência de matas, de água potável, rios limpos etc, são geradores de uma série de outros problemas internos (des)estruturadores da organização social Guarani, resultado da conquista e ocupação do espaço Mato-Grossense pelas frentes colonizadoras.

O processo de ocupação do espaço Mato-Grossense foi amplamente discutido no segundo capítulo. Com base nas discussões realizadas no mestrado (2004), além de outras leituras em Pereira (2004), Brand (1997) nos permitiram afirmar que as mudanças no espaço de vivência Guarani ocorreram em consonância com as transformações estruturais da economia do Sudeste, dentro dos princípios de uma integração produtiva do mercado nacional.

A industrialização do Sudeste brasileiro incrementou o avanço da fronteira agrícola e a reestruturação do espaço agrário nacional em função da produção de alimentos para o mercado interno. E a economia regional Mato-Grossense foi submetida a um determinado padrão de especialização que privilegiou a produção de bens primários voltada para a exportação.

Em meados da década de 1930, principalmente, o espaço Mato-Grossense passou por um intenso processo de ocupação econômica e demográfica estimulada pelo projeto político da conquista do Oeste que culminou com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados/CAND, em 1943, iniciativa que abriu

caminho para outros empreendimentos particulares de colonização, estimulando a vinda de muitos migrantes para a região de Dourados, impactando diretamente o espaço de vivência e a organização sociocultural do povo Guarani.

A implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados/CAND, no final dos anos de 1940, cumpriu o papel de articular o discurso político-ideológico e econômico-empresarial para a construção da região da Grande Dourados dentro da ideologia da chamada Marcha para o Oeste.

O discurso da Marcha para Oeste não era vazio de significados, ao contrário, era fruto de uma determinada interpretação da história da ocupação do Oeste brasileiro que apontava para a existência de um território “vazio”, “desocupado” e, portanto, livre do ponto de vista da reprodução do capital. Na prática, veiculava uma imagem do Oeste brasileiro e de suas fronteiras como um espaço onde havia uma população estranha e sem história, que falava uma língua estrangeira, que precisava ser incorporada à história da nação brasileira.

A partir das ações governamentais e do movimento do capital representado pelos agentes de colonização (pequenos agricultores, fazendeiros, empresários, comerciantes, etc), no sentido da ocupação do espaço Sul Mato-Grossense, criou-se as primeiras áreas reservadas para populações Guarani e Kaiowá, no início do século passado.

A Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados é um exemplo desse processo. Constituiu-se no que Pereira (2010), denominou de configurações espaciais artificiais forjadas nas necessidades dos órgãos governamentais de liberação de terras de domínio Guarani para as frentes colonizadoras.

Ao privilegiar a inserção das companhias de capital privado em detrimento das comunidades Guarani, o Estado Brasileiro tornou-se o principal responsável pela atual situação de confinamento geográfico e cultural em que se encontram as comunidades Guarani especialmente a de Dourados onde as condições de miserabilidade e de violência aumentam dia após dia.

Embora tem-se conquistado alguns direitos territoriais e sociais ao longo do tempo, temos que reconhecer que os procedimentos administrativos oficiais

vigentes não conseguem ou querem dar conta da complexidade da situação fundiária e territorial em que se encontram os povos Guarani Mato-Grossense. Muitas vezes, os impasses se reverterem na paralisação dos processos de regularização fundiária ou no desfecho insatisfatório para a comunidade que as reivindica. O que demonstra a dificuldade em se obter o reconhecimento formal das Terras Indígenas e de seu uso exclusivo.

Diante da situação de intensa pressão que os povos Guarani vêm sofrendo por parte dos diversos setores da sociedade e das dificuldades encontradas para a manutenção de sua cultura e permanência em suas terras, torna-se fundamental a compreensão, o reconhecimento e o respeito pelo modo de ocupação e uso diferenciado do espaço, articulados a outras formas de territorialidades.

Nesse contexto, a educação escolar indígena pode contribuir para a uma reflexão crítica da sociedade acerca do processo que envolve as disputas de terras entre fazendeiros e Guarani e a crescente violência no Estado. Já que a reivindicação Guarani pela ampliação e demarcação de novas terras baseia-se nos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, que dispõem no Art. 231, “são reconhecidos aos índios (..) os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Ao refletir, no terceiro capítulo, acerca da educação escolar indígena no contexto da legislação atual procurou-se responder algumas questões relacionadas às mudanças significativas verificadas nas últimas décadas no âmbito das escolas indígenas de Dourados/MS, particularmente o que trata da complexa relação multi e interétnica interna. Pois num mesmo espaço geográfico convivem três etnias: Guarani, Kaiowá e Terena aliada à relação com o entorno regional.

Apontamos alguns avanços e conquistas obtidas nas últimas décadas em relação à legislação que regulamenta e normatiza as escolas indígenas brasileiras baseadas em autores como Pimentel da Silva (2010), Nascimento (2004), Tassinari (2001), Lopes da Silva (1995) e outros que acompanham de perto a luta dos povos indígenas por mais espaços na sociedade brasileira.

Com os quais concordamos que a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngüe é um projeto em construção e que ainda há enormes desafios e contradições a serem superados, principalmente no que se refere à conquista da autonomia pedagógica e administrativa para, de fato ter uma escola autenticamente indígena, adequada às particularidades culturais e lingüísticas das comunidades étnicas locais.

A educação escolar indígena de forma diferenciada também é uma realidade bastante recente nas aldeias de Dourados. Somente no ano de 2004, por meio do Decreto nº 2442 de 16/01/04, e da Lei Complementar nº 097 de junho de 2006, que se tornou possível a criação das categorias escola indígena e de professor indígena no sistema municipal de ensino de Dourados. Até aquela data, as escolas funcionavam como extensão da escola municipal *Tengatui Marangatu* que foi a última instituição de ensino dentro da aldeia a receber o título de escola indígena com o Decreto 4167 de 14 de março de 2007.

Entre os diversos desafios enfrentados pelas comunidades indígena de Dourados, os professores Guarani e suas lideranças vem buscando soluções condizentes com o direto constitucional e a realidade local. As diversas experiências com projetos alternativos realizados nas últimas décadas vêm servindo de referência para o aperfeiçoamento de outros projetos educativos no interior das escolas indígenas de Dourados.

Tais experiências mostram que os povos indígenas brasileiros e os Guarani, em particular, estão saindo da condição de submersão e passaram a resgatar suas histórias destruídas reivindicando o direito de serem respeitados como grupos étnicos diferenciados com um modo próprio de ensinar e aprender nas diferentes situações de enfrentamento dentro e fora das escolas indígenas.

As práticas de lutas engendradas na esfera do cotidiano por intermédio de um processo cumulativo de conhecimentos e experiências socioespaciais expressam todo um contexto de reconstrução de forças, de resistências e de insurreição de saberes historicamente subjugados tidos como inferior e situado bem abaixo na hierarquia exigido de conhecimento ou de cientificidade. Por saberes subjugados Foucault (1979, p. 170), entende todo um sistema de conhecimento

cujos conteúdos históricos foram soterrados e disfarçados numa sistematização formal do conhecimento.

Nesse contexto, os professores indígenas (independente de sua condição étnica) que atuam nas escolas indígenas de Dourados precisam considerar, em termos curriculares, a importância da trajetória socioespacial Guarani e sua relação histórica com a terra como uma prática sociocultural importante na (re)construção da noção de natureza e de território guardadas na memória e na língua, compartilhadas entre os indivíduos ao longo do tempo.

Cabe aos professores Guarani refletir criticamente acerca dos projetos de colonização implantados no espaço Mato-Grossense, buscando desconstruir estereótipos embutidos no ideário de civilização, de progresso que desconsiderou a especificidade étnica, cultural e linguística do povo Guarani.

A riqueza cultural dos conhecimentos e saberes próprios do povo Guarani permitiu identificar sua singularidade. Com uma visão de mundo que transcende as relações entre humanos e a natureza é dotada de espiritualidade e de sentimentos.

A singularidade da vida Guarani foi descrita no quarto capítulo. Que tratou da trajetória socioespacial Guarani como uma prática essencial para a reprodução da vida cultural e linguísticas do grupo estando associada a uma visão de mundo que implica na redefinição constante de relações multiétnicas, no compartilhar e dividir espaços.

A partir das informações colhidas junto aos professores Guarani sobre suas concepções de mundo; trajetórias de vidas; localização das aldeias onde nasceram e da experiências escolar que tiveram, foi possível perceber a importância da memória espacial como um elemento de vínculo da família Guarani com o território tradicional onde viveram seus antepassados.

Ao lembrar a vinda de suas famílias de São Paulo, Paraná e do Paraguai para a região de Dourados, estariam indicando a importância do espaço geográfico como a base fundamental para a construção da memória social coletiva vivida pelos membros da geração anterior a dos professores Guarani. Uma memória

espacial que traz lembranças dos enfrentamentos vividos por seus familiares antes de serem recolhidos nas aldeias de Dourados.

A noção de território, lugar, aldeia ou simplesmente *tekohá* é concebido como uma categoria essencialmente relacional e dinâmica. Substantivadas por relações de parentescos, intercâmbios, estratégias e concepções de mundo distinto da sociedade nacional.

A singularidade que permeia as concepções de natureza e de território justifica a hipótese que vem orientando este trabalho, a partir da afirmação da existência de saberes, conhecimentos e práticas socioespaciais Guarani, convivendo (in) tensamente com o modo como a sociedade nacional concebe, relaciona e se apropria do espaço.

A co-existência de outras formas de organização social e de relacionamento com a natureza diferente da sociedade nacional sugere que a relação com o território, aldeia/*tekohá* tem que ser pensada em face da realidade contemporânea que conduziu os povos Guarani a valorizá-lo como terra demarcada devido à consciência de que a recuperação plena do território do passado é uma empreitada inatingível.

Portanto, pensar o território como uma questão de poder e de política é inevitável. Como afirma Rafestin (1993), o território é uma parte do espaço delimitado e modificado pelo trabalho a partir de relações de poder. Logo, a relação entre os Guarani e a sociedade nacional não poderia ser diferente.

Mas, pensar a relação com o espaço a partir das representações de mundo do povo Guarani gera, uma certa desorganização no modo como as questões políticas estão constituídas em um mundo predominantemente não-indígena. Ou seja, sempre que houver uma alteração no modo como se pratica uma dada territorialidade, diferentes conseqüências tende a se desencadear para ambas as sociedades em interação.

As reflexões interculturais aqui realizadas sobre as categorias sociais natureza e território a partir da concepção do professor Guarani das escolas indígenas de Dourados, procurou contribuir com o debate para a construção de uma

visão crítica da sociedade e da função social da escola e do currículo diferenciado dentro das aldeias de Dourados bem como fora dela.

Sabemos que não é fácil construir uma escola diferente e mais decente, enquanto a sociedade for essa que aí está. Se a escola indígena continuar sendo pensada e programada à revelia da comunidade à qual se destina, ela vai ser tão alienante quanto a escola da cidade. Mas podemos começar a pensar/fazer uma escola de modo mais crítico, mais contestatório, com uma vontade de transformação mais radical como sugere o mestre Paulo Freire (2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros e artigos

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro. Graal, 1985
- ARRUDA, Gilmar. Heródoto. In. *Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul 1883-1947*. Campo Grande: Inst. Euvaldo Lodi, 1986 (série História Coletânea)
- ARAÚJO, Ana. Valéria et alii. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: *Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*; LACED/Museu Nacional, 2006.
- ASSIS, Cecy Fernandes. *Ñe’eryru: Avañe’e-Portuge/Portuge-Avañe’e*. Dicionário: Guaraní-Português / Português-Guarani. São Paulo, 2008
- ATHIAS, Renato & PINTO, Pahim Regina. (org) *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo, Contexto, 2008 (Série justiça e desenvolvimento)
- AZANHA, Gilberto. *Os Terena*. Centro de Trabalho Indigenista. Relatório de Perícia para Diretoria de Assuntos Fundiários da FUNAI (DAF), Departamento de Demarcação (DED), Memorial descritivo de Delimitação (MDD). Solicitação da FUNAI nº 75, agosto de 2001.
- BARBOSA, Antonio Marco. *Autodeterminação: direito à diferença*. São Paulo, Plêiade, FAPESP, 2001
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras (1969). In. POUTIGNAT, P. & STREIFFENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo. Ed. UNESP, 1998
- BONNEMAISON, Joël. Viagem em torno do território. In. CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL, Zeny. *Geografia Cultural: um século* (3), 2002
- BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 7ª ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 2001.

BORGES, Barsanulfo Gomides. *Goiás no quadro da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia, ed. UFG, 2000

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos)

_____, C. R. (org). *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org). *Ensino de geografia: práticas e textualização no cotidiano*. Porto Alegre RS. Mediação, 2005.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo, Cultrix, 1991

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O futuro da questão indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis D. *A temática indígena na escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

_____, Manuela. *Histórias dos índios no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

_____, Manuela. *Os Direitos do Índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____, Manuela. *Antropologia do Brasil. Mito, História, Etnicidade*. São Paulo SP, Brasiliense, 1986

CASSETTE, Valter. *Ambiente e apropriação do relevo*. São Paulo, Contexto, 1995

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas/SP, Papirus, 2007

_____, Lana de Souza. *Geografia e Prática de ensino*. Goiânia, Alternativa, 2002

CHAMORRO, Graciela. *Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani*. Dourados/MS, Ed/UFGD, 2008

_____, Graciela. Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra. In. Revista *Tellus*. Ano 7 nº 13, out. 2007. Campo Grande, UCDB, 2007

_____, Graciela. *A espiritualidade Guarani: uma teologia Ameríndia da Palavra*. Rio Grande do Sul. Série Teses e Dissertações. V. 10, Ed. Sinodal, 1998

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política*. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990

CLASTRES, Hèlene. *Terra sem Mal*. Tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo, Brasiliense, 1978

CLAVAL, Paul. Geografia e dimensão espacial: a importância dos processos na superfície da terra. In. ALMEIDA, Maria Geralda de; CHAVEIRO, Eguimar Felício; BRAGA, Helaine Costa (Orgs). *Geografia e Cultura: os lugares da vida e a vida dos lugares*. Goiânia/GO, ed. Vieira, 2008.

_____, Paul. *Geografia Cultural*. Florianópolis/SC. Edu/FSC, 2007

_____, Paul. As abordagens da Geografia Cultural. In. CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo Cesar da Costa & CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs). *Explorações Geográficas*. Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2006

_____, Paul. *La Conquête de L'Espace Américain*. Du Mayflower au Disneyworld. Géographes, Flammarion, 1989

_____, Paul. A geografia cultural: o estado da arte. In. CORRÊA Roberto Lobato & ROSENDAHL, Zeny. *Manifestação da Cultura no Espaço*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1999.

DECOLA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. In. *Mana* 4 (1). Rio de Janeiro, 1998

_____, Philippe. *La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar*. México, ediciones Abya-Yala. (IFEA) Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 1995.

DIEGUES, Antonio Carlos. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo, Hucitec, 2001.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1978 (um estudo da obra de Durkheim pelo prof. Paul Fauconnt; tradução Lourenço Filho. (11 edições)

FERREIRA, Mariana K. Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In. LOPES DA SILVA, Aracy & FERREIRA, M. K. Leal (Org)s. *Antropologia, História e Educação*. 2ª ed. São Paulo, Global, 2001.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder* [1979]. Rio de Janeiro, Graal, 2004

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo, Ed/UNESP, 2004

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1999

GEERTZ, Clifort. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, ed. Guanabara, 1989

GIRALDIM, Odair. Aculturação e interculturalidade no Brasil: duas faces (duas fases) de uma mesma moeda?. In. ROCHA, Leandro; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro & BORGES, Mônica Veloso. *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia/GO, Ed. PUC/Goiás, 2010.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez, 1988

GUIDON, Niéde. As ocupações Pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). In CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Histórias dos índios no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

GOMES, Paulo Cezar da Costa. Cultura ou civilização: a renovação de um importante debate. In. CORRÊA & ROSENDAHL. *Manifestação da Cultura no Espaço*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1999.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. São Paulo Contexto, 2006.

_____, Rogério. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios"*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

LADEIRA, Maria Inês & TUPÃ, Leonardo Wera. Condições Ambientais do território guarani: implicações no modo de vida. In. Revista *Tellus*. Ano 4 nº 6 abr. 2004. Campo Grande UCDB, 2004 (p. 51-63)

LÊ BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1999

LENHARO, Alcir. *Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste*. Campinas (SP), Ed. Unicamp, 1986.

LOPES DA SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana K. Leal (Org)s. *Antropologia, História e Educação*. 2ª ed. São Paulo, Global, 2001.

_____, Aracy, Mito, Razão, História e Sociedade: Inter-relações nos universos sócio-culturais Indígenas. In. LOPES DA SILVA & GRUPIONE. *Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998

MARINHO, Emmanuel. *Margem de Papel - poesia "Genocídio"*. Editoração e Arte, Dourados, 1994

MANGOLIN, Olívio. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul - viveremos por mais 550 anos*. Campo Grande/MS. CIMI/MS, 1993

MELIÀ, Bartomeu. *El Guaraní: experiência religiosa*. Asunción/Paraguay, CEADUC/CEPAG, 1991

_____, Bartomeu. A terra sem mal dos guarani: economia e profecia. *Revista de Antropologia da USP*, São Paulo, n.33, 1990. p. 33.

_____, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Loyola, 1979.

METRAUX, Alfred. "Migrations historiques des Tupi-Guarani". In. *Journal de la Société des Americanistes*, N.S. Paris, 1927

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, poderes globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 2003.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guaraní e a História do Brasil Meridional: séculos XVI-XVII. In. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (org) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras/FAPESP, 1992

MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2009

MOREIRA, Rui. *Pensar e ser em Geografia: ensaios de História, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo, Contexto, 2007

MORONI, Rogério Batalha Rocha. A negação de direitos em Mato Grosso do Sul. Demarcação das terras indígenas como medida fundamental para superação de injustiças. In. CIMI - *As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Relatório com dados de 2003 a 2010. CIMI/Regional Mato Grosso do Sul, 2011

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola Indígena: palco das diferenças*. Campo Grande/MS. UCDB, 2004

NIMUENDAJU, Unkel Curt. (1914) *As lendas da criação e da destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva - guarani*. Tradução de Charlotte Emmerich y Eduardo B. Viveiros de Castro. São Paulo, Hucitec/EDUSP, 1987

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A geografia das Lutas no Campo*. São Paulo, Contexto – Coleção Represando a Geografia, 1999

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Do índio ao bugre: processos de assimilação dos Terena*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1976

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In. LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONE. *Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo, Global, Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1998.

PEBAYLE, Raymond & KOECHILIN, Jean. As frentes pioneiras de Mato Grosso do Sul: abordagem geográfica e ecológica. São Paulo: *Espaço e Conjuntura*. Instituto de Geografia/USP, v 1, nº 4 , 1-42, 1981

PEREIRA, Levi Marques. Imbricação entre violência nas atuais reserva e a possibilidade dos Kaiowá e Guarani seguirem praticando seu modelo de organização social. In. CIMI - *As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Relatório com dados de 2003 a 2010. CIMI/Regional Mato Grosso do Sul, 2011

_____, Levi Marques. Demarcação de Terras Indígenas: invasão de propriedade ou exercício de justiça? In. Revista *Premissa*. Revista da Universidade Federal da Grande Dourados. Edição nº1, dezembro de 2009.

_____, Levi Marques. Os Terena de Buruti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica. Dourados/MS, Ed/UFGD, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngüe intercultural. In. ROCHA, L; PIMENTEL DA SILVA, M. do S. & BORGES, M. V. *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia/GO, Ed. PUC/Goiás, 2010.

POMPA, Cristina. “O profetismo Tupi-Guarani: a construção de um objeto antropológico. In. *Revista de Índias*, 2004, v. LXIV, nº 230. (pág, 141-174)

RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo, Ática, 1993

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. In. *Terra Livre*, 2010, ano 26, v.1, n.34. (p. 125-140).

_____, Alex. A Geografia entre as aldeias e os quilombos: territórios etnicamente diferenciados. In: ALMEIDA, Maria G; RATTS, Alecsandro José Prudêncio (Orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003.

SALES, Ivandro da Costa. Pesquisa-confronto sobre cultura popular: lições de uma experiência do setor público. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In. *Território, Território: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007

_____, Milton. A questão: o uso do território. In. *Território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro, Record, 2002

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo, EDUSP, 1974.

SEREJO, Helio. Carai. In. *Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul 1883-1947*. Campo Grande: Inst. Euvaldo Lodi, 1986 (série História Coletânea)

TASSINARI, Antonella. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In. LOPES DA SILVA & FERREIRA, Mariana. K. L. (Org)s. *Antropologia, História e Educação*. 2ª ed. São Paulo, Global, 2001

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. Cortez, 2008

VENTURA PATINÕ, Maria Del Carmen. *El Territorio, Derecho Colectivo Y Espacio Vital de La Autonomía Indígena*. In. Anais do X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA – Universidade de São Paulo/USP, 2005.

Teses e Dissertações

ABREU, Silvana de. *Planejamento Governamental: a SUDECO no espaço mato-grossense. Contexto, propósitos e contradições*. Tese (Doutorado em Geografia) São Paulo, USP, 2001

_____, Silvana de. *A noção de espaço e sociedade do professor de geografia do primeiro grau: formação, discurso e prática*. Dissertação (Mestrado em educação), Campo Grande, UFMS. 1993.

BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/PUC. Porto Alegre, 1997.

_____, Antonio. *O confinamento e seu impacto sobre os Pai/Kaiowá*. Dissertação (Mestrado em Historia) Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/PUC, 1993

GIROTTTO, Renata. *Por uma nova textura histórica: o movimento de professores indígenas Guarani kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000*. Dissertação (Mestrado), UFMS, 2001

LADEIRA, Maria Inês. *Espaço Geográfico Guarani – Mbya: significado, constituição e uso*. São Paulo, Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo/FFLCH / USP, 2001

LIMA, Salvadora Caceres Alcântara. de. *O Discurso regional nos livros didáticos de geografia: um olhar sobre a região Centro-Oeste*. Campo Grande, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, 2004

LIMA, Pedro Alcântara. de. *Transformações da paisagem nos municípios de Fátima do Sul, Glória de Dourados e Deodápolis: região meridional de Mato Grosso do Sul*. Rio Claro/SP, Tese (Doutorado em Geografia) UNESP/Rio Claro, 2006

PEREIRA, Levi Marques. *Imagem Kaiowá do sistema social e seu entorno*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade de São Paulo, 2004

_____, Levi. M. *Parentesco e organização social Kaiowá*. Dissertação (Mestrado) IFCH/UNICAMP, Campinas, 1999.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores Índios e Transformações Socioculturais em um Cenário Multiétnico: A Reserva Indígena de Dourados (1960 –*

2005) Dissertação (Mestrados em História), Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Dourados, 2006.

Documentos e Legislação

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998

_____, *Decreto* nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para política nacional de educação indígena*. Brasília, DF, MEC/SEF/DPEF, 1994

_____, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases* nº 9.394/96. Brasília, DF, Congresso Nacional, dezembro, 1996

_____, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* RCNEI. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998

_____, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº3/1999*. Brasília/DF. Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172. Brasília/DF. Congresso Nacional, 2001

_____, *Lei* nº 11.645, de março de 2008 (Lei Ordinária). Altera a Lei nº 9.394/2006, modificada pela lei 10.639, de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

CEE/MS. *Decreto* Estadual nº 10.734, de 18/04/2002. Cria a categoria de Escola Indígena no âmbito da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e da outras providências.

Decreto Estadual nº 401 de 03 de setembro de 1917. (Arquivo Setor Fundiário, FUNAI, Brasília/DF)

CIMI - *As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Relatório com dados de 2003 a 2010. CIMI/Regional Mato Grosso do Sul, 2011

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS. *Decreto municipal* nº 2442, de 16 de janeiro de 2004. Cria a categoria de escola indígena, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Dourados.

_____, *LEI Complementar municipal* nº 097 de 06 de junho de 2006. Cria a categoria de professor indígena no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.

_____, *Decreto municipal* nº 4167 de 13 de fevereiro de 1992 (cria a escola municipal de pré-escolar e 1º grau *Tenguatui Marangatu*) na aldeia *Jaguapiru*.

_____, *Decreto municipal* nº 3395 de dezembro de 2004 (cria a escola municipal indígena *Araporã* dentro da aldeia *Bororó*)

DOURADOS/MS – Plano Regional de Desenvolvimento Sustentável da Grande Dourados, novembro de 2001. In. PLANO: “*Estratégias de Longo Prazo para Mato Grosso do Sul*” MS 2020. Dourados/MS, 2001

_____, SEMED. *Diagnóstico Situacional das Aldeias Indígenas de Dourados/MS*. Dourados, abril de 2011

Sit Consultados

AZANHA, Gilberto. *As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul*. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/paper> Acessado em 05/2008

CIMI. Conselho Indigenista Missionário - WWW.cimi.org.br

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Disponível em <http://www.funai.gov.br/mapas/etnia/etn.ms.htm> Acessado em 01/2010

FUNASA/MS – senso FUNASA, 2010. www.funasa.gov.br/

GALLOIS, Dominique T. Terras ocupadas? Territórios e Territorialidades? Disponível em WWW.institutoiepe.org.br

GALLOIS, Dominique T. Terras ocupadas? Territórios e Territorialidades? In. RICARDO, Fany (org). *Terras indígenas e Unidades de Conservação da Natureza - o desafio das sobreposições*. Instituto Socioambiental, São Paulo/SP, Brasil, 2004. (Disponível em www.institutoiepe.org.br)

ISA – Instituto Sócio Ambiental. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <http://www.socioambiental.org> Acessado em 2006, 2009, 2010

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
<http://www.uems.br/portal/fotos.php>. Acessado em 03/2010

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. www.ufgd.edu.br/

MISSÃO EVANGÉLICA CAIOÁ/MECA. www.ipb.org.br. Acessado em fevereiro de 2010.

MIZUSAKI, Márcia Yukari. O “*Agrobantitismo*” e as disputas territoriais em Mato Grosso do Sul. Artigo publicado em 23 de novembro de 2011. Disponível em www.douradosnews, www.ufgd.edu.br

Sobre a categoria Pleistoceno ver (www.dicio.com.br/pleistoceno) Acessado em fevereiro de 2012.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE GÊNERO, ÉTNICO-RACIAIS E**

ROTEIRA PARA ENTREVISTAS

(Iniciar a conversa explicando os objetivos da entrevista e os temas a serem tratados)

1 – Você me autoriza a gravar a nossa conversa e a usar esta gravação em meu trabalho? () sim () não

2 – Fale seu nome completo, de sua etnia e da aldeia onde mora e quando começou a dar aulas.

() idade () casado/a () línguas/as () concursado () filhos/as

3 – Gostaria de começar nossa conversa pedindo para você falar um pouco sobre sua vida, de sua família, onde nasceu e seus primeiros anos de escola – onde estudou e como foi.

4 – Conversa sobre uma “Geografia Guarani”

- O que é natureza?

- Como você ensina aos alunos/as temas ligados à natureza?

- Você utiliza de alguns recursos como histórias contadas pelos mais velhos, lendas etc. para ensinar temas ligados à natureza? Quais?

- O que é território?

- O que é terra?

- Como você ensina o tema Terra e Território para criança e o jovem Guarani?

- Para ensinar os temas natureza e território que elementos da aldeia (os caminhos - os trajetos, os rios, a moradia) você utiliza para aproximar o conteúdo da realidade do aluno?
- Como você ensina o tema fronteira na escola indígena? Tem mais de um significado?
- Para finalizar fale um pouco da sua relação com o espaço territorial Guarani o *oguata*.

Posso tirar uma foto sua ou da casa/escola?