

Escolas e missões religiosas na reserva indígena de Dourados/MS (1940 – 1970): reflexões sobre a noção de pessoa dos Kaiowá Guarani e Guarani Nandeva

Lígia Duque Platero*

Resumo

Nestas notas de pesquisa, faço um breve histórico do processo de escolarização na reserva indígena de Dourados/MS, durante o período entre 1940 e 1970. Associo esse processo às relações dos Kaiowá e dos Nandeva com a alteridade, a partir de reflexões sobre a noção de pessoa dos Kaiowá Guarani e dos Guarani Nandeva. Utilizo o modelo de Eduardo Viveiros de Castro (1984) sobre a “abertura para o Outro” na constituição da pessoa dos povos Tupi-Guarani. Partindo desse modelo, busco compreender as motivações que levaram os Kaiowá Guarani e Guarani Nandeva da reserva de Dourados a incorporar o modelo educativo da sociedade nacional da agência indigenista Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da escola da Missão Evangélica Caiuá (MEC) em sua vida cotidiana, no período entre 1940 e 1970, assim como perceber as suas consequências indesejáveis.

Palavras-chave: Escolas. Kaiowá. Guarani e Terena. Noção de Pessoa.

Abstract

These research notes, do a brief history of the schooling process in the indigenous reserve of gold / MS during the period between 1940 and 1970. I associate that process to relationships Kaiowá and Nandeva with otherness, from reflections on the notion person Kaiowá Guarani Guarani and Nandeva. I use the model of Eduardo Viveiros de Castro (1984) on “openness to the Other” in the constitution of the person of the Tupi-Guarani. Based on this

* Atualmente realiza doutorado em antropologia no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGAS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Estudos Latino-americanos pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). E-mail: ligiaplatero@gmail.com.

model, I seek to understand the motivations that led Kaiowá Guarani Guarani Ñandeva and booking of Golden to incorporate the educational model of the National Society of Indian agency Indian Protection Service (SPI) and the School of Caiuá Evangelical Mission (BEM) in your everyday life, in the period between 1940 and 1970, as well as realize their undesirable consequences.

Keywords: Schools. Kaiowá, Guarani, and Terena peoples. Notion of Personhood.

Introdução

Nestas notas de pesquisa, faço um breve histórico do processo de escolarização na reserva indígena de Dourados/MS, durante o período entre 1940 e 1970, associando-o a reflexões sobre a noção de pessoa dos Kaiowá Guarani e dos Guarani Ñandeva dessa reserva, em meio à sua relação com a alteridade.

Busco compreender os motivos que levaram os Kaiowá Guarani e os Guarani Ñandeva da reserva de Dourados/MS a incorporar o modelo educativo da sociedade nacional da agência indigenista Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da escola da Missão Evangélica Caiuá (MEC) em sua vida cotidiana, assim como o uso da língua portuguesa, no período entre 1940 e 1970.

Em outras palavras, busco identificar se os Kaiowá Guarani e os Guarani Ñandeva dessa reserva possuem uma noção de pessoa associada ao devir e à incorporação do outro, como aponta o modelo proposto por Eduardo Viveiros de Castro (1984). Esse autor generaliza suas conclusões sobre a noção de pessoa dos Araweté, traçando um modelo da noção de pessoa Tupi-Guarani.

Como afirma esse antropólogo (1984, p. 26), na sociedade Araweté, “o seu centro está fora, sua “identidade” alhures”. O outro não é um espelho, mas um destino. De acordo com esse modelo, há um método Tupi-Guarani de (des-)construção da Pessoa, na qual o devorado e o devorador estão entrelaçados.

De acordo a essa lógica, no caso educativo da reserva de Dourados, as instituições educativas podem ter sido incorporadas pelos kaiowás e ñandevas devido à sua forma de relação com a alteridade, de acordo com uma noção de pessoa associada à transitoriedade e ao devir, aberta para a transformação em sua relação com o outro e sem uma “identidade” fixa.

Sendo assim, persigo a resposta de duas questões: os kaiowás e ñandevas da reserva de Dourados possuíam uma noção de pessoa associada ao devir, incorporando as escolas a o uso da língua portuguesa em uma relação com a alteridade que seguia a lógica da predação?

Assim, parto da hipótese de que existiam mecanismos internos de ordem sócio-cosmológica dos Kaiowá e dos Guarani Ñandeva que lhes dispunham aceitar as novidades dos *karais*, seguindo a lógica da relação dos Tupi-Guarani com a alteridade, discutida por Viveiros de Castro (1984, 2011). Essa lógica significa incorporar simbolicamente o Outro, buscando a apropriação de sua força. Entretanto, essa apropriação simbólica possuiu consequências que também foram indesejáveis e conflituosas.

Nestas notas, viso também apresentar dados históricos sobre a escolarização na reserva, em relação à atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), da Missão Evangélica Caiuá (MEC) e do Instituto Linguístico de Verão (ILV), também nesse período.

Para a escrita destas notas, utilizei bibliografia especializada, documentos escritos e entrevistas de história oral, realizadas durante um trabalho de campo exploratório de um mês, na reserva de Dourados, em 2010, sendo um desdobramento da pesquisa de mestrado.

Breve histórico do contato

Alguns autores trataram do histórico do contato entre os Kaiowá, os Ñandeva e a sociedade nacional (BRAND, 1997; VIETTA, 2007), nessa região de fronteira entre os países Paraguai e Brasil. Esses autores associaram a questão do contato ao problema da perda da terra dos *tekoas* dos Kaiowá. Ao finalizar a guerra do Paraguai (1864-1870), boa parte dos combatentes

continuou na região do sul do Mato Grosso. A partir de 1882, a Companhia Matte Larangeiras recebeu uma concessão monopólica do governo provincial para a exploração da erva mate na região. Parte dos Kaiowá começou a trabalhar na extração da erva e, em troca, eles recebiam roupas e ferramentas (BRAND, 1997). É interessante notar que os Kaiowá tinham interesse em adquirir os objetos dos *karais*.

Entre 1915 e 1928, o SPI criou oito reservas indígenas destinadas aos Kaiowá, seguindo os objetivos da agência indigenista de proteção, assistência e localização dos trabalhadores nacionais. O “cerco da paz” também previa a preservação do território brasileiro, sendo que os “capitães” escolhidos pelos funcionários do Posto Indígena Francisco Horta se tornavam responsáveis para ajudar na segurança das fronteiras (SOUZA LIMA, 1992). Em 1917, foi criada a reserva indígena de Dourados, com 3600 ha, e o Posto Indígena Francisco Horta. As áreas reservadas não eram os lugares onde se instalavam os *tekoas*, as famílias extensas.

Durante o Estado Novo, como parte da Marcha para o Oeste – uma campanha ideológica que previa a “construção da nação” e a colonização do “interior desabitado” do país – foram criadas várias Colônias Agrícolas Nacionais e, entre elas, a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), em 1943, no território federal de Ponta Porã. Essas colônias agrícolas buscavam colonizar e nacionalizar o interior do país e as regiões de fronteira e formavam parte do Ministério da Agricultura, correspondendo ao plano de colonização do governo federal (BRAND, 1997, p. 85).

Em 1943, o governo federal anulou os direitos da Companhia Matte Larangeiras, a fim de liberar terras para a colonização. Com a criação da CAND, houve a distribuição de 1000 lotes de 30 ha para colonos, que passaram também a procurar propriedades dentro do território tradicional dos Kaiowá. Assim, foi intensificado o processo de dispersão das parentelas e o dismantelamento das famílias extensas, em um processo chamado pelos Kaiowá de *esparramo*, segundo Brand (1997).

As frentes de ocupação dos colonos passaram a disputar a posse das terras, levando à entrada compulsória dos Kaiowá nas reservas. Esse processo

de *esparramo* foi mais intenso entre 1950 e 1970. Essas décadas foram um período de criação de fazendas, e os Kaiowá foram sendo expulsos de suas aldeias e buscaram refúgio nas regiões florestais, no fundo das fazendas (BRAND, 1997). Devido ao forte processo de deflorestação, cujo auge aconteceu na década de 1980, foram extintas as alternativas para *oguada* (caminhar), culminando no que Brand (1997) chamou de *confinamento* nas reservas.

As primeiras escolas da reserva de Dourados

Com a criação da reserva de Dourados, em 1917, foi fundado também o Posto Indígena Francisco Horta, para ser um Posto de Assistência, Nacionalização e Educação do SPI. Na década de 1920, a reserva já havia se tornado multiétnica. De acordo Brand (1997), a área havia sido criada para abrigar somente indígenas Kaiowá. Posteriormente, o SPI autorizou a entrada de famílias Guaranis Ñandeva, provenientes da fronteira entre Brasil e Paraguai, e de famílias terenas, para coabitarem na terra indígena.

Segundo Cardoso de Oliveira (1976 *apud* LOURENÇO, 2008, p. 63), os terenas chegaram à reserva de Dourados provavelmente depois de sua criação, na década de 1920, e foram para lá com o apoio de Rondon, devido à política de integração e formação do “índio genérico” brasileiro, os *brasilíndios*. O SPI considerava os terenas mais nacionalizados e “civilizados”, porque falavam o português, eram produtores rurais e haviam lutado junto com os brasileiros na Guerra do Paraguai. Sendo assim, poderiam ser exemplos para que os Kaiowá se tornassem produtores rurais.

De acordo com Renata Lourenço (2008), o SPI abdicou do seu projeto de “secularização da assistência” para realizar um projeto assistencialista em conjunto com a Missão Evangélica Caiuá (MEC), que também possuía um projeto que unia catequizações e educação. Devido à falta de recursos do Posto Indígena, os trabalhos do Posto Indígena Francisco Horta não eram constantes nas áreas de educação escolar e na área de saúde. Assim, os funcionários aceitavam o suporte assistencialista da Missão. De maneira geral, ainda que o

projeto do SPI buscasse laicizar a política indigenista de proteção e assistência, as missões religiosas protestantes e católicas continuavam atuantes junto aos povos indígenas em seus projetos de catequização e assistencialismo.

Em 1928, a Missão Evangélica Caiuá ingressou no sul do Mato Grosso (onde atualmente é Mato Grosso do Sul), sendo seus fundadores o reverendo Alberto Sydney Maxwell e sua esposa Mabel Davis Maxwell, missionários estadunidenses que representaram a *East Brazil Mission*. Maxwell havia sido reverendo da igreja Presbiteriana dos EUA. Eles se instalaram junto ao PI Francisco Horta para facilitar sua comunicação com o SPI, para realizarem seu trabalho de catequese religiosa. Os missionários receberam autorização para utilizar o edifício escolar do Posto como escola diária da missão e para realizarem reuniões dominicais (LOURENÇO, 2008, p. 134).

Utilizando um discurso humanitário sobre o fim da miséria na região, conseguiam arrecadar fundos em igrejas presbiterianas do Brasil e dos EUA para catequizarem os povos indígenas da região. A ideia de “miséria” se associava à situação devido às doenças trazidas pelos colonos, que não se curavam totalmente com as técnicas xamânicas dos ñanderú.

Devido à crise financeira do SPI na década de 1930, a associação entre o PI e a Missão se fortaleceu. Ela realizava um trabalho assistencialista distribuindo roupas, remédios e ensinando as primeiras letras e hábitos de higiene. Essa Missão criou um hospital, participando também da assistência na área da saúde. A “escola da Missão” compartilhou o projeto de “integração” dos indígenas à sociedade nacional, juntamente com o SPI. Nesse sentido, “integração”, “civilização” e cristianização possuíam sentidos aproximados na política indigenista na reserva indígena de Dourados, confundindo-se as atribuições do PI e da Missão.

Pode-se afirmar que, no período entre 1940 e 1970, houve uma associação entre o indigenismo de “integração” do SPI e o trabalho assistencialista e catequizador da Missão Caiuá. A agência indigenista do Estado e a missão religiosa foram aliadas na realização da política indigenista “de integração” (LOURENÇO, 2008; PLATERO, 2012).

A associação entre “civilização” e “cristianização” se evidenciava nas escolas, sendo que alguns professores da escola do Posto Indígena eram missionários da Missão Evangélica Caiuá (MEC). Estamos de acordo com Lourenço (2008, p. 135), quando afirma que “A escola e a religião deveriam se constituir nos instrumentos mais eficazes para transformar o índio em “cidadão brasileiro”, incorporado à sociedade local”.

Em 1938, foi criada uma escola primária dentro da MEC, para atender as crianças órfãs que viviam no albergue da missão chamado *Nhanderoga* (Nossa Casa), inaugurado depois de uma epidemia de febre que matou muitos adultos da reserva. Já em 1941, existiam duas escolas na reserva de Dourados, ambas na aldeia Jaguapirú. Uma era a “escola do Posto”, e a outra era a “Escola da Missão”, como é chamada pelos habitantes da reserva de Dourados até a atualidade.

A frequência escolar variava conforme o interesse das famílias dos alunos, como o oferecimento de comida, uniformes e festas para os estudantes que iam à escola com mais assiduidade. Percebe-se, portanto, um interesse pelos indígenas da reserva em apropriar-se dos objetos e das novidades dos *karais*. Outro fator que contribuía para a variação da presença-ausência escolar eram as epidemias.

Segundo o reverendo Orlando, na Escola da Missão, a professora alfabetizadora era Maria Luiza. A mesma se mudou para Assunção, no Paraguai, para aprender a ler e escrever a língua guarani, com a intenção de alfabetizar as crianças na sua própria língua (ALVES CARVALHO, 1998 *Apud* LOURENÇO, 2008).

A “Escola da Missão” ganhou o nome de Escola Primária General Rondon – demonstrando a aproximação da MEC e do indigenismo do SPI. De acordo com documento produzido pela Missão, em 1951, essa escola contava com 67 alunos matriculados e também com o orfanato *Nhanderoga* (Missão Evangélica Caiuá, Associação Evangélica de Catequese dos índios, s.d. p. 4-5).

Segundo Lourenço (2008), os métodos dessa escola eram suaves e persuasivos na conversão ao credo cristão. Já para a pesquisadora Katya Vietta (2007), a Missão Caiuá combatia com veemência as práticas rituais

dos kaiowás e guaranis, sendo contrários às práticas religiosas dos ñanderus (xamãs e líderes das parentelas), às *oygusus* (casas onde habitavam as famílias extensas) e à poligamia.

Alguns informantes que estudaram na “escola da Missão” afirmaram que era “igual à escola de branco”, com as mesmas disciplinas (entrevista com Alaíde Reginaldo Faustino, terena, na Reserva Indígena de Dourados, 19.10.2010).

Nas duas escolas da reserva, além das disciplinas, eram ensinados hábitos que se associavam principalmente à higiene, ao combate ao alcoolismo, ao uso de roupas regionais e à crença na superioridade moral dos trabalhadores. A vida dos missionários e da família do chefe do Posto deveria ser o maior exemplo moral para os indígenas da reserva. O exemplo deveria ser de uma família produtiva, higiênica, patriótica e cristã.

Entre as atividades da MEC, eram realizados aos domingos atos cívicos, nos quais se levantava a bandeira e se cantava o hino nacional, além de se executarem rituais e cerimônias religiosas cristãs, configurando uma unidade entre rituais cívicos nacionais e religiosos (SPI, Sobre ministração de escola e cultos religiosos, 1953, Microfilme 380, fotograma 1507).

Na aldeia Bororó, na década de 1950, foi improvisada uma escola em uma casinha de madeira, na região de Farinha Seca, região central da aldeia de Dourados. Duas professoras católicas foram contratadas pelo Posto Indígena do SPI e lecionaram nessa escola desde meados da década de 1950: Emília dos Santos Diniz (mulher do chefe do Posto) e sua filha adotiva, Almerinda da Silva Nunes (LOURENÇO, 2008).

A professora Maria Luiza, da MEC, também deu aulas na “Escola Farinha Seca” até 1956. Essa escola, anteriormente improvisada, passou a ser controlada pelo SPI em 1955 e mudou seu nome para Francisco Ibiapina. A maioria dos alunos que começaram a frequentar essa escola eram Kaiowá e Ñandeva, que eram os povos indígenas que se concentravam na aldeia Bororó.

Nessa mesma escola de madeira, que passou a ser a escola oficial do Posto Indígena do SPI, os missionários da MEC dormiam com frequência e

alfabetizavam e catequizavam os indígenas da localidade. Naquela situação, o proselitismo protestante era comum. Devido à atuação dos professores evangélicos, a alfabetização realizada nas escolas da reserva era um caminho para a transmissão da mensagem bíblica (LOURENÇO, 2008).

Com a oficialização da escola do SPI na aldeia Bororó, os estudantes matriculados na escola do Posto Indígena da aldeia Jaguapirú foram transferidos para a escola da MEC, próxima à aldeia Jaguapirú. Os alunos da escola do SPI que eram considerados com melhor rendimento escolar eram enviados à Missão para receber cursos de técnicas agrícolas (LOURENÇO, 2008, p. 171).

Sendo assim, a escola do Posto passou a ser a escola “Farinha Seca”, na aldeia Bororó, e a escola da Missão passou a ser a Escola Primária General Rondon, ao lado da aldeia Jaguapirú.

A catequização foi forte entre os três povos indígenas da reserva. Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (1976 *apud* LOURENÇO, 2008) sobre sua visita ao PI Francisco Horta, em 1955, existiam muitos indivíduos crentes entre os terenas e entre os Kaiowá. Havia certa tensão, pois esses se uniam contra os que professavam outro credo. Entre os Terenas era mais comum a adoção do credo protestante. Os Kaiowá e os guaranis se mantinham associados às suas práticas religiosas tradicionais.

Provavelmente o primeiro indígena da reserva a se tornar professor e catequista foi Marçal de Souza, que foi informante de Egon Shaden (1962) em sua etnografia. Marçal deu aulas de alfabetização na primeira escola do PI Francisco Horta, na aldeia Jaguapirú, e foi demitido do Posto porque o funcionário do SPI afirmava que ele não estava cumprindo com as funções para as quais havia sido contratado – naquela época, um indígena não poderia ser professor (SPI-IR5, Ordem de serviço n. 3, s.d., microfilme 007, fotograma 116).

De acordo com Shaden (1962), nos anos 1959, 1960 e 1961, Marçal de Souza foi professor e catequista da MEC e colaborou em suas pesquisas no Mato Grosso. Como Marçal de Souza¹, alguns alunos que estudaram na

¹ Esse indígena participou de lutas por reivindicações de territórios tradicionais na década

década de 1960 se tornaram líderes políticos na reserva, indicando que o domínio da língua portuguesa e de matemática, assim como de outros códigos culturais da sociedade local, também foram um meio para conseguir *status* social.

Em entrevista com o Reverendo Benedito (entrevista de novembro de 2010), da Missão Evangélica Caiuá, ele afirmou que atuou na Missão em Dourados desde 1961. De acordo com ele, “o trabalho do SPI foi muito importante porque no começo do século os indígenas estavam caminhando para a extinção. Valeu a pena”. Segundo ele, os missionários da MEC também queriam ajudar “a atender o índio”.

Inicialmente, o chefe da Missão era Adalberto Maxwell, mas depois veio o reverendo Orlando Andrade. Em 1961, a Missão Evangélica Caiuá somente atendia em Dourados, Caarapó e Amambai. A Missão queria ver “como poderia ajudar também em outras aldeias”. Então, a partir de 1962, iniciaram um trabalho na aldeia Aquapiru, em Porto Lindo, e visitavam a aldeia Sossoró.

O reverendo Benedito afirmou que “o plano da missão sempre foi ajudar no que fosse possível”. A missão formou uma escolinha, um ambulatório. E, para atuar, a missão pedia ajuda às igrejas. Mas “tocava o trabalho pela fé”. Atualmente, a escola da Missão possui 900 alunos no Ensino Fundamental completo, e tem convênio com a FUNAI.

Ao tratar do seu próprio trabalho, o reverendo Benedito afirmou que é um missionário, portanto um “faz tudo, dentro das nossas limitações”. Quando precisavam montavam uma escolinha, eram professores, ajudavam no ambulatório, transportavam pacientes, abriam poços.

Quando alguém morria, nós fazíamos o caixão. Não ficava muito bom, mas pelo menos não enterrávamos o corpo solto. Hoje em dia a assistência social fornece o caixão. A missão fazia curativos, trazia soro para picada de cobra. Nós também dávamos remédios contra verme em atacado, na sopa... (Reverendo Benedito, 10.12.2010).

de 1980 e foi assassinado por fazendeiros em 25 de novembro de 1983.

Em relação às escolas, o reverendo Benedito afirmou que a escola do SPI tinha a tendência a ser bilíngue. De acordo com o reverendo, a Dona Loka, sogra da Sarita, tinha sido professora do SPI. Já na escola da Missão, estudava-se com cartilha bilíngue.

Apesar de as duas escolas oficiais da reserva de Dourados serem “iguais à escola de branco”, alguns informantes que estudaram na escola da Missão afirmaram que foram alfabetizados na língua Kaiowá. O trabalho proselitista da Missão Evangélica e o seu propósito de ensinar o evangelho fez com que os missionários da Missão tivessem interesse em conhecer as línguas indígenas e realizassem um tipo de ensino bilíngue. Devido a isso, depois da entrada do Instituto Linguístico de Verão (ILV) no país em 1956, essa instituição missionária começou a realizar suas pesquisas linguísticas entre os Kaiowá de Dourados em 1957.

No início da década de 1960, a Missão Caiuá recebeu a colaboração de linguistas do Instituto Linguístico de Verão (ILV), como John Taylor e Audrey Taylor, por recomendação do Museu Nacional. Segundo o relato de Audrey (LOURENÇO, 2008), o casal viveu entre os Kaiowá, na aldeia Bororó, entre 1961 e 1965. Eles pretendiam descrever a língua de uma maneira científica, além de também descrever os costumes dos Kaiowá. Pertenciam à igreja Batista e buscavam difundir a “palavra de Deus” entre os Kaiowá da reserva de Dourados.

A alfabetização era entendida pelos missionários do ILV como uma maneira eficiente para chegar à conversão religiosa. Era como uma ponte para o contato com a sociedade local. Os missionários do ILV escreveram a primeira cartilha Kaiowá em 1962, que foi usada na alfabetização de alunos na escola da Missão (BERNARDES, 1998, p.11 *apud* LOURENÇO, 2008). Os missionários criaram vários volumes da cartilha Kaiowá, de acordo com o nível dos alunos.

A proposta do ILV contemplava a alfabetização em língua indígena em um ano e meio, para depois iniciar o ensino da língua nacional. Ainda que a educação bilíngue fosse uma proposta diferente em relação ao ensino monolíngue, seu objetivo era o mesmo: catequizar e “civilizar” os indígenas,

“integrá-los à nação”. O conhecimento da língua portuguesa significava uma abertura para a introdução de valores culturais cristãos e nacionais entre esses povos indígenas.

De acordo com o relatório do ILV de 1959 (SIL, 1960), as linguistas e missionárias Loraine Bridgeman e Margaret Sheffer pesquisavam sobre a língua kaiowá na reserva de Dourados. Entre os terenas, a pesquisa linguística foi realizada por Muriel Perkins Ekdahl, com o auxílio do Dr. João Bendor Samuel e sua esposa.

Na década de 1960, foi intensificado o discurso do SPI sobre a formação da autossustentância agrícola na reserva e no Posto. Desse modo, aumentou também a distribuição de alimentos nas escolas, que foi intermitente nos anos 1950 e nunca chegou a ser suficiente. Em documento do Ministério do Interior (julho de 1966, p.2), a escola do SPI “Farinha Seca” tinha capacidade para 88 alunos em fase de alfabetização. Em 1966, a auxiliar de ensino era Emília dos Santos Diniz, esposa do chefe do Posto Salathiel Marcondes Diniz, e as classes eram dadas em português. Os estudantes recebiam comida na escola: leite, doces e sopas. O leite era oferecido pela Inspetoria Regional 5 do SPI, e os outros alimentos eram levados pelos indígenas.

Com a extinção do SPI em 1967 e com a criação da FUNAI, a Missão Caiuá renovou a cooperação técnica com essa nova agência indigenista. A pesquisa das línguas seguiu associada à tradução da bíblia. O ILV continuou trabalhando na reserva indígena de Dourados, realizando pesquisas de línguas indígenas e catequizando. Entretanto, o trabalho dessa instituição missionária foi intensificado junto com a educação escolar, principalmente depois do convênio entre ILV e FUNAI, em 1969, e, posteriormente, em 1972, quando a nova agência indigenista emitiu uma resolução para a realização de ensino bilíngue em suas escolas.

Durante o processo de transição do SPI para FUNAI, algumas professoras indígenas deram aulas na reserva de Dourados. Entretanto, continuaram com o ensino tradicional em língua portuguesa. Somente depois de 1972 essas professoras indígenas começaram a ser contratadas com mais

constância, para que dessem aulas de maneira bilíngue, utilizando a técnica de bilinguismo de transição para a língua nacional proposta pelo ILV.

Escolas e a relação dos Kaiowá e dos Nandeva com a alteridade

Por meio do trabalho de campo na reserva de Dourados e da leitura bibliográfica, pude constatar que muitas famílias Kaiowá e Nandeva da reserva de Dourados estimulavam seus filhos a frequentar as escolas. Havia uma “abertura ao Outro”, como aponta Viveiros de Castro (1984), para os Tupi-Guarani. Entretanto, percebe-se que a presença da Missão Evangélica Caiuá (MEC) e das escolas na reserva de Dourados teve consequências por vezes inesperadas e indesejáveis.

De acordo com professora Nandeva Zélia Guarani, “os Guarani e os Kaiowá (...) achando que o que é de fora é tão bom que muito do que vinha de fora acabava entrando e em uma coisa que acaba desestruturando a família... traz violência” (Entrevista com Nicolau Benites e Zélia Guarani, 20.12.2010). As escolas do SPI e da MEC foram aceitas e desejadas por muitas parentelas, mas trouxeram também experiências conflituosas.

Estou de acordo com Tônico Benites (2009), ao afirmar na sua dissertação que para muitas famílias Kaiowá a escrita e a escolarização são fontes de saberes externos, prestígio e poder político dos não indígenas e, por isso, a aprendizagem da escrita foi muitas vezes desejada e estimulada pelas famílias.

No contexto do contato com a sociedade nacional (com os patrões ervateiros, com os missionários, pastores, agentes do SPI/FUNAI, entre outros), “algumas famílias entenderam que aprender a ler e a escrever seria importante porque viam a relevância do papel” (BENITES, 2009, p.75). Devido a isso, as próprias famílias estimulavam o domínio da escrita e do sistema de numeração e medidas.

Por curiosidade, os adultos e crianças começaram a manusear livros e a bíblia; e as lideranças familiares começaram a pensar que os mais jovens

deveriam aprender a ler e a escrever, para desvendar a fala, os significados e os saberes do não índio. Ainda de acordo com Benites (2005, p. 76),

as famílias Kaiowá passaram a interpretar que aprender a ler e escrever seria também um modo de poder sagrado (*karai vera arandu*), além de um instrumento valioso no contato com os *karai*, na relação de trabalho (*changa*), em transações comerciais, para não serem mais enganados (*pono je hose*).

O propósito de dominar a escrita e a leitura se tornou um desafio e um problema para os Kaiowá. Em discursos de líderes religiosos kaiowás, alguns afirmavam que a palavra escrita possuía uma sabedoria que pertence exclusivamente ao Deus do não indígena, e fazia parte do modo de ser e de poder dos *karais*. Assim, surgiram discussões sobre as vantagens, desvantagens e perigos do papel escrito. Entretanto, diante da situação de contato, as famílias das reservas liberaram os jovens para a educação escolar (BENITES, 2009).

De acordo a Lourenço (2008) e Benites (2009), foi devido a uma forte persuasão externa que algumas famílias passaram a manter estreitas relações com a MEC e com o sistema de educação escolar oficial. Na escola da MEC, as crianças das diferentes parentelas eram misturadas. Além disso, eram obrigadas a ouvir as orações do professor-missionário, além de cantar hinos evangélicos em português e guarani e o hino nacional (BENITES, 2009).

Muitas famílias acreditavam que, na escola, as crianças deveriam apenas aprender a ler e a escrever, e as aprendizagens da vida cotidiana deveriam ser transmitidas pelas famílias. Devido a isso e à mistura entre as crianças de diversas parentelas, algumas famílias não mandavam seus filhos à escola, por entenderem que era extremamente prejudicial. As punições que os professores aplicavam às crianças causavam grandes constrangimentos, gerando evasão escolar (BENITES, 2009).

Como pude perceber, a interação social entre as crianças de diferentes parentelas, o seu andar nas estradas e a sua convivência com professores e professoras que tratavam de maneira coercitiva foram considerados como problemáticas, nesse processo de ensinar “o papel falar”. Isso se deveu à

noção da formação de pessoa para os kaiowás e ñandevas, para os quais a infância necessita de cuidados especiais, pois, se a criança é submetida a maus tratos, sua alma *ayvu* poderia se afastar, causando desequilíbrios para as crianças e para toda a família.

De acordo com Cadogan (1962, p. 81 *apud* Mura, 2006, p. 255), no processo de construção da pessoa kaiowá, o corpo (tetê) possui dois distintos tipos de alma: a corporal e a espiritual. Além disso, existe no ombro do indivíduo um *tupichúa*, um espírito familiar identificado com um animal. O primeiro tipo de alma começa a se formar quando o indivíduo alcança a maioridade, expressando-se através da sombra (ã). Quando falecido o corpo, essa alma se desprende e se torna *anguê*.

Já o espírito animal acompanha o corpo durante toda a vida e pode variar, podendo ser agressivo, quando identificado com uma onça, irreverente, quando identificado com um macaco, ou medroso, quando identificado com uma ave não predadora. O espírito animal, nesse sentido, condiciona o comportamento do corpo do indivíduo, podendo ser interpretado como o instinto do corpo dos kaiowás. Esta alma animal afeta a vida do corpo, não podendo ser considerada como a personalidade do indivíduo.

Entretanto, os kaiowás não se identificam com seu *anguê* ou com seu *tupichá*, identificando-se com sua alma espiritual, o *ayvu* ou ñe'é (palavra ou linguagem) e *guyrá*, que significa pássaro. A primeira alma destaca a importância da pessoa como ser relacional e determinado através do ato comunicativo (verbal e do canto). No caso do *guyrá*, a identificação da alma espiritual com o pássaro coloca em evidência sua propriedade de voar, de se desprender de seu assento no interior do corpo. Tem-se o entendimento de que o afastamento dessas almas do assentamento do corpo é um ato agressivo, que gera desequilíbrios na pessoa e em toda a família. Principalmente durante os primeiros anos de vida da criança, a estabilidade corporal do *ayvu* depende dos níveis de cuidado e manifestações afetivas de seus familiares.

De acordo com Mura (2006, p. 257),

Na vida do sujeito, o período mais instável é representado pelas várias fases da infância, especialmente até os sete anos de idade. Durante esta etapa, o risco da alma espiritual se assustar e desprender-se do corpo é muito grande. Por tal razão as crianças não podem ser maltratadas, não se pode falar-lhes levantando a voz, sendo necessária muita cautela no processo educativo. Geralmente se lhes concede quase tudo o que desejam, as obrigações de reciprocidade sendo introduzidas aos poucos, através de técnicas educativas que incutem sentimentos neste sentido, isto não por meio de coerção, mas pela valoração do dar e a reprovação da acumulação.

Assim, a estabilidade espiritual do indivíduo no seio da família extensa é a garantia da estabilidade de todos os membros dessa unidade sociológica. A permanência da alma espiritual no corpo depende da forma como as crianças são tratadas, dependendo dos cuidados e carinhos dentro da família extensa e do tratamento na escola.

A convivência das crianças das diferentes parentelas na escola e a convivência com os professores e professoras era considerada extremamente prejudicial, pois o *ayvu* e o *guyrá* poderiam se afastar do corpo das crianças, gerando instabilidades na pessoa e nas famílias extensas.

Devido a isso, algumas famílias retiraram suas crianças da escola, pois preferiam adotar as interdições prescritas pelos xamãs para os cuidados das crianças.

Entretanto, de acordo com o ñandeva Nicolau Benites¹, havia famílias da reserva de Dourados, no período entre 1940 e 1970, que se mantinham afastadas das atividades escolares. Ele afirmou que nunca havia ido a uma escola e, para ele, os únicos professores eram os caciques. Ele afirmava que, quando chegou à reserva de Dourados, somente havia famílias kaiowás e guaranis na aldeia.

De acordo com ele, naquela época somente havia festas de *chicha*, não havia outros bailes. Mas depois entraram os terenas e então já começaram

² O ñandeva Nicolau Benites tinha 102 quando foi entrevistado (20 de dezembro de 2010). Ele afirmou que seu pai era da região da fronteira com o Paraguai e se mudou para a aldeia Panambi. Nicolau Benites nasceu no Panambi e, posteriormente, se mudou com sua família para a reserva de Dourados.

outras coisas. Na memória de Nicolau Benites, as coisas “de branco” e “coisas ruins” que aconteceram na reserva foram associadas à entrada dos terenas na reserva, indicando a existência de conflitos entre as etnias na reserva. Portanto, essa “abertura ao outro” também possuía limitantes.

Observações finais

O histórico do processo de escolarização na reserva de Dourados, durante o período entre 1940 e 1970, foi associado às relações entre os indígenas dessa reserva e a política indigenista do SPI, em associação à MEC. Percebeu-se que a reserva de Dourados possui uma situação de grande complexidade devido ao seu histórico como uma reserva multiétnica, com a presença dos Kaiowá Guarani, Guarani Ñandeva e os terena. Os kaiowás e os ñandevas parecem estar cada vez mais próximos culturalmente dentro da reserva, com aproximações em relação à língua e às rezas. Entretanto, apesar da proximidade cultural e da existência de casamentos interétnicos, os integrantes dessas duas etnias se diferenciam.

Percebeu-se que a noção de pessoa dos Kaiowá guarani e dos Ñandeva está aberta ao devir, na relação com a alteridade, visando incorporar os poderes e conhecimentos do outro. Entretanto, essa abertura possui limitantes. Em primeiro lugar, devido à busca de seguir as interdições sugeridas pelos xamãs no cuidado com as crianças, devido à sua complexa noção de alma e corpo. Sendo a alma espiritual (o *ayvu* e o *guyrá*) podendo ser afastada do corpo devido ao tratamento recebido na infância, a escola foi vista com muitas restrições por diversas famílias extensas.

Entre os problemas encontrados nessa relação dos kaiowás e ñandevas com a escola, a mistura entre as crianças das diferentes famílias, as brincadeiras na escola e na estrada, as broncas que recebiam dos professores representavam “efeitos colaterais” para aquilo que desejavam: adquirir os poderes dos não índios, associados à utilização do português e da escrita.

Apesar de todos os conflitos que podem gerar a escolarização e o processo de letramento, a escola ainda foi apreciada pela maioria das famílias como um lugar apropriado para “fazer falar o papel”.

Bibliografia

- ALVES DE CARVALHO, Raquel. *Os Missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928 – 1944)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.
- BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro. UFRJ/MN/PPGAS, 2009.
- BERNARDES, Margarida Gennari. *Uma alternativa de alfabetização do Índio Kaiowá na aldeia de Dourados, 51f*. Monografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 1998.
- BRAND, Antônio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Porto Alegre: PUC/RS, 1997.
- CADOGAN, León. Aporte a la etnografía de los guaraní del Amambái, Alto ypané. *Revista de Antropología*, Vol. 10, 1-2, jun/dez., 1962.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Do índio ao Bugre: o processo de Assimilação dos Terêna*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz – poder tutelar e indianidade no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro/(UFRJ), Rio de Janeiro, 1992.
- LOURENÇO, Renata. *A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)*. Dourados, MS: UEMS, 2008.
- MURA, Fabio. *À procura do “bom viver”: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá*. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2006.
- PLATERO, Lígia Duque. *Política indigenista y hegemonía en Brasil y México. Los programas de educación indígena en el período 1940 – 1970*.

Dissertação de mestrado, Cidade do México, Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), 2012.

VIETTA, Katya. *Histórias sobre terras e xamãs Kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre Brasil e Paraguai*. São Paulo. Tese de Doutorado: USP/ Antropologia Social, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

_____. *Araweté: os deuses canibais*. Jorge Zahar editor/ANPOCS, 1984.

Documentos

MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ. *Associação Evangélica de Catequese dos Índios*. Biblioteca Marechal Rondon. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, s.d.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS. *Relatório das atividades dos membros do “Summer Institute of Linguistics” entre os índios brasileiros no ano de 1959, dirigido ao diretor do Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 338, fotograma 881 – 893, 1960.

Entrevistas

Alaíde Reginaldo Faustino, terena, na aldeia Jaguapirú, Reserva Indígena de Dourados (MS), 19 de dezembro de 2010.

Nicolau Benites e Zélia Guarani, Guaranis ñandeva, aldeia Bororó, reserva indígena de Dourados (MS), 20 de dezembro de 2010.

Reverendo Benedito, Missão Evangélica Caiuá, ao lado da aldeia Jaguapirú (reserva indígena de Dourados (MS), 10 de dezembro de 2010.

Odair Morales, Terena, aldeia Jaguapirú, reserva indígena de Dourados (MS), 09 de dezembro de 2010.

