



A comunidade kaiowá e guarani de Jarará e as relações com o sistema de ensino e o poder público

Marlene Gomes Leite¹

Levi Marques Pereira²

Introdução

O artigo discute as relações estabelecidas entre uma série de atores cujos interesses gravitam em torno da escola municipal indígena Mboæero Aranduá, localizada na aldeia Jarará, município de Juti, MS. Fazem parte desta rede a comunidade indígena local, que, por sua vez, desdobra em parentelas distintas, suas famílias e lideranças, e também os poderes públicos envolvidos nos programas e práticas escolares e atores indigenistas, como a FUNAI e ONGs.

O conceito de rede aqui adotado enquanto instrumento teórico/metodológico inspira-se nas reflexões propostas por Bruno Latour sobre a Teoria-Ator-Rede. A pesquisa de campo objetivou mapear a rede de atores e agências envolvidas na escola de Jarará. O esforço foi no sentido de conhecer os espaços da aldeia, as relações desenvolvidas entre as famílias extensas e as instituições escolares indígenas e não indígenas aí envolvidas.

Na exposição a seguir abordaremos sucintamente, a descrição da escola indígena Mboæero Aranduá, a sua trajetória, e as transformações pelas quais foi passando. No segundo momento são apresentadas as distintas percepções sobre as implicações de estudar na escola indígena ou nas escolas da cidade. Na sequência são apresentados os resultados das atividades desenvolvidas com os alunos indígenas na escola municipal

¹ Professora na rede pública em Naviraí, mestre em Antropologia pela UFGD.

² Professor na UFGD.

Doraci de Freitas Fernandes, situada na cidade de Juti, e na escola indígena Mboero Aranduá, situada na Terra Indígena Jarará. Por fim discutimos a escola como espaço de produção de relações que transcendem as funções do processo de escolarização, mostrando-a como um *locus* de articulação, que conecta locais, sujeitos e objetos, políticas públicas e política indígena.

A escola indígena Mboero Aranduá: origem e transformações

Assunção Gonsalves³ foi o primeiro professor a lecionar na aldeia Jarará. Ele falou com muito saudosismo de uma escola onde as crianças eram alfabetizadas na língua materna, que envolvia toda família, que procurava os mais velhos para contar suas experiências e aprender com elas. Afirmou ter vivenciado esse modelo de escola quando estudou com a professora Veronice Lovato Rossato, em Caarapó e, depois, quando lecionou em Jarará.

Esse professor relatou que, em 1986, cansados de esperar pela demarcação de sua área de ocupação tradicional, resolveram fazer a retomada das terras, mas naquele mesmo ano sofreram despejo e suas famílias foram levadas para reserva Teoyikue, em Caarapó. Em 1987 voltaram para a terra por meios próprios e logo convidaram a professora Veronice para assessorá-los - na época funcionária do CIMI - pois queriam instalar uma escola na aldeia. Mas novamente foram despejados na reserva de Caarapó. Algumas famílias continuaram na reserva, enquanto outras voltaram e passaram a viver nos arredores da cidade de Juti. Na ocasião, Assunção e sua família (esposa e filhos) permaneceram em Teoyikue. Entre os anos de 1987 e 1989 participaram, junto com vizinhos, da proposta de educação oferecida pelo CIMI, através da professora Veronice, iniciando, assim, sua experiência com a educação escolar.

Quando os indígenas de Jarará retomaram parte de sua área de ocupação tradicional, em 1996, a primeira reivindicação feita pela comunidade junto aos seus parceiros foi uma escola indígena no local, já com professor indígena. Assunção havia participado de curso de formação para professores kaiowá e guarani oferecido pelo CIMI, e a comunidade concordava com suas ideias de trabalhar com a cultura e a língua indígenas na escola. A escola idealizada a partir destes princípios foi posta em prática na aldeia.

³ Indígena Kaiowá, 59 anos, nasceu e cresceu na aldeia Jarará. Seus parentes estão enterrados no antigo cemitério indígena da aldeia. Foi casado com uma senhora Kaiowá que também nasceu em Jarará. É pai de doze filhos, dos quais cinco estão vivos. Participou da formação de professores kaiowá e guarani realizada por organizações não governamentais e ONGs - indigenistas, em 1988.

Para Assunção, naquele primeiro período, havia diálogo entre educação indígena e educação escolar indígena, pois ele conseguia trabalhar com a cultura indígena e envolver os alunos e suas famílias na aula. Hoje, segundo ele, a prioridade da escola de Jarará mudou, gerando a divisão de famílias, pois os pais preferem matricular seus filhos na cidade e apenas uma minoria matricula os filhos na escola da aldeia. O professor disse que parou de lecionar porque a família do novo capitão começou a criar problemas com a escola.

O aumento do número de famílias e a presença de um novo Capitão alteraram a configuração política, deslocando os antigos professores. A Prefeitura, enquanto mantenedora, passou a influenciar cada vez mais. Além disso, chegaram as igrejas evangélicas e ampliaram-se os programas sociais de assistência. Todo esse processo é explicado por Assunção como divisão de famílias.

A obra da escola foi autorizada pela Câmara Municipal, através da Lei 185/2004, e foi construída com recursos provenientes da receita pública municipal. Deste modo, a escola Mboero Aranduá, que significa casa do ensino iluminado, foi criada pela Lei Municipal, nº 202, de 13 de abril de 2005.

A escola oferece ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em salas multisseriadas. O professor João Iturbe trabalha com os alunos do 1º e 2º anos, utilizando, basicamente, a língua materna indígena para dialogar com seus alunos, enquanto Cristino Iturbe trabalha com os alunos dos 3º, 4º e 5º anos, utilizando Português como língua de ensino, pois, segundo entende, os alunos precisam saber falar e escrever a língua nacional, para depois estudarem na cidade. Parece prevalecer o que se convencionou chamar de bilinguismo de transição no qual a língua indígena vai gradativamente cedendo espaço para a língua portuguesa (VEIGA e FERREIRA, 2005).

As diversas percepções sobre estudar na escola indígena ou nas escolas da cidade

A partir das percepções dos diversos atores indígenas (mães de alunos, professores, ex-professores, alunos, chefes de famílias e lideranças), foi possível identificar dois grupos distintos que foram se estabelecendo na aldeia ao longo do tempo. O primeiro grupo é formado por famílias que consideram importante seus filhos estudarem na escola da aldeia.

O segundo grupo é formado por famílias que não aceitam seus filhos estudarem na escola da aldeia, preferindo matriculá-los nas escolas da cidade. Este grupo é maior, cujas famílias fazem inúmeras acusações contra os professores indígenas, dizendo que

não ensinam, não têm cuidado com as crianças e as crianças demoram muito a aprender ler e escrever. Reclamam das aulas de Guarani, alegando que seus filhos òjá sabemö esta língua e que precisam aprender a òlíngua portuguesa e a matemáticaö, alegando que, só assim, poderiam se sair melhor nas relações com os não indígenas.

Esse tema foi abordado por Rossato em sua pesquisa com os Kaiowá e Guarani escolarizados. A autora explica: òÉ que Português e Matemática são símbolos-chaves de interlocução cultural, dando a possibilidade de diálogo e, portanto, de negociação com a sociedade abrangenteö (ROSSATO, 2002: 158). Ela acrescenta ainda que, ò[...] a escola por onde passou a maior parte dos òletradosö pesquisados negou a língua indígena, causando problemas para a aprendizagem, além de prejudicar a própria identidade étnicaö (ROSSATO, 2002: 158).

No caso de Jararó percebe-se que uma das maiores preocupações das mães - como da maioria delas em outras aldeias - é a aprendizagem da língua portuguesa por parte de seus filhos, justificando que não precisam estudar Guarani, porque seus filhos òjá sabemö. Também mencionaram a estrutura física e pedagógica, alegando que a escola da aldeia não é atrativa. Algumas mães afirmaram, também, terem colocado as crianças para estudar na cidade porque a escola da aldeia está sob o comando da família do Capitão e que não concordam com a maneira como é conduzida. Esta percepção parece ser a de maior peso na decisão das famílias, o que remete à questão política entre as parentelas locais.

DeAngelis (2012), sobre a política linguística e a escola indígena, comenta que, em comunidades onde há duas línguas presentes e uma delas é a ancestral, situação comum presenciada pelo autor nas escolas indígenas do Sul do país, os professores constroem uma compreensão diferente da maioria da comunidade sobre o trabalho com a língua materna indígena na escola. Desse modo, seria comum a situação em que os pais reclamam aos professores ou caciques do ensino da língua materna. Situação semelhante foi verificada em Jararó.

Quando os professores foram questionados sobre as razões dos pais matricularem seus filhos nas escolas da cidade, um deles justificou que o aumento do número de famílias vindas òde foraö (de outras aldeias) trouxe para a aldeia a òfocaö, as drogas e a violência, e essas famílias causam conflitos internos envolvendo questões de cunho òreligiosoö (pessoas que se autodenominam crentes ou evangélicos) e criticam os próprios índios e a liderança.

Importante para a pesquisa foi ouvir também os profissionais não indígenas da educação escolar, que recebem os alunos indígenas na cidade. Na escola estadual, uma das coordenadoras pedagógicas comentou que, nos cursos de formação continuada, sempre aborda a questão da educação escolar nas aldeias. Nestas ocasiões, ela pede para os professores indígenas conversarem e trabalharem somente Português com os alunos, pois quando vêm para as escolas da cidade apresentam muitas dificuldades e acabam reprovando de ano.

Ela entende que as dificuldades desses alunos está relacionada ao uso constante da língua materna indígena, inclusive na escola da aldeia, e discute isso com os professores indígenas, alegando que precisam trabalhar essa língua somente na aula de Guarani⁴. No seu entender, os pais falam somente Guarani e quando as crianças vêm para a escola da cidade, elas não conseguem entender o que o professor diz. Estes, por sua vez, estão tendo dificuldades crescentes, pois as crianças indígenas estão chegando cada vez mais novas às escolas da cidade.

Percebe-se que a maioria dos profissionais da educação que trabalham com esses alunos apontam a língua Guarani como sendo a principal causa da dificuldade de aprendizagem. Embora considerem que os alunos indígenas sejam esforçados e disciplinados, reconhecem que eles enfrentam *bullying*, motivado, principalmente, pelo uso da língua indígena nas conversas mantidas entre si.

As percepções dos profissionais de educação das escolas urbanas mostram que eles discutem os problemas identificados no processo de alfabetização das crianças indígenas e desenvolvem alternativas para solucioná-los, tais como: cursos para auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os indígenas, reforço escolar na língua Guarani e sugerem professores falantes desta língua para trabalhar com eles. Entretanto, estas alternativas não são bem recepcionadas pelas autoridades do município. Os professores percebem, ainda, a falta de uma política linguística, com mais valorização para a língua indígena.

Resultado das atividades com os alunos indígenas na escola municipal Doraci de Freitas Fernandes e na escola indígena Mboero Aranduá

O censo escolar mostrou que, dos 434 alunos matriculados na escola municipal Doraci, em 2017, 71 eram indígenas, o que representa 16,35% dos alunos da

⁴ A língua Guarani foi recentemente retirada do currículo.

escola. A extensão da cidade possuía 153 alunos, sendo 28 indígenas, o que representa 18,30% dos alunos da escola.

Foram realizadas atividades com esses alunos indígenas incluindo desenhos, conversas direcionadas e escritas de textos. Os alunos aparentavam muita timidez quando inquiridos sobre sua condição de indígena, mas todos se dispuseram a realizar um desenho livre em folha de *sulfite*, sendo que cada um discorreu sobre seu próprio desenho. Na escola municipal Doraci, esta atividade foi realizada com os alunos do 3º ao 8º anos.

Conforme Lima (2014), os desenhos e textos produzidos pelas crianças indígenas trazem significativa contribuição para a etnografia. Permitem que detalhes sobressaiam, expressem opiniões e maneiras de pensar, manifestando influências e realidades vivenciadas. Assim, nos desenhos e textos escritos podem ser observados e analisados acontecimentos relevantes, além de mostrarem dificuldades na escrita, no domínio da língua portuguesa, e as conexões com a situação de bilinguismo.

A segunda atividade realizada foi uma conversa direcionada para saber o que pensam sobre a escola e sobre *bullying*. Uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental disse que só não gostava na escola quando a professora ficava brava quando ela falava em Guarani e dizia que õquem falar em Guarani deve estudar na aldeiaõ. Vários outros alunos afirmaram que as professoras não gostavam que falassem na língua indígena.

Alguns alunos reclamaram do *bullying* que sofrem durante a realização de algumas atividades de leitura ou em seminários, por exemplo, quando precisam expressar opiniões. Enquanto estão lendo, alguns colegas não indígenas ficam zombando deles, pelo modo como pronunciam as palavras. Os alunos do 6º e do 7º ano afirmaram que, como algumas professoras não gostam que falem na língua materna, eles falam baixinho quando estão em sala. Também sussurram ou silenciam porque alguns não indígenas zombam deles.

Lima (2014) comenta sobre õpacto de silêncioõ no ambiente escolar que pesquisou, e afirma:

Diante das falas, depoimentos e entrevistas que realizei, um *pacto de silêncio* se fez e está presente no espaço escolar do qual participo. Esse pacto não permite que os preconceitos existentes venham à tona, mas abre espaço para a presença do diferente dentro da escola. O discurso da homogeneização é pregado por

todos, mas o preconceito, o olhar desconfiado para aquele que é diferente na cultura e na língua, e alguns comentários mostram a não compreensão pela sua presença (LIMA, 2017: 145).

Uma professora reconheceu que o *bullying* na escola Doraci é uma questão séria e acontece, principalmente, entre os alunos do 6º e 7º anos. Em sua opinião, a escola é um local de diversidade muito grande (brancos, negros, indígenas e de diferentes classes sociais). E através de projetos, ela tenta superar as dificuldades de aceitação vivenciada por alunos indígenas.

Os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental participaram da pesquisa através de desenhos e conversas direcionadas sobre a escola. Para eles, a brincadeira favorita era no parquinho e no jogo de futebol no campinho da escola. Também apareceu nos desenhos os vários caminhos dentro da aldeia para se deslocarem até a escola. Nota-se nos desenhos a existência de conexão entre família, escola, igreja, caminhos e brincadeiras.

A maioria desses alunos frequentava o reforço escolar e disseram gostar das atividades, pois iria ajudá-los a aprender melhor a ler e escrever. Disseram que falam Guarani em sala de aula e que, inclusive, ensinavam a professora a falar algumas palavras na língua deles. Essa professora tinha um caderninho onde anotava palavras em Guarani e sua tradução para o Português.

Na escola da aldeia Jarará foram realizadas atividades com os alunos do 1º e 2º anos e do 3º e 4º anos. Na primeira atividade, todos capricharam nos desenhos retratando a casa, caminhos, rio, peixes, pessoas, flores, borboletas, árvores, coqueiros, passarinhos, nuvens, animais, cidade, aldeia etc. Notou-se que esses alunos realizaram a atividade de desenho com mais riqueza de detalhes e com mais ênfase em elementos da natureza. Esses elementos são bastante destacados nas aulas pelos professores da aldeia.

A segunda atividade realizada com esses alunos foi uma conversa direcionada sobre o que pensam acerca da escola da aldeia e sobre a escola da cidade. Percebeu-se que os alunos da escola da aldeia eram mais calados, respondiam somente mediante questionamentos. Isso talvez se devesse ao fato de utilizarem mais a língua Guarani no contexto escolar. Alguns manifestaram clara dificuldade para falar e entender a língua portuguesa.

A escola como espaço de produção de relações que transcendem o processo de escolarização

A professora Veronice, durante a entrevista, falou de sua experiência com as escolas alternativas ou escolas comunitárias de alfabetização não oficial. Trabalhava na língua materna Guarani, adotando a pedagogia de Paulo Freire, partindo de palavras ou temas geradores relacionados à vida dos alunos e do grupo de pertencimento. Citou o caso do ex-professor Assunção, alfabetizado durante esta experiência, que, em seguida, trabalhou como professor na reserva de Caarapó, depois em Jarará.

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

Nesse sentido, a nova dinâmica da escola é evidenciada através da prova de título que ocorreu recentemente entre os professores indígenas locais, em cujo processo apenas os filhos do Capitão foram selecionados, considerando, também, que eram os únicos indígenas “habilitados” para assumir os cargos. Segundo a professora Veronice Rossato, outros professores também habilitados, antes de João e Cristino (filhos do atual Capitão), tiveram que sair da aldeia, sem chances de assumir o posto.

As percepções dos indígenas de Jarará (pais, professores, ex-professores e lideranças) mostram a complexidade com que as relações foram e são tecidas em torno da escola. Se, no passado, todos os alunos estudavam em Jarará, eram alfabetizados na língua materna, nenhuma criança estudava fora da aldeia e não havia ônibus para levar as crianças estudarem na cidade, atualmente, a maioria das famílias matriculam seus filhos fora da aldeia, seja por preferirem estudar na escola da cidade, ou por não concordar com o controle da escola exercido pela família do capitão, seja porque não há mais continuidade nas séries mais avançadas na própria aldeia.

De acordo com a professora Veronice Rossato, a escola nas aldeias assegura a relação com os de fora, com os órgãos instituídos e, assim, mantém o poder e o prestígio da família que comanda a aldeia. A escola tornou-se um espaço de manutenção do poder, de controle das relações externas, das principais alternativas de renda e de prestígio do grupo familiar hegemônico nas aldeias. Em Jarará não seria diferente.

Considerações finais

O artigo buscou descrever e analisar a rede de relações estabelecidas em torno da escola indígena Mboæro Aranduá, localizada na aldeia Jarará, município de Juti, MS, conectando a comunidade local e os poderes públicos envolvidos nos programas de escolarização. A partir das percepções das mães de alunos, professores, ex-professores, alunos, chefes de famílias e lideranças indígenas, percebeu-se que as famílias de Jarará se dividiam em dois grupos distintos. O primeiro demonstrava apoio à família do Capitão e permanecia com seus filhos estudando na escola da aldeia, mas o grupo maior, cujas famílias preferem matricular seus filhos na cidade, não aceitam a política desta liderança e faziam várias acusações contra os professores e a escola da aldeia.

Quanto a essa divisão de famílias, os professores de Jarará comentaram que foi o aumento no número de famílias vindas de fora que iniciou o conflito interno, envolvendo também aspectos vinculados ao campo religioso dos evangélicos, os quais são críticos da escola indígena e da liderança, produzindo focos e tensões na aldeia. A questão das famílias vindas de fora indica a dificuldade enfrentada pelos indígenas nas terras demarcadas, onde têm de acolher famílias vindas de diferentes coletivos, que viviam em um território maior no passado.

A escola indígena, como um *locus* de articulação da rede de relações, que conectam locais, sujeitos e objetos, é pensada erradamente como espaço de homogeneidade, não levando em consideração a pluralidade de modos de relações, que são tecidas e estabelecidas por esses agentes.

Em suma, as famílias sabem da importância da educação escolar hoje. Na opção entre estudar na aldeia ou na cidade, fazem suas escolhas na tentativa de conseguir sempre o melhor para o futuro de seus filhos. Os que optam pela escola indígena consideram a importância da língua Guarani; os que optam pelas escolas da cidade esperam aprender a ler e a escrever mais rápido em Português. Entretanto, outros fatores interferem na escolha, como não concordar com a política local ou filiação religiosa.

BIBLIOGRAFIA

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria Ator-Rede*. Bauru, SP: Edusc/ Salvador, BA: Edufba, 2012.

LEITE, Marlene Gomes. *A escola Mboøero Aranduã da terra indígena Jarará, no município de Juti, MS: uma etnografia da teia de relações estabelecidas entre sistema de ensino, comunidade indígena e poderes públicos*. Dissertação (Mestrado)ó Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dourados, 2018.

LIMA, Selma das Graças de. *Antropologia e educação: uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados*. Dissertação (Mestrado) ó Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Dourados, 2014.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Suló õSerá o letrao ainda um dos nossos?ö*. Dissertação (Mestrado) ó Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2002.

VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.) õDesafios Atuais da Educação Escolar Indígenaö. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.