



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS – FACH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL – PPGAS

JHEMERSON DA SILVA E NETO

**EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA ÑANDEJARA,
EM CAARAPÓ-MS**

CAMPO GRANDE – MS

2025

JHEMERSON DA SILVA E NETO

**EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA ÑANDEJARA,
EM CAARAPÓ-MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Orientador: Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza

CAMPO GRANDE-MS

2025



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos cinco dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, na plataforma Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora para avaliar a Dissertação do discente **Jhemerson da Silva e Neto**, RGA 202300638, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentada sob o título "**Educação diferenciada: uma etnografia na escola Nandejara em Caarapó-MS**", sob orientação do Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra ao discente, que expôs sua dissertação. Terminada a exposição, os membros da Banca iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação e, após, emitiu parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR(A)

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS/Orientador/Presidente)

Profa. Dra. Maria Raquel da Cruz Duran (UFMS/Membro interno)

Prof. Dr. Diógenes Egídio Cariaga (UEMS/Membro externo)

RESULTADO FINAL:

Aprovação (X)

Reprovação ()

OBSERVAÇÕES: Seguir as orientações e observações da banca para o depósito da versão final.



Documento assinado digitalmente
DIOGENES EGIDIO CARIAGA
Data: 05/09/2025 17:54:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Campo Grande, 05 de setembro de 2025.

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Hilario Aguilera Urquiza, Professor do Magisterio Superior**, em 05/09/2025, às 11:08, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Maria Raquel da Cruz Duran, Professora do Magistério Superior**, em 05/09/2025, às 11:38, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5872414** e o código CRC **1B81D74C**.

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.033326/2024-36

SEI nº 5872414

Dedico esse trabalho ao povo Kaiowá e Guaraní, que na luta pela retomada dos seus *tekoha*, ajudam a construir formas para adiar não só o fim dos seus mundos, mas também, do nosso.

AGRADECIMENTOS

O momento de escrever os agradecimentos é sempre, como todo o processo de escrita, um momento de refletir sobre tudo o que ocorreu do início ao fim. Nesse processo, há sempre pessoas que nos atravessam das mais diversas e variadas formas. Há as que ficam e as que vão, mas que sempre deixam alguma marca. Talvez minha memória me traia, mas espero, por meio dessas palavras, lembrar e agradecer a todas as pessoas que me foram importantes nesse processo:

Às luzes divinas (Deus, Jê, Tupã, Orixás) e a todas as diversas e diferentes formas e forças (humanas não humanas) que cuidam do universo. Sou grato pelas mais diversas formas de ver e viver as coisas boas e belas que há nesse plano e por cuidarem de mim nessa caminhada.

À minha querida mãe, Cleuma Pereira da Silva, mãe solo que cuidou de mim e de minhas irmãs, nos dando alimento, afeto e o amor e que tanto me inspirou a ter coragem seguir sempre em frente. Amo você, minha mãe.

Às minhas queridas irmãs, Camilla Regina da Silva e Neto e Karoline da Silva Pimentel, as quais sempre me deram força e são motivos para lutar pelos meus objetivos. Amo vocês!

À Carolina Barbosa, que pela sua forma doce, gentil e corajosa de ver viver a vida, me faz lembrar de olhar para mim com gentileza. Obrigado pela fé em mim e por ser tão acolhedora com os meus sentimentos, sejam eles felizes ou tristes e por sempre me encorajar a viver o novo outra vez.

Ao professor e amigo Antonio Hilário Aguilera Urquiza. Obrigado por todos os ensinamentos que contribuíram não somente para minha formação acadêmica, mas também para a produção da pessoa que sou até aqui. Sempre respeitoso e sensível, me mostrou os caminhos para realizar um trabalho sério, honesto e respeitoso com os povos indígenas, em especial, com os Kaiowá e Guarani de Te'yikue. Muito obrigado.

Ao amigo e professor Harryson Júnio Lessa Gonçalves, meu grande encorajador dessa jornada e orientador no curso de doutorado. Se não fosse por você, não teria tido a coragem necessária para enfrentar esse desafio e viver tantas coisas boas nesse processo. Para mim, és inspiração enquanto professor, pesquisador, educador e pessoa. Obrigado!

À Ana Clédina Rodrigues Gomes, minha “mãe acadêmica”, amiga e conselheira. Além de tudo, a pessoa que me inspirou, guiou e me encorajou a trilhar os caminhos da pós-graduação. Obrigado por sua paciência, carinho e ensinamentos.

À minha querida amiga Ayo, que docemente me acolheu desde o momento em que pisei os pés nos solos avermelhados da cidade de Campo Grande. Obrigado pelo teto, pelo afeto, pelas escutas cuidadosas e acolhedoras e pela pessoa incrível que és. Tens um coração imenso. Obrigado por tudo. Amo você!

Às minhas amigas e companheiras de jornada acadêmica, Thayná Dias e Ana Caroline. Obrigado pela contínua partilha de sempre nessa jornada, sempre me apoiando nos momentos bons e ruins. Amo vocês!

Às minhas amigas e colegas de turma, Larissa Morandi e Beatriz Bogarim. Obrigado pela amizade construída que se estendeu para além da sala de aula. Nesse processo de trocas, sempre dando, recebendo e retribuindo, no sentido mais genuíno da dádiva. Lhes guardo nas gavetas do meu coração.

Aos amigos e amigas que tenho o privilégio e felicidade de conhecer: Igor Micheletto, Carla Araújo, Maria Luiza Delgado, Bianca Boni, Arthur Sciarini, Júlia Marcondes, Marcos da Cruz, Gabriel Reis, Ariane Daruichi e Inah Rios. Gratidão por toda a acolhida, momentos felizes e todo o carinho que me foi dado desde o primeiro momento em que os conheci. Amo vocês!

Ao professor Diógenes Cariaga, pelo carinho, comprometimento e generosidade com as palavras, bem como pelos aprendizados que me proporcionou. Também agradeço pelo seu aceite para compor como membro titular a banca avaliadora de defesa dessa dissertação.

À professora Maria Raquel Duran, pelos aprendizados oportunizados em suas aulas e seu rigor acadêmico, sempre acompanhados do comprometimento e desejo de que façamos pesquisas sérias, honestas e respeitadas. Também agradeço pelo seu aceite para compor como membro titular a banca avaliadora de defesa dessa dissertação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em especial, aos professores Álvaro Banducci Júnior, Francesco Romizi, Ricardo Cruz e à professora Mara Aline Ribeiro. Gratidão pelas experiências e reflexões oportunizadas.

Aos professores da Escola Nãdejara, Lídio Cavanha e Renata Castelão, do povo Kaiowá. Obrigado pelos aprendizados oportunizados em nossas conversas que foram valiosas para essa pesquisa. Além disso, me fizeram entender um pouco mais da diversidade dos povos indígenas do Brasil.

Aos Kaiowá e Guarani pela rica e grata oportunidade que tive de aprender com um povo tão corajoso que, no desafio de “fazer o papel falar”, não perdem o senso de coletividade e bem-estar comum. *Aguyjevete!*

Ao PPGAS da UFMS, por oportunizar uma “guinada” na vida acadêmica e me fazer ver que, apesar dos pesares, ainda existem pessoas dentro dela que são sensíveis, engajadas e acolhedoras.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, tornaram essa pesquisa possível.

Koape ha'e, pe'ẽme koanga kena
Chego aqui agora e falo pra vocês
Pepuã jajapo jáluta, anike koanga pe'ẽ pepyta
Levante, faça, lute e não pare
Guarani Kaiowá, guerreiro sagrado, escrita no céu
Estamos aqui trazendo de novo um pouco de tudo que nós já passamos
A luta é diária, ela não para
Ontem eu vi, mais uma *oga pysy ohapy Iporiahu*,
Ontem eu vi mais uma casa de reza queimando, que tristeza
Che porahei ambojupi koanga pẽ'ẽ pehendû, mba'epa koape ore roguerû
Meu canto vai subir agora e vocês vão escutar
O que realmente queremos dizer
Demarcação é o que eu peço!
(Marina Peralta feat. Bro MC's – Demarcação)

RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo de estudos que versam sobre Educação Escolar Indígena (EEI) e Antropologia. Tem como objetivo produzir uma etnografia a fim de interpretar os modos de construção da EEI enquanto educação diferenciada no contexto da Escola Municipal Nandejara, analisando as transformações vividas pelos Kaiowá e Guarani por meio dos processos de escolarização e como estes se constituem nos modos de ser atual deste povo, na Reserva Indígena Te'yikue, em Caarapó-MS. Como metodologia, adota a etnografia como instrumento analítico, utilizando técnicas como observação participante, diário e caderno de campo, registros fotográficos, entrevistas e análise documental. Além disso, recorreu à literatura antropológica e educacional referente ao tema para abordar questões como: organização social dos Kaiowá e Guarani, educação indígena, educação tradicional kaiowá, processos de escolarização e transformações socioculturais no contexto da EEI entre os Kaiowá e Guarani. Compreende-se a Escola Nandejara como um espaço atravessado pelo dilema da escola em contextos culturais diferenciados: ao mesmo tempo em que se insere como parte dos modos de ser e viver dos Kaiowá e Guarani, está submetida a formas de controle do Estado que tensionam sua autonomia. A etnografia ora realizada – ainda que situada e localizada – apresenta alguns elementos de como a escola atravessa as formas de organização social, nos regimes de autoridade e nas relações entre as parentelas em Te'yikue, evidenciando o *status* alcançado por professores, e reconfigurando as formas de relações. Documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e espaços como o Fórum Indígena de Te'yikue indicam formas de fazer política e a própria agência dos Kaiowá, que buscam, por meio da escola, formas de contornar os problemas trazidos pela sociedade envolvente, como o sistema de liderança baseada nos “capitães”. Por fim, entende-se que a escola Nandejara, em Te'yikue, ainda está em um processo – contínuo – de *guaranização*, onde coexistem projetos políticos distintos: uma política de estado orientada por suas normas de funcionamento dos sistemas de ensino e outro centrado nos modos de vida Kaiowá e Guarani. Essa tensão produz reconfigurações nos processos educativos, mas também abre possibilidades para a criação de caminhos próprios em busca da autonomia da escola indígena e “abertura para o outro”.

Palavras-chave: Antropologia e Educação. Escola Indígena. Educação Escolar Indígena. Kaiowá e Guarani. Guaranização da Escola.

RESUMEN

La presente investigación se inscribe en el campo de estudios que abordan la Educación Escolar Indígena (EEI) y la Antropología. Su objetivo es producir una etnografía con el fin de interpretar los modos de construcción de la EEI como educación diferenciada en el contexto de la Escuela Municipal Ñandejara, analizando las transformaciones vividas por los Kaiowá y Guaraní a través de los procesos de escolarización y cómo estos se constituyen en los modos de ser actuales de este pueblo, en la Reserva Indígena Te'yikue, en Caarapó-MS. Como metodología, adopta la etnografía como instrumento analítico, utilizando técnicas como la observación participante, el diario y cuaderno de campo, registros fotográficos, entrevistas y análisis documental. Asimismo, recurrió a la literatura antropológica y educativa referente al tema para abordar cuestiones como: organización social de los Kaiowá y Guaraní, educación indígena, educación tradicional kaiowá, procesos de escolarización y transformaciones socioculturales en el contexto de la EEI entre los Kaiowá y Guaraní. Se comprende la Escuela Ñandejara como un espacio atravesado por el dilema de la escuela en contextos culturales diferenciados: al mismo tiempo que se inserta como parte de los modos de ser y vivir de los Kaiowá y Guaraní, se encuentra sometida a formas de control estatal que tensionan su autonomía. La etnografía realizada –aunque situada y localizada– presenta algunos elementos sobre cómo la escuela atraviesa las formas de organización social, los regímenes de autoridad y las relaciones entre las parentelas en Te'yikue, evidenciando el estatus alcanzado por los docentes y reconfigurando las formas de relación. Documentos como el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la escuela y espacios como el Foro Indígena de Te'yikue indican formas de hacer política y la propia agencia de los Kaiowá, quienes buscan, a través de la escuela, alternativas para enfrentar los problemas planteados por la sociedad envolvente, como el sistema de liderazgo basado en los “capitanes”. Finalmente, se entiende que la escuela Ñandejara, en Te'yikue, se encuentra aún en un proceso – continuo – de guaranización, en el cual coexisten proyectos políticos distintos: una política estatal orientada por sus normas de funcionamiento de los sistemas de enseñanza y otra centrada en los modos de vida Kaiowá y Guaraní. Esta tensión produce reconfiguraciones en los procesos educativos, pero también abre posibilidades para la creación de caminos propios en la búsqueda de la autonomía de la escuela indígena y de una “apertura hacia el otro”.

Palabras clave: Antropología y Educación. Escuela Indígena. Educación Escolar Indígena. Kaiowá y Guaraní. Guaranización de la Escuela.

ÑE'Ē MBYKY'I

Ko tempiapo jeporekapy hina ojejapo te'yi mbo'epy rehe ha avei Antropologia arandu rupi. Ha'e hina ojejapo omopu'ã haguã petei arandu mba'echapa araka'e mbo'epy ogueroguata ojegueru, ñambue haicha ko Mbo'eroga Ñandejara pe, ñesamondo pe tembiapo Kaiowá ha Guarani ombohysyi ogueru va'ekuere, umi mbo'ehara oipyhýma va'ekue arandu mbo'erógape ha mba'echapa hina umia ogueroguata teko ko'angagua, tekoha Te'yikue, Caarapó-MS pe. Pe tembiapo omboguata haguã, oipyhy te'yi arandu jehai, tembiporu ñesamondopyrã, oipyhy mba'ekuaa ñesamondo pave, kuatia jehaipyrã pe mba'apoha guarã, ta'anga rupive, moñe'ẽ harupive ha kuatia mbarete ñemboguyguy rupive. Avei, ojehe jeporeka Antropologia arandu rupi ha mbo'epýre jehaipyrere, umi tembiporã: Kaiowá ha Guarani reko haicha, te'yi mbo'epy, kaiowá mbo'epy tee, mb'eroga rupigua mbo'epy ñemboguatatopu'ã ha teko ñeropu'ã mbo'eróga rupigua mbo'epy Kaiowá ha Guarani oñondive. Mbo'eróga Ñandejara pe oikuaa hina petei tekoha ogueropapáva maymáva teko ñambue háicha: upe javeve oime upépe ha'e heko Kaiowá ha Guarani háicha, umi mboruvicha guasu omosãmbyhyse ichugui ipu'aka. Pe etnografia ojejapo háicha, pe oime hápe, ohechauka hambiporu mba'echaitépa mbo'eróga ogueroguata tempiapo ha'e heko háicha, pe ipu'aka ñemoĩ háicha ha ipehengue kuerá rupive Te'yikuépe, ohechauka pe ijecha ohupytýva mbo'ehára háicha ha ogueropu'ã jey heko pavẽ. Kuatia pu'aka kuéra Tembiapo Ñomongeta Mbo'epyrã mbo'eroga mba'e ha pe ñomongeta guasu renda ojuhúva Te'yikuépe, ohechauka mba'echapa ojehe ha ojejapo arã ñomongeta guasu tembiapo rãre, hina Kaiowá kuéra rembiapo, oguerúva, mbo'eróga rupive, mba'echapa ikatu osambyhy ojeguerúva teko marandi umi maymáva okaguigua, mboruvicha tendota oñemohendáva tembiapo rupive. Mbopahávo hina, oikuaa mbo'eróga Ñandejara, Te'yikuépe, ombuhysýi guyeri hina ohovo tembiapo ñemboguarani, moópa hina ojehe Tembiapo Ñomongeta Mbo'epyrã ñambuéva: petei tembiapo estado omboguata uka pe ikuatia mbarete pu'aka rupi ojehe haguãicha mbo'epy ha ambue omohenda Kaiowá ha Guarani reko háicha ite. Ko'ã mba'e ojuhúva rupive, ojejajapo ha oñerupu'ã tembiapo mbo'epy kuérarã, avei ombohape, omohenda ojapo haguã tembiapo te'yi mbo'erógape ipu'aka háicha ite ha ombohape maymávape.

Ñe'ẽ jeporekarã: Antropologia ha Mbo'epy. Te'yi Mbo'eróga. Te'yi Mbo'epy Mbo'eróga pegua. Kaiowá e Guarani. Ñemboguarani Mbo'erógape.

SUMÁRIO

NOTAS PESSOAIS: EU, ASPIRANTE À ANTROPÓLOGO-----	13
INTRODUÇÃO-----	25
1. (RE)CONFIGURAÇÕES DOS MODOS DE SER KAIOWÁ E GUARANI (E A “PRESENÇA” DA ESCOLA) -----	37
2. EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE POVOS INDÍGENAS -----	57
2.1. Educação indígena -----	63
2.2. Educação tradicional Kaiowá e Guarani -----	65
2.3. Educação Escolar Indígena entre os Kaiowá e Guarani e os impactos da escolarização -----	77
3. EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NA ESCOLA ÑANDEJARA: LIMITES E POTENCIALIDADES NA “ABERTURA PARA O OUTRO” -----	84
3.1. O Fórum Indígena de Te’yikue-----	89
3.2. A Escola Municipal Indígena Ñandejara -----	94
3.3. Entre a escola e o <i>tekoha</i> : notas etnográficas em Te’yikue-----	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	120
REFERÊNCIAS-----	124
APÊNDICES -----	131

NOTAS PESSOAIS: EU, ASPIRANTE À ANTROPÓLOGO

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

A escrita dessas notas sobre mim provocam-me a rememorar a minha trajetória de vida, acadêmica e profissional que tem me levado a tornar-se um pesquisador – em (des)construção – da temática indígena (bem como de outros marcadores de diferenças) levando-me a refletir sobre a constituição da(s) minha(s) identidade(s) atravessadas – para além de marcas escolares, acadêmicas e profissionais – por marcas outras de cunho pessoal que substanciaram os meus devires de formação – em todas as esferas aqui já mencionadas.

Dito de outro modo, tentar transpor essas experiências, memórias e a forma como tais aspectos têm me marcado torna-se algo ímpar no que tange à uma reflexão sobre minha trajetória de vida, a qual tem me levado às escolhas que estão me tornando a pessoa que estou sendo hoje: um – eterno – *aprendente*, sobretudo das diferentes formas de lidar com as alteridades.

Assim, os primeiros escritos dessa dissertação de mestrado possuem o objetivo de apresentar reflexões ora de cunho pessoal, ora relacionando-se com elementos sugerem uma reflexão mais densa e aprofundada sobre minhas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais, bem como os resultados dessas experiências. Longe de trazer uma impressão às pessoas leitoras deste trabalho de que se trata de um certo “egocentrismo”, considero ser importante mostrar os caminhos pelos quais eu percorri até chegar no presente momento de realização dessa etnografia, muito embora seja um recorte situado a partir da minha ótica de vivências e experiências que considero ser importantes para minha formação acadêmica – e humana.

A centralidade dessa seção se dá principalmente sobre minha atuação acadêmica, na interface com as questões que têm me atravessado. Diante disso, começo o presente texto em um tom mais leve – de conversa, por assim dizer – apresentando-me: me chamo Jhemerson da Silva e Neto, no momento que escrevo esse texto tenho 30 anos de idade, me identifico como um homem negro de cor parda, cisgênero e heterossexual. Nasci no município de Altamira, na mesorregião sudoeste do estado do Pará, na Amazônia Oriental. No entanto, fui criado na cidade de Itupiranga, cidade que se localiza no sudeste paraense.

Para ajudar o(a) leitor(a) a imaginar as paisagens que para mim são conhecidas, a Imagem 1 apresenta uma vista aérea da cidade em que cresci e constituí a minha identidade paraense e amazônida ou, nos dizeres de Paul Little (2002), estabeleci minha *homeland*.

Imagem 1 – Vista aérea da cidade de Itupiranga, Pará.



Fonte: Wikipedia, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itupiranga>.

Sou filho de Cleuma Pereira da Silva (nascida em Gurupi, na época, ainda estado de Goiás), mãe solo que criou um filho e duas filhas (eu e minhas duas irmãs – Camilla e Karoline, a mais velha e a mais nova, respectivamente). Criado às margens do Rio Tocantins, ao longo de minha infância, adolescência e juventude, pude apreciar e conhecer muitas riquezas naturais do meu estado no cotidiano da minha vida vivida.

Toda a minha escolarização foi realizada em instituições públicas (mais especificamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ulisses Guimarães, EMEF Jarbas Gonçalves Passarinho e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profa. Albertina Barreiros) e posteriormente também, no ano de 2016, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) por meio de processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Durante a graduação, vivenciei uma formação política no Centro Acadêmico “Paulo Freire” da Faculdade de Ciências da Educação (FACED) da Unifesspa. Além disso, ao longo de toda a graduação fiz parte de órgãos colegiados enquanto representante discente, tanto no próprio curso de Pedagogia, como também no Conselho Superior Universitário (CONSUN) da Unifesspa.

Feito esse preâmbulo, começo, a partir de agora, a apresentar alguns elementos e circunstâncias que me levaram a tornar-me um pesquisador – em formação – da temática indígena e de temas correlatos.

O interesse em estudar, pesquisar e aprender com os povos indígenas se constituiu ao longo dos processos formativos pelos quais vivenciei durante a minha graduação (2016-2019). Logo no primeiro semestre do curso, disciplinas como “Antropologia da Educação”, “Teorias do Currículo”, “Arte, Educação e Cultura Estética”, dentre outras, comumente apresentavam debates que faziam menção a questões do/no campo da diversidade, dos vários modos de ser e estar no mundo. Além disso, o próprio sudeste do Pará é repleto dessa diversidade: povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas etc.

No terceiro período do curso, no ano de 2017, ao ministrar a disciplina “Didática e Formação Docente” – que tal como estava disposto na ementa da disciplina, nada tinha a ver com aspectos da temática indígena ou interculturalidade¹, a professora Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes² tornou a disciplina atravessada por tais debates e reflexões e fez um convite àqueles que se interessassem em minha turma para que participássemos, como bolsistas voluntários, de um projeto de ensino coordenado por ela, intitulado “Formação continuada e produção de metodologias de ensino pautadas na diversidade cultural”.

Manifestei interesse e comecei a integrar as ações deste projeto, o qual estava em vias de finalização. Após findar-se, continuei participando de projetos posteriores coordenados por esta mesma professora, além de começar a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Interculturalidade (GEPECI) e o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N’Ubuntu), que na época eram também coordenados por essa professora.

Desse modo, destaco as experiências enquanto bolsista voluntário em dois projetos coordenados pela profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes, sendo um deles de pesquisa e outro de ensino, os quais me provocaram (ou me convidaram?) a aprofundar os estudos e pesquisas – sobretudo – no campo da interculturalidade.

¹ Por interculturalidade, corroboro o pensamento de Repetto et al. (2009, p. 410), no qual sugere que “el principio de la interculturalidad permite establecer una relación de respeto entre culturas diferentes. [...] No obstante, la aplicación de este principio no implica simplemente reconocer el valor de cada una de estas culturas y defender el respeto entre ellas. Más que eso, la interculturalidad parece ser un principio que fortalece elementos consistentes que facilitan el descubrimiento, el enfrentamiento y la posterior búsqueda de soluciones para los conflictos que surgen de este encuentro, en todas las dimensiones. Este carácter a la vez relacionante y contrastivo del principio de interculturalidad fue fundamental para su adopción”. Além disso, esse é um conceito potente, que nasce no contexto da América Latina a partir de movimentos de resistência política, social e cultural das populações negra e indígenas (Walsh, 2009).

² À época vinculada à Faculdade de Ciências da Educação (FACED), no curso de Licenciatura em Pedagogia. Atualmente é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculada ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) e atua junto ao curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM).

O primeiro projeto estava vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi realizado entre os anos de 2017 e 2018, intitulado “Projeto Político Pedagógico e Interculturalidade: um estudo comparado sobre currículos escolares de Marabá-PA e Ilha Solteira-SP”, com o objetivo de realizar um estudo comparado sobre currículos prescritos no âmbito das escolas de educação básica, localizadas em Marabá-PA e em Ilha Solteira-SP, abordando como temática principal a interculturalidade.

O resultado do projeto supracitado apontou que embora os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) pertencessem a escolas localizadas em regiões geograficamente distintas (Sudeste e Norte), em que uma apresenta maior desenvolvimento socioeconômico em relação a outra, tal aspecto não garante que a temática intercultural, isto é, os diferentes sujeitos, gêneros e culturas que ocupam o espaço escolar, se façam presentes de modo contundente nos currículos das escolas (pelo menos nos documentos oficiais), ou seja, a despeito da realidade brasileira se consubstanciar em um contexto de sociodiversidade, algumas escolas não consideram o currículo intercultural como parte dos processos formativos.

O segundo projeto estava vinculado ao Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), financiado pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), da Unifesspa, realizado ao longo do ano de 2018, intitulado “Formação de Professores da Educação Básica, Currículo e Interculturalidade”, no qual o objetivo foi a realização de uma sequência de ações pedagógicas sobre educação e interculturalidade, vinculadas ao currículo escolar da educação básica, abrangendo professores e estudantes de escolas públicas localizadas em Marabá-PA.

Tais ações vislumbravam a implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 – que tratam da obrigatoriedade a temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo oficial da educação básica (Brasil, 2003, 2008) – e o combate ao preconceito e à intolerância religiosa e/ou de gênero nas escolas. As atividades realizadas se configuraram em palestras, minicursos, oficinas e painéis (comunicação oral) e abrangeram 6 (seis) escolas públicas localizadas em Marabá-PA.

A partir disso, mas também motivado pelas inquietações que as leituras provocavam, comecei a participar de eventos acadêmicos com a presença – massiva – de estudantes indígenas e quilombolas dos cursos de graduação da Unifesspa. Assim, a participação nesses eventos foram deslocando o meu olhar para questões mais específicas da temática indígena.

No âmbito da Educação Escolar Indígena (EEI), destaco a minha participação como bolsista no projeto de extensão intitulado “Formação de Professores, Planificação e Promoção

do Status da Língua *Xikrín* no Domínio Escolar” (2018-2019), coordenado pelo professor Dr. Lucivaldo Silva da Costa³ e que teve como objetivo propor ações no campo da EEI, tendo como base elementos da cultura material e imaterial do povo *Xikrín*, da Terra Indígena (T. I.) *Xikrín* do Cateté, localizada no município de Parauapebas, sudeste do estado do Pará, sendo a língua materna – *mebengokré* – o componente transversal das ações realizadas.

A participação no referido projeto teve como resultado a construção do livro paradidático intitulado *Xikrín do Cateté nhõ pi'ók mari mokrai kadjy na jã* (Costa; Bep Aka-Xikrin; Katop-Ti Xikrin, 2019) no qual pude, enquanto bolsista, além de aprender e conhecer um pouco da cultura (i)material do povo *Xikrín*, trabalhar na transcrição de mitos e outras narrativas, bem como na formulação de atividades de alfabetização em língua portuguesa – como segunda língua – a partir da língua materna deste povo.

Nesse mesmo período, tive a participação voluntária no projeto que teve por título “Estudo descritivo da língua *k̀yikátêjê*” – realizado ao longo do ano de 2019 –, também coordenado pelo professor Dr. Lucivaldo Silva da Costa. Tal projeto me proporcionou diversas vivências por meio das idas constantes à aldeia *Kojakati*, do povo *K̀yikátêjê*, que fica localizada no km 16 da Rodovia BR 222, na Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), fazendo parte do município de Bom Jesus do Tocantins-PA, porém muito próxima ao perímetro da cidade de Marabá-PA (cerca de 25 quilômetros), o que viabilizou tais visitas à comunidade.

Nas visitas constantes à comunidade, durante as conversas que participei com professores(as) – indígenas e não indígenas – da Escola Estadual Indígena *Mẽ Akre Kojakati*, bem como com o cacique da aldeia *Kojakati*, *Ropre Kwyktykre Kwykti Homprynti*, era bastante perceptível que algumas das maiores preocupações diziam respeito à transmissão das tradições, das cosmovisões, dos modos de ser, estar, sentir e viver do povo *K̀yikátêjê* e sobre como perpetuar esses aspectos às gerações futuras do referido povo.

Assim, em uma das idas à aldeia *Kojakati* fui convidado a ministrar uma oficina no início do ano de 2020, cujo o título foi “Práticas pedagógicas interculturais a partir do livro paradidático *Pyt Mẽ Kaxêre*”, livro de autoria do cacique *Ropre Homprynti* (Homprynti, 2018) que narra a trajetória do povo *K̀yikátêjê* a partir das suas vivências, histórias, tradições, memórias e o processo de deslocamentos compulsórios sofrido pelo povo Gavião do Oeste (que engloba três povos: os *K̀yikátêjê*, os *Pàrkatêjê* e os *Akrãtikátêjê*). Este foi o primeiro livro escrito em língua *K̀yikátêjê* e língua portuguesa.

³ À época professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa. Atualmente é professor do Instituto de Linguística, Letras e Artes (ILLA) da mesma instituição.

A oficina teve como objetivo a elaboração de sequências didáticas a partir do livro mencionado que relacionassem os conhecimentos escolares e não escolares, oriundos dos modos de ser e viver do povo *Kyikatêjê*, sobretudo no que tange à língua materna, pois era algo bastante recorrente nas falas de *Ropre Homprynti*.

Além das vivências e participação nos projetos citados, pude participar de eventos acadêmicos que discutiam questões acerca de estudantes indígenas e EEI, tais como: o Seminário de Políticas Afirmativas e Diversidade na Unifesspa (2016); Semana de Atividades Curriculares PARFOR/Unifesspa e IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão do N'Umbuntu (2017); I Seminário da Faculdade de Ciências da Educação (2017); e Fórum de Educação Escolar Indígena das Regiões Sul e Sudeste do Pará (2019).

Outro evento importante e que marcou minha trajetória acadêmica durante o curso de graduação foi a participação no I Fórum de Educação Escolar Indígena da Região Sul e Sudeste do Pará, em junho de 2019, no qual os povos das etnias *Suruí-Aikewara*, *Amanayé*, *Atikun*, *Akrãtikatêjê*, *Kyikatêjê*, *Parkatêjê*, *Awaeté-Parakanã*, *Guajajara* e *Guarani-Mbya* debateram a realidade da Educação Escolar Indígena (EEI) no contexto do sul e sudeste paraense.

Diante da participação nesses projetos, eventos e cursos, bem como ao me deparar com seus resultados, motivado pela sensibilidade com a temática, comecei a vislumbrar a possibilidade de realização de uma pesquisa que pudesse abordar questões atinentes à interculturalidade no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa – curso no qual estava sendo formado –, destacando a importância de se pensar as questões pedagógicas e curriculares do curso de Pedagogia da instituição supracitada, curso pelo qual passaram e passarão diversos atores sociais que terão, em tese, a possibilidade de desencadear ou vivenciar possibilidades interculturais no âmbito do currículo do curso em destaque, o qual a pesquisa realizada em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se propôs a discutir.

Nesse contexto, em meu TCC (sob orientação da profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes), que teve como objetivo caracterizar as políticas curriculares voltadas para a formação de professores da educação básica com foco na abordagem em EEI no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa a partir de uma perspectiva de educação intercultural⁴, foi realizada

⁴ De acordo com López (2009), os primeiros debates sobre a noção de educação intercultural surgiram a partir das reflexões de linguistas-antropólogos venezuelanos, que buscaram aplicar o conceito de interculturalidade ao campo educacional. O autor destaca que o surgimento dessa perspectiva está fortemente vinculado às discussões que deram origem à Declarações de Barbados, nos anos de 1971 e 1977. Inicialmente, o conceito foi desenvolvido por E. Mosonyi e O. González, que introduziram a ideia de interculturalização como uma crítica aos modelos educacionais voltados para os povos indígenas. Para esses autores, o processo de interculturalização visava potencializar as relações interétnicas, procurando minimizar a perda de valores culturais e evitar processos de assimilação cultural (Mosonyi; González, 1974, apud López, 2009, p. 140). Atualmente, a noção de educação intercultural também incorpora abordagens decoloniais, as quais contestam a centralidade eurocêntrica na

uma análise de documentos relativos às formações de professores, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que guiam a Educação Básica, o curso de Pedagogia, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como as DCN para a EEI e Formação de Professores Indígenas, além do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesspa (Silva e Neto, 2019).

Os resultados da pesquisa apontaram que embora o PPC da Licenciatura em Pedagogia caminhasse rumo à construção de um currículo intercultural, reconhecendo a diversidade dos povos indígenas da região sul e sudeste do Pará, tal processo estava ocorrendo a passos lentos, evidenciando a necessidade da adoção de determinações que pudessem possibilitar práticas pedagógicas pelo viés da interculturalidade.

A pesquisa supramencionada destacou a necessidade de um PPC que contemple e valorize as diferentes culturas que configuram e constituem o Estado brasileiro, de modo que não “folclorize” os modos de ser, ver e viver dos grupos sociais que não dispõem – nem mesmo querem dispor – dos padrões impostos por um sistema capitalista e eurocêntrico (Silva e Neto, 2019).

No caso das DCN, em linhas gerais, percebe-se que as mesmas abordam a temática da diversidade cultural no que tange aos povos indígenas de maneira pouco aprofundada, alinhando-se à uma perspectiva de interculturalidade funcional – a qual reconhece a diversidade, porém não evidencia os conflitos existentes, excetuando-se os documentos referentes à EEI e formação de professores indígenas, os quais abordam de maneira mais específica questões relativas à uma educação intercultural.

As reflexões acerca da realização do meu TCC no curso de Licenciatura em Pedagogia me motivaram a dar continuidade nos estudos acerca da formação inicial de estudantes indígenas que ingressam nos cursos de formação de professores da Unifesspa, mais especificamente no curso de Licenciatura em Matemática. Assim, ingressei no curso de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (2020-2022) da Unifesspa, ainda sob orientação da profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes.

Ao longo do curso de mestrado pude me aproximar de modo intenso de referenciais oriundos do campo da antropologia, visto que a temática da minha pesquisa de dissertação possuía reflexões sobre diversos conceitos oriundos da referida disciplina, por se tratar da relação entre estudantes indígenas e políticas afirmativas, isto é, pensar as diferenças e as

alteridades em espaços da nossa sociedade, como a universidade, uma instituição colonial e que historicamente tratou de subalternizar os conhecimentos e corpos de tais sujeitos(as).

Nesse contexto, considerando o contexto pandêmico devido a Covid-19 que vivemos (2020-2022), tive a oportunidade de cursar disciplinas – na condição de aluno especial – em Programas de Pós-Graduação (PPG) em Antropologia, sendo a primeira delas a disciplina intitulada “História e Cultura dos Povos e Comunidades Tradicionais”, ministrada pelo professor Dr. Ancelmo Schörner junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cursada no primeiro semestre do ano de 2021.

Após isso, cursei outras disciplinas relacionadas à temática antropológica – sempre atravessadas pela questão indígena –, quais sejam: a disciplina “Etnologia Ameríndia: Mitologia, Narrativa e Território”, cursada no segundo semestre de 2021 no PPG em Antropologia (PPGAnt), da Instituição Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ministrada pelo prof. Dr. Rogerio Reus Gonçalves da Rosa; a disciplina “Teorias de Sociedades”, cursada no primeiro semestre de 2022 pelo PPGAS, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), ministrada pelo prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden; e a disciplina “Laudos Antropológicos”, pelo PPGAS/UFMS PPGAnt da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ministradas pelos professores Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Dr. Levi Marques Pereira.

Nesse contexto, além das reflexões oriundas de tais disciplinas, também fui constantemente mobilizado a me debruçar sobre estudos acerca da temática indígena (seja no contexto das políticas afirmativas, seja nas reflexões de cunho antropológico), também participei (e participo) de dois grupos de pesquisa, sendo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Interculturalidade (GEPECI), vinculado PPGECEM/Unifesspa (2018-atual) e do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação⁵ (GEPAC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência (PPGEcC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) (2020-atual), no qual o meu então coorientador de mestrado – o professor Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves – possui vínculo.

Nesse contexto, considerando todos os aspectos ora levantados, minha dissertação de mestrado teve como objetivo compreender as possíveis contribuições da Educação Matemática

⁵ Atualmente Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC).

para a permanência e progresso acadêmico de estudantes indígenas que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa.

As perspectivas teóricas da pesquisa situaram-se no campo da interculturalidade, estudos decoloniais⁶ e uma perspectiva teórica de Educação Matemática situada na dimensão cultural de saberes e fazeres, buscando aproximações com os conceitos supracitados, como o Programa Etnomatemática, de modo a concebê-la como uma forma de *opção decolonial* no âmbito da Educação Matemática (Silva e Neto, 2022).

Os resultados da pesquisa supracitada apontaram que apesar do esforço da Unifesspa em propor ações afirmativas para estudantes indígenas, sobretudo no que tange ao ingresso, havia um baixo índice de conclusão por parte de tais atores sociais, ao passo que se tem um número preocupante de cancelamento de matrículas, o que mostra que a instituição ainda é um espaço marcado por contextos excludentes (Silva e Neto, 2022).

Nessa perspectiva, constatou-se um longo caminho para a universidade se tornar um espaço de diálogos interculturais e interepistêmicos, a fim de favorecer e contemplar a história, culturas, saberes e fazeres e modos outros de ler e interpretar o mundo, especialmente dos povos indígenas do sul e sudeste paraense – contexto no qual situou-se minha pesquisa.

Desse modo, a partir do meu intercâmbio por meio de disciplinas da/na antropologia, e o *continuum* de experiências na minha formação acadêmica até aqui envolvendo estudantes indígenas e EEI, ao concluir o mestrado em Educação em Ciências e Matemática, ingressei no curso de doutorado no PPGEdC da Unesp, sob a orientação do prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves e coorientação do prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza.

Ao mudar para o estado de São Paulo, para a cidade de Ilha Solteira, que fica na divisa entre o estado paulista e Mato Grosso do Sul, pude começar a construir relações com pesquisadores⁷ da área situados em PPG da região, mais especificamente de Mato Grosso do Sul, o que também me aproximou de interlocuções, leituras e reflexões referentes aos povos

⁶ Campo de estudos que se pautam majoritariamente em autores latino-americanos e surge primeiramente no contexto das Ciências Sociais e Ciência Política. Tem como principais precursores os/as participantes do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), que inclui autores/as como Walter Dignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Aníbal Quijano etc. Atualmente, trata-se de um *mainstream* no contexto da academia, com ampla aceitação, embora também tenha as suas contradições. A título de exemplo, uma crítica aos estudos decoloniais é a suposta ideia de “novidade” que alguns pensadores e pensadoras buscam salientar a partir dessa reflexão sobre processos de dominação colonial na América Latina, bem como as reflexões rumo à decolonização. De acordo com Silvia Rivera Cusicanqui (2010) esses autores e autoras debatem temáticas a partir da América Latina, mas ignoram as próprias reflexões já tecidas desde uma esfera local, ao passo que “importam” concepções estrangeiras para tentar interpretar os mesmos fenômenos.

⁷ Tais relações se deram especialmente por meio da minha participação nas disciplinas supracitadas, bem como na participação do prof. Antônio Hilário Aguilera Urquiza como examinador externo em minha banca de defesa de dissertação de mestrado.

indígenas da região, em especial, os Kaiowá e Guarani, sobretudo devido à coorientação⁸ do professor Antonio Hilário.

Dada essa relação com o professor Antonio Hilário e sua vasta experiência no trabalho com povos indígenas de Mato Grosso do Sul, naquele momento resolvi delinear a minha pesquisa de doutorado para trabalhar com os Kaiowá e Guarani que vivem na Reserva Indígena Te'yikue⁹, na cidade de Caarapó-MS, uma vez que o seu trabalho com esse povo já data mais de 18 (dezoito) anos, o que, em certo sentido, tem sido um fator preponderante para a minha inserção no campo onde a pesquisa está sendo realizada.

Inicialmente, minha pesquisa de doutorado – em andamento – tinha como objetivo¹⁰ investigar aspectos relacionados ao ensino de Matemática no âmbito da EEI, mais especificamente, tenho como objetivo propor uma etnografia na qual se compreenda os movimentos e tensionamentos que agem sobre o ensino de matemática na construção da EEI, no entrelaçamento das possíveis práticas decoloniais e interculturais dos(as) professores(as) que ensinam matemática na Escola Estadual Indígena Ñandejara, do povo Kaiowá e Guarani, no município de Caarapó-MS.

Ao final do primeiro ano do curso de doutorado, após cumprir todos os créditos de disciplinas, atividades complementares, proficiência em língua estrangeira etc., fui motivado – e provocado – pelos estudos que venho realizando no campo da EEI, bem como na antropologia, além da sugestão do meu orientador e coorientador – professores Harryson Júnio Lessa Gonçalves e Antônio Hilário Aguilera Urquiza – a realizar um mestrado em Antropologia Social. Nesse sentido, realizei o processo seletivo para o mestrado no PPGAS/UFMS no ano de 2022 e conseguindo a aprovação no processo seletivo.

Assim, no início do ano de 2023 ingressei no curso de mestrado em Antropologia Social do PPGAS/UFMS, sob a orientação do prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, um pesquisador experiente das áreas de Antropologia, Educação e Direitos Humanos, atuando –

⁸ Essa coorientação também ocorre, em certo sentido, devido à mudança do meu *locus* de pesquisa, que a princípio seria no estado do Pará junto aos Gavião Kyikatêjê, na aldeia Kojakati, na T. I. Mãe Maria, devido ao meu contato com a liderança da aldeia, bem como a participação em projetos que haviam sido desenvolvidos nela, o que facilitaria a minha inserção em campo.

⁹ “Te'yi refere-se à parentela, mas também é utilizado como etnônimo pelo grupo. Em uma compreensão aproximada, te'yi refere-se à própria forma de nominação do grupo, assim como ava – gente –, humano, pessoa. O uso do kuê aponta um sentido de temporalidade, ao passado, e de coletivização; pode relacionar as pessoas a líder de parentela ou a um lugar onde residiram ou residem; destaca uma originalidade ou ancestralidade, como pude registrar na narrativa de um ñanderu, nome que os Kaiowá dão aos seus xamãs, que a palavra te'yikue significa ‘lugar de índio de verdade’, por isso o nome ao local” (Cariaga, 2016, p. 85).

¹⁰ Atualmente, devido a mudanças que ocorreram no projeto, o objetivo central é propor aportes teóricos com o intuito de constituir possibilidades para uma mirada antropológica na Educação Matemática, na construção de uma – possível – Antropologia da Educação Matemática.

principalmente – com temáticas voltadas para etnologia indígena e EEI, em especial, em Mato Grosso do Sul.

Assim, ao longo do ano de 2023, mudei-me para a cidade de Campo grande, no primeiro semestre, para cursar as disciplinas obrigatórias do curso de mestrado (“Teoria Antropológica I”, ministrada pelos professores Antônio Hilário e Francesco Romizi; “Teoria Antropológica II”, ministrada pelo professor Ricardo Luiz Cruz e “Métodos e Técnicas na Pesquisa Antropológica”, ministrada pela professora Maria Raquel da Cruz Duran). Igualmente, iniciei a minha participação no Grupo de Pesquisa em Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais, liderado pelo prof. Antônio Hilário Aguilera Urquiza.

Nesse sentido, estar cursando um mestrado em Antropologia Social tem me possibilitado uma visão mais alargada de conceitos importantes no contexto da EEI, bem como sobre a questão indígena em geral, deslocando o meu olhar para aspectos relacionados às concepções de identidade, diferença, cultura, alteridade(s) e conhecimento(s).

Esses movimentos que tenho realizado tem me possibilitado não apenas um olhar outro para questões relacionadas às diversidades, bem como à temática indígena. Tais experiências foram – e estão sendo fundamentais – para a minha constituição de professor, pesquisador e pessoa – esta última, uma categoria tão importante para as sociedades indígenas (Seeger, DaMatta, Viveiros de Castro, 1979). Para mim, lidar com as alteridades nesses movimentos são justamente o combustível para que eu continue caminhando.

Ao me aproximar de referenciais da antropologia ao longo da minha formação até aqui, considero uma reflexão realizada por Tônico Benites (2009) – indígena Kaiowá e antropólogo –, a qual tem tangenciado o meu fazer até aqui sobre o papel do antropólogo: “desde criança ouvia e participava de conversas sobre o ‘*karai antropólogo*’, ouvindo os mais idosos afirmarem que um dos *karai* que mais nos ouvem e respeitam o nosso modo de ser e viver (*ñande reko*) é o ‘*karai antropólogo kuera*’” (Tônico Benites, 2009, p. 15, grifos do autor). É justamente essa escuta e relação respeitosa com a alteridade que tenho tentado perseguir em minha formação como antropólogo.

Esse devir que tenho vivido até encontrar a antropologia tem me feito refletir sobre coisas que até então não havia pensado, sobretudo na relação com as alteridades, especialmente o lugar que ocupo nessas relações e como elas me atravessam. Por isso, reconheço a posição que ocupo enquanto homem negro de cor parda, cisgênero, heterossexual, não indígena, de família pobre, bem como outros marcadores de diferença que poderiam ser mencionados.

Considero que esse reconhecimento da subjetividade via *corporeidade* é importante em nossa *praxis* antropológica (Nascimento, 2019), uma vez que “o acesso ao conhecimento

etnográfico é conquistado em primeiro lugar pela provação do corpo e por quanto se faz necessário atingir os limites do próprio pensamento para poder começar a descobrir o pensamento dos outros” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 519).

Ao mesmo tempo, de certa forma, me sinto tal como *Hapóro*, do povo *Krahó* – no livro de Manuela Carneiro da Cunha, intitulado “Os mortos e os outros” –, que pensa a ideia de *estar vivo* a partir de sua inter-relação com os *outros*, como processo de continuidade, de relação, de troca, de (con)viver com as alteridades: “*estar-se vivo é bom*. Se você está vivo, vai ver os outros no pátio, como os outros caminham no pátio; você corre com a tora (atrás dos outros); se eles cantam, você está caminhando (por entre eles). Isso é que é bom” (Carneiro da Cunha, 1978, p. 130, grifo nosso).

INTRODUÇÃO

Educação escolar e povos indígenas historicamente possuem uma relação que data há mais de 500 anos, mesmo tempo histórico desde a invasão das Américas. Muito embora tais questões se deem em contextos distintos – uma vez que a instituição “escola” se constitui por meio de uma ótica eurocentrada –, o “elo” se dá por meio dos processos de dominação, no qual a instituição escolar tornar-se-ia um “empreendimento colonial” (Luciano, 2011) a ser utilizado na “domesticação” e “cristianização” dos povos originários.

No Brasil, o processo de implementação da escola enquanto um elemento alinhado à ótica da colonização se constitui concomitantemente à invasão dos territórios das populações originárias, tendo como elemento basilar a integração dos povos indígenas à sociedade envolvente. Nesse cenário, “a macropolítica era a assimilação, essa conquista das mentes e das almas, que resultava na diluição dos índios nas camadas mais vulneráveis da população” (Carneiro da Cunha, 2016, p. 11).

A partir da década de 1970 a escola no contexto dos povos indígenas tem passado por um processo de ressignificação, contribuindo em suas agendas de lutas. Assim, a demanda por escolas passou, em linhas gerais, a ser uma “necessidade pós-contato” (Baniwa, 2019).

Não obstante, o projeto de colonização¹¹ – e genocídio – das populações indígenas no Brasil foi tão intenso que chegou a se considerar a transitoriedade de tais sociedades no país – sobretudo durante a primeira metade do século vinte –, fazendo com que as políticas educacionais, por exemplo, fossem implementadas no intuito de criar uma identidade nacional, na qual os povos indígenas seriam inseridos e posteriormente ocupariam as margens da sociedade, juntamente com outros segmentos populacionais, tais como a população camponesa, ribeirinhos, quilombolas, entre outros.

Tal discurso de transitoriedade ligado a uma perspectiva integracionista fez com que o órgão indigenista da época, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, adotasse políticas educacionais para “civilização dos selvagens” (Tassinari, 2008) por meio da educação escolar, sendo essa a única via para transformação dos indígenas de “selvagens” a “civilizados”.

A despeito disso, já nessa época, trabalhos situados do/no campo da antropologia, como o de Egon Schäden (1974), sugerem que para além do modelo ocidental de educação escolar, as sociedades indígenas, tais como os Guaraní – grupo pesquisado por Schäden – também dispunham de “uma constante preocupação de se transmitir às novas gerações o patrimônio cultural elaborado durante longo período de vida comunitária” (Tassinari, 2008, p. 224).

¹¹ Uso o termo “colonização”, referindo-me à colonização das Américas propriamente dita.

Schäden (1974), em seu livro intitulado “Aspectos fundamentais da cultura guarani”, argumenta que as sociedades indígenas desenvolvem uma pedagogia própria, que se diferencia substancialmente do modelo ocidental de educação escolar. Ele sugere que os processos de transmissão de conhecimento (nesse caso, entre os Guarani) não se restringem a uma educação formal ou institucionalizada, tal como ocorre nas sociedades ocidentais via escola. Pelo contrário, a educação indígena está profundamente enraizada na vida comunitária e nas práticas culturais cotidianas.

Por muito tempo, nos processos de escolarização dos povos indígenas, os conhecimentos tradicionais não tinham lugar, a não ser quando estes estavam atrelados à processos de assimilação cultural, como é/foi o caso das línguas indígenas, as quais eram utilizadas como elemento de transição para a cultura da sociedade nacional (não indígena).

No contexto do Brasil, um marco significativo em relação à garantia de direitos dos povos indígenas ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Tal marco foi primordial para se superar – pelo menos do ponto de vista jurídico nacional – a um paradigma colonial, uma vez que se reconheceu a capacidade civil e cognitiva desses grupos sociais, deixando para trás a visão de povos transitórios e incapazes, tal como fora feito no próprio “Estatuto do Índio”, nome pelo qual ficou conhecida a Lei 6.001 de 1973 (BRASIL, 1973), a qual salientava a necessidade de integrar os povos indígenas de maneira “progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, p. 1).

Essa concepção trazida pela Constituição Federal de 1988 – às custas de muita luta dos movimentos indígenas, entidades e pessoas ligadas à causa – fez com que a população indígena brasileira começasse promover um movimento de reafirmação identitária, fazendo cair por terra o prognóstico de que os povos indígenas seriam “integrados” definitivamente à sociedade nacional na virada do século XX para o século XXI.

O antropólogo Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, destaca que esse movimento pode ser entendido como um processo de “etnogênese”. Nas palavras do autor, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988

[...] vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (Luciano, 2006, p. 28).

Atualmente o Estado brasileiro possui uma população de 1.693.535 pessoas autodeclaradas indígenas, de acordo com o último levantamento censitário realizado no ano de

2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Esse número representa um aumento de quase 90% em comparação com o último censo demográfico, realizado no ano de 2010, no qual a população indígena brasileira era de 896.917 indígenas.

Nesse cenário, assim como o processo de “etnogênese” possibilitou a reafirmação identitária das populações indígenas no Brasil, houve – e está ocorrendo – um processo para a retomada e demarcação dos territórios tradicionais dessas populações.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas também puderam conquistar direitos importantes no que tange à educação escolar. Com o reconhecimento de suas línguas e tradições por parte do Estado, o campo das políticas educacionais pôde avançar na asseguarção de direitos aos povos tradicionais no Brasil.

Tal avanço veio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), documento que assegura a oferta de processos educativos próprios aos povos indígenas, possibilitando uma educação escolar específica e diferenciada (fincada na autonomia pedagógica e circunscrita em um projeto societário), intercultural (que propõe a manutenção da diversidade cultural de cada povo, fortalece os sistemas próprios de conhecimento e complementa-se por meio de conhecimentos – ditos – científicos e tecnológicos da sociedade não indígena), bilíngue/multilíngue (que se constitui a partir das suas formas próprias de ler e narrar o mundo a partir da(s) língua(s) de cada povo) e comunitária (conduzida pelas próprias comunidades, de acordo com seus projetos societários, além de fazer parte dos modos de ser e viver da/na aldeia).

A expansão da escola proporcionou aos povos indígenas um encontro singular com suas próprias culturas, resultando em diversos discursos sobre suas práticas culturais e sobre a diferença cultural. Por meio da escola e da proposta de uma educação diferenciada, os povos indígenas se apropriaram de ferramentas que lhes permitiram levar suas culturas para outros contextos e situações. Foram mobilizados a falar sobre si mesmos, suas línguas e suas tradições, assumindo protagonismo na representação de sua identidade cultural.

Na região Centro-Oeste do Brasil, de acordo com dados do censo demográfico realizado no ano de 2022 (IBGE, 2023), o estado de Mato Grosso do Sul é que possui o maior número de indígenas e o terceiro estado brasileiro com o maior número, com 116.346 pessoas autodeclaradas. Em 2010, era o segundo estado como o maior número, com 77.025 indígenas (IBGE, 2011). Entre um censo e outro, o aumento foi de mais de 51% em termos percentuais desse quantitativo.

A despeito da região Centro-Oeste ser apenas a terceira região no que tange à distribuição de pessoas autodeclaradas indígenas (concentrando cerca de 11,8% da população

indígena, ou, em número absolutos, 199.912 pessoas autodeclaradas), quando se faz uma comparação entre os estados da região supracitada, Mato Grosso do Sul representa 58,2% do percentual de indígenas da região, o que é bastante significativo ao se pensar tal questão.

O estado de Mato Grosso do Sul possui uma expressiva população indígena com diferentes povos: os Kaiowá e Guarani Ñandeva, na região sul do estado e em grande parte na fronteira com o Paraguai; os Guató, localizados na região de Corumbá, próximo à fronteira com a Bolívia, na região do Pantanal; os Kadiwéu (Ejiwajegi), ocupando a maior território indígena fora da Amazônia Legal, localizada na Serra da Bodoquena; os Ofaié, localizados na fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná; e os Terena, nas regiões do Pantanal e centro do estado; os Kinikinau, vivendo na área do povo Kadiwéu; e os Atikun, que vivem na Reserva Indígena de Nioaque (ISA, 2022c; Chamorro; Combès, 2018). No caso dos Kaiowá e Guarani – povo com o qual me interesse realizar essa pesquisa –, nas últimas três décadas passaram – e vêm passando – por uma série de episódios violentos na relação com o Estado brasileiro, bem como o agronegócio¹².

Apesar da “escola indígena” estar assegurada pela legislação¹³, há uma série de problemas para a sua efetivação, fazendo com que a “escola da lei” não seja materializada na “escola real” das aldeias, existindo problemas das mais variadas ordens: precariedade das estruturas das escolas indígenas; contratos de professores indígenas (instabilidade na profissão, violação de direitos trabalhistas); desrespeito à autonomia pedagógica (imposição de currículos exógenos, regimentos etc.); imposição de saberes não indígenas em detrimento de saberes indígenas no espaço escolar, insuficiência das políticas de permanência de indígenas no ensino superior etc.

¹² O documentário “Martírio”, produzido no ano de 2016 e dirigido pelo indigenista e documentarista franco-brasileiro Vicent Carelli retrata esse contexto, no qual registrou os processos de retomada dos *tekoha* pelos Kaiowá e Guarani na década de 1980. Após duas décadas, com notícias dos relatos de contínuos massacres e violências, o documentarista volta para a região sul de Mato Grosso do Sul e investiga as raízes desse processo de genocídio, caracterizado por um confronto de forças assimétricas: a resistência dos Kaiowá e Guarani, que foram despojados de suas terras, contra o agronegócio que impera na região. Disponível em: <https://youtu.be/nVbmXmu2C2I?si=lmolfrKFQ4Lgo--l>. Acesso em: 21 out. 2024.

¹³ Para citar algumas legislações, veja: Constituição Federal de 1988, em seu artigos 210 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seus artigos 78 e 79; Parecer CNE/CP nº 14/1999 e Resolução CNE/CP nº 03/1999 (BRASIL, 1999), que estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), integrando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998); Lei nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2008); Decreto nº 6.861/2009, que define sua organização em territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009); Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012); Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que instituiu as DCN para a formação de professores indígenas em cursos de Ensino Médio e de Educação Superior (BRASIL, 2015).

Não obstante, nota-se que os povos indígenas vêm, de modo bastante engajado, ressignificando os modos de se produzir as escolas, a fim de fazer delas – também – um espaço para a consolidação de uma política indígena, a qual consiste em aprender as formas de construção das políticas não indígenas.

Isso se dá justamente pelo fato da escola ser tão potente quanto é, pois, nas palavras de Dominique Gallois (2016, p. 515), “[...] escola é escola. Uma instituição formadora poderosa. [...] E justamente por ser formadora no sentido forte, é que é tão procurada pelos índios, que nela buscam armas para as suas próprias políticas”.

Partindo-se dessa ótica, os desafios para a construção de uma pedagogia intercultural, intepistêmica são essenciais na constituição da EEI, visto que “os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias que são tradicionalmente presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos” (Luciano, 2011, p. 63).

Considera-se que a perspectiva de educação escolar que deve estar presente na escola indígena leve em consideração o caráter de escola diferenciada, isto é, processos educativos que tenham como princípio os regimes próprios de produção, reprodução e transmissão dos conhecimentos referentes às cosmovisões, modos de ser, estar, sentir e viver dos povos indígenas.

Em outras palavras, uma educação escolar que assegure “o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade” (Luciano, 2011, p. 76).

Assim, compreender o modo como cada povo indígena tem constituído as escolas de suas comunidades se faz demasiadamente importante, visto que a instituição “escola”, bem com a sua implantação faz parte do “empreendimento colonial português” (Luciano, 2011, P. 74). Outrossim, a educação escolar, mais especificamente a EEI, envolve um rol de “políticas culturais”, que podem ser tanto *para* os indígenas quanto *dos* indígenas, além das políticas que, de alguma forma, envolvem tais sujeitos – mas que não são a mesma coisa e produzem os mais variados efeitos (Cunha; Cesarino, 2016).

Outro ponto a ser problematizado deve-se ao fato do caráter dúbio da “escola”, qual seja: ela “[...] é percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a ‘autonomia’ e também como uma armadilha para a domesticação de conhecimentos” (Gallois, 2016, p. 509). Desse modo, corroboro a indagação de Aguilera Urquiza (2010, p. 71) no que tange aos desafios da EEI enquanto educação diferenciada, a saber: “em que medida a escola

para índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios?”.

Nesse aspecto, levando em consideração a discussão em torno dos pressupostos que balizam a EEI (educação específica e diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária), alguns questionamentos a respeito da EEI devem ser postos em evidência, a saber: A escola indígena (diferenciada) está correspondendo às necessidades apontadas pela comunidade? Quais os efeitos da “presença” da escola nos processos de educação tradicional dos povos indígenas? O que faz de determinada escola indígena ter uma “educação diferenciada”? Os conhecimentos indígenas estão em diálogo com conhecimentos escolares nas aulas ministradas? Como lidar com as constantes exigências de homogeneização e padronização dos sistemas de ensino? Em que medida a autonomia política pedagógica e os conhecimentos tradicionais têm sido efetivamente respeitados nas escolas indígenas?

No caso dos Kaiowá – grupo do qual tenho me aproximado, tanto em termos de leituras, quanto em termos de vivências – a educação escolar ocupa lugar importante na sua história, seja devido ao modelo assimilacionista de escola implementado pelos missionários jesuítas, ou por órgão indigenistas, seja pela ressignificação da própria escola, entendendo essa como um meio importante para estabelecer relações com a sociedade envolvente, bem como o com o próprio Estado, pois é por meio dela que os Kaiowá começam a se apropriar da “palavra do papel (*kuatia ñe’ê*)”, a fim de fazer o papel falar¹⁴ (Tónico Benites, 2009, p. 75).

Desse modo, “não se trata mais de discutir se é desejável ou não a escola nas aldeias, mas que modelos de escola e de educação, qual lugar ocupa no imaginário etnopolítico e quais impactos e resultados podem gerar nas comunidades” (Luciano, 2001, p. 76). Outrossim, parte considerável dos conhecimentos que circula pelas aldeias e comunidades advém da escola, com ela dialoga, ou com ela confrontam-se (Cohn, 2016).

Assim, considero a necessidade de voltarmos nossos olhares para um contexto particular, no qual está inserido o povo Kaiowá e Guarani, da Reserva Indígena¹⁵ Te’yikue, no

¹⁴ Uma questão que me chamou bastante a atenção sobre esse poder da palavra escrita no papel veio a partir da leitura do trabalho de Tónico Benites (2009), pois em seu relato, conta que algumas parentelas começaram a observar, no trabalho nos ervais, que os *karai*, a todo momento utilizavam caneta e papel para anotar mercadorias, valores etc. Segundo ele, “Essas pessoas *karai* faziam o papel falar (*moñe’ê kuatia*) e ao mesmo tempo registravam qualquer acontecimento e fala no papel (*japo kuatia ñe’ê*), por isso, algumas famílias *kaiowá* ficavam admiradas e curiosas” (Tónico Benites, 2009, p. 75). Outra questão que me chamou bastante atenção foi uma imagem presente na tese do antropólogo Diógenes Egídio Cariaga (2019), em que alguns “*nhanderu*, *nhandesy* e lideranças *kaiowá* fazem um *nhembo’ekuatia* (reza para os papeis) que iam ser levados para uma reunião em Brasília, [...] em um aty guasu realizada na Aldeia Te’yikuê, Caarapó, após o ataque de ruralista que culminou no assassinato de Clodiodi Rodrigues em junho de 2016” (Cariaga, 2019, p. 367).

¹⁵ Embora eu esteja utilizando o termo “reserva indígena” (área destinada aos povos indígenas, mas que não necessariamente foi ocupada de maneira tradicional por esses grupos, muitas vezes sofrendo deslocamentos

município de Caarapó-MS, a fim de modo a interpretar o tipo de escola que estamos falando. Nesse sentido a etnografia se torna “o melhor instrumento que temos para enfrentar, analiticamente, este desafio: entender a(s) demanda(s) indígena(s) por escola” (Cohn, 2016, p. 315). Outrossim, a abordagem etnográfica pode nos proporcionar um deslocamento dos olhares para a EEI, entendendo a escola indígena como parte do mundo vivido dessas comunidades em um contexto “pós-contato” (Luciano, 2011; Baniwa, 2019; Cohn, 2016).

Nesse sentido, dado o preâmbulo ora realizado, o meu objetivo principal nessa dissertação é produzir uma etnografia a fim de interpretar os modos de construção da EEI enquanto educação diferenciada no contexto da Escola Municipal Nandejara¹⁶, analisando as transformações vividas pelos Kaiowá e Guarani por meio dos processos de escolarização e como estes se constituem nos modos de ser atual deste de povo.

A princípio, pretendia fazer um trabalho de campo mais aprofundado, realizando um campo mais demorado tentando, em alguma medida, realizar uma “descrição densa” (Geertz, 2008). Em certo sentido, naquela clássica acepção malinowskiana: “imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afastar-se no mar até desaparecer de vista” (Malinowski, 1978, p. 19).

Seria o fetiche do indivíduo que “esteve lá”, seja na ilha remota, seja na aldeia distante, como forma de construir a sua autoridade etnográfica (Sáez, 2013; Clifford, 1998; Marcus; Clifford, 2016). No entanto, devido aos imponderáveis da – minha – vida real, não tive a possibilidade de fazer um campo conforme havia previsto. Inicialmente, a ideia era conseguir acompanhar o cotidiano da escola por cerca de um semestre letivo completo (algo em torno de 5 meses).

compulsórios para essas terras) ao longo dessa pesquisa para me referir ao território que é ocupado pelos Kaiowá e Guarani em Caarapó, compreendo que o termo Terra Indígena (T. I.) – conceito jurídico para um território reconhecido e demarcado pelo Estado e ocupado por populações indígenas – se aproxima muito mais da noção de territorialidade que os povos indígenas e comunidades tradicionais possuem, sendo essa um “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’ ou *homeland*” (Little, 2002, p. 253). Não obstante, considero que seja importante não fugir da nomenclatura oficial, visto que há diferenças importantes entre os termos. Enquanto a T. I. é um direito constitucional baseado na ocupação ancestral, o conceito de Reserva Indígena é uma ação realizada, muitas vezes, à revelia dos povos indígenas, como foi o caso das que foram criadas no atual cone sul do estado de Mato Grosso do Sul, isto é, 8 diminutos espaços de terra: seis em territórios Kaiowá e dois em territórios Nandeva (Mura, 2019).

¹⁶ Em uma tradução literal, o nome da escola refere-se ao “nosso criador”, para os Kaiowá. “*Nande*: todos nós kaiowa/guarani, *jara*: ser responsável pela economia de cuidados e controle de pessoas, nomes, animais, plantas, lugares” (Cariaga, 2015, p. 247).

No entanto, devido a uma série de impossibilidades que foram se desenhando¹⁷, tive que pensar em alternativas para poder realizar, em alguma medida, um trabalho de campo, pois também queria ter a experiência de passar por esse processo ritual de iniciação do antropólogo (Silva; Araújo, 2018). Além disso, por ser tratar de uma etnografia em uma escola indígena pensa-se quase automaticamente que

Quando se trata de “antropologia das sociedades complexas” (ou qualquer de seus equivalentes), a metodologia acaba pensada como uma composição entre técnicas antropológicas (o “trabalho de campo”) e técnicas não antropológicas (tudo que não implique um contato direto e intens(iv)o com os nativos) – como se esse pesquisador fosse “menos antropólogo” do que aqueles que se dedicaram integralmente ao “trabalho de campo” (Giumbelli, 2002, p. 94).

Essa preocupação devido ao fato de eu ser um “neófito” na antropologia, e pensar a ideia de “trabalho de campo” em uma ótica malinowskiana, na qual o antropólogo imerge durante longos períodos em seu campo, aprende a língua dos nativos e descreve minuciosamente a totalidade dos aspectos culturais do grupo estudado (Malinowski, 1974).

No entanto, dadas as intempéries no percurso da pesquisa, sobretudo em relação à realização do trabalho de campo, o aspecto etnográfico da pesquisa pretende ser situada e localizada, buscando, em alguma medida realizar a “descrição densa” dentro desse contexto microscópico da pesquisa (Geertz, 2008).

Por outro lado, é importante ressaltar que o contexto da pandemia de COVID-19 a partir de 2020 impôs uma série de restrições sem precedentes ao “ir e vir” a campo dos pesquisadores, colocando em xeque as premissas “clássicas” do trabalho de campo na disciplina antropológica. Esse contexto possibilitou uma reconfiguração do lugar do antropólogo no campo e vice-versa (embora isso não seja uma novidade), que passou a repensar suas formas “estar lá”, bem como nas formas de mediar e produzir conhecimentos para a disciplina – agora recorrendo fortemente a métodos de trabalho que dispensassem a presença *in loco*.

Diante disso, faz-se importante a reflexão sobre o paradigma envolvendo dois “pais fundadores da disciplina”, quais sejam: os legados de Marcel Mauss (1872-1950) e Bronislaw Malinowski (1884-1942). Enquanto Mauss, de um lado, propunha um método mais comparativo, voltado para a análise de instituições e práticas sociais por meio de documentos, relatos de missionários, viajantes, agentes coloniais etc. – vide sua obra, “Ensaio sobre a

¹⁷ Após cursar o primeiro ano de mestrado, em 2023, e ter concluído as disciplinas obrigatórias, retornei para a cidade de Ilha Solteira-SP, local em que fixei moradia ao vir para o estado de São Paulo devido à oportunidade que tive para ministrar aulas nos cursos de Licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas da UNESP/FEIS, na condição de professor bolsista. Isso fez com que meu “campo” ficasse ainda mais distante geograficamente, uma vez que a distância entre Ilha Solteira-SP e Caarapó-MS é de cerca de 574 quilômetros.

dádiva” (Mauss, 1974) –, Malinowski “inaugurou” – do ponto de vista da sistematização do método etnográfico – o paradigma da imersão do antropólogo em campo, com a observação participante e a permanência estendida entre os seus interlocutores (Malinowski, 1978).

Considero importante ressaltar minha posição no que tange ao trabalho de campo e seus desdobramentos, uma vez que é inegável a importância que tanto Mauss e Malinowski tiveram para a disciplina, pois suas contribuições permanecem, ainda que de modo diferente, bem como passíveis de uma série de problematizações – dentre as quais tentarei tecer algumas.

A disciplina antropológica foi fortemente marcada pelas contribuições de Malinowski e Mauss, cada qual oferecendo referenciais teóricos e metodológicos que permaneceram fundamentais para a constituição do referido campo. Malinowski, com a ênfase no trabalho de campo e na observação participante, “inaugurou” uma forma de etnografia que buscava apreender a vida social “do ponto de vista do nativo”, tomando a sociedade como totalidade funcional.

Mauss, por sua vez, trouxe uma reflexão mais abrangente sobre os “fatos sociais totais”, nos quais práticas como a dádiva condensam dimensões econômicas, religiosas, jurídicas e políticas. Ambos deixaram legados centrais para a prática etnográfica, mas que hoje precisam ser revisitados diante das transformações políticas e epistemológicas promovidas, em especial, pelos movimentos indígenas.

Segundo Bruce Albert (2014), a “situação etnográfica” se alterou profundamente a partir da emergência dos movimentos étnicos. O trabalho de campo à maneira malinowskiana – fundado na ideia de sociedades isoladas, observadas de modo relativamente autônomo por um etnógrafo estrangeiro – tornou-se inviável. Não porque os povos indígenas tenham desaparecido, como previa Malinowski, mas porque estes se tornaram sujeitos políticos ativos, leitores de seus próprios etnógrafos. Assim, já não é possível sustentar a ficção malinowskiana da neutralidade etnográfica, pois os interlocutores indígenas demandam posicionamento ético e político, exigindo que a antropologia se torne também “implicada”.

Albert (2022) mostra que a própria tradição da chamada antropologia aplicada esteve, historicamente, vinculada a projetos coloniais ou desenvolvimentistas que instrumentalizavam o saber etnográfico em prol da tutela estatal. Hoje, porém, os movimentos indígenas impõem uma inflexão: não se trata mais de produzir conhecimento “sobre” comunidades tuteladas e/ou coloniais, mas de reconhecer a antropologia como prática que se faz com sujeitos coletivos em luta por direitos, territórios e reconhecimento.

Nesse sentido, a relação com o aparato teórico de Mauss é distinta da de Malinowski. Enquanto o modelo malinowskiano de observação direta e de uma comunidade circunscrita já

não se sustenta, a perspectiva maussiana sobre práticas sociais que condensam múltiplas dimensões abre-se à compreensão das dinâmicas políticas em que os povos indígenas negociam suas identidades, direitos e cosmologias em um mundo de continuidades.

Dessa forma, o que permanece das teorizações de Malinowski e Mauss se transforma. A etnografia *in loco* não desaparece, mas precisa ser mediada pela negociação com os interlocutores, que propõem cada vez mais os termos da pesquisa realizadas em seus contextos. O olhar sobre os sistemas sociais totais continua sendo importante, mas agora inclui também os processos de auto-objetivação e mobilização política dos povos indígenas.

Em outras palavras, a antropologia contemporânea, diante da força dos movimentos indígenas, não pode se limitar ao registro malinowskiano da vida cotidiana como se esta fosse transparente e isolada. Ela deve reconhecer que o campo é atravessado por relações de poder, demandas sociais e expectativas políticas que fazem do trabalho de campo uma prática necessariamente implicada, em diálogo constante com sujeitos históricos que recusam permanecer como meros “objetos” da disciplina antropológica.

Nesse contexto, ao articular as reflexões de Albert (2014; 2022), é possível perceber que a crítica ao modelo malinowskiano e a retomada da dimensão maussiana convergem para um mesmo ponto: a necessidade de deslocar o trabalho de campo da ilusão de neutralidade para uma prática implicada, em que a etnografia se dá em meio a disputas políticas concretas.

A emergência de movimentos indígenas reconfigura a relação etnógrafo-campo, pois o pesquisador não é mais mero observador, mas parte de uma negociação ética e política. Igualmente, é importante observar como a antropologia historicamente esteve comprometida com lógicas coloniais e desenvolvimentistas, mas como essa trajetória vem sendo desafiada pela ação dos próprios povos indígenas, que recusam a condição de tutelados e “objetos” e demandam alianças estratégicas para adiarem o fim dos seus mundos (Krenak, 2019).

Nessa lógica, as críticas de Albert (2014; 2022) iluminam um ponto central: se o legado de Malinowski e Mauss permanece, é apenas em um registro transformado – a etnografia não pode mais se furtar ao engajamento e ao reconhecimento da agência indígena, sob pena de reproduzir a violência simbólica do colonialismo que estruturou o início da disciplina.

Nesse sentido, meu trabalho de campo – para além do acesso à literatura sobre os Guarani – teve como cerne as visitas à Reserva Indígena Te'yikue, as quais duravam um dia inteiro, mas que tinham como centralidade a Escola Ñandejara, o que não possibilitou, dado esse contexto, interação com a vida comunitária para além da escola – embora, como verão ao longo desse trabalho a centralidade dela na vida comunitária, bem como as transformações que foram ocorrendo na forma de “fazer escola” em Te'yikue.

Durante as visitas em Te'yikue e na Escola Ñandejara utilizei um caderno de campo para realizar anotações de elementos que ia observando na escola e no seu entorno: impressões sobre a relação das mães e responsáveis pelos alunos com a escola, anotações de comentários realizados em conversas informais com alguns interlocutores etc. Além disso, utilizei o aparelho celular para realizar registros fotográficos da escola e seus espaços, bem como elementos que iam me chamando a atenção ao longo das visitas. Também utilizei as notas do aparelho para fazer algum registro mais rápido, pois se torna mais rápida a anotação.

Alguns registros fotográficos foram utilizados ao longo do trabalho, a fim de apresentar aspectos que me chamaram a atenção em minhas incursões em campo. Como nos mostra o trabalho de Malinowski (1978), a fotografia tem o potencial de apresentar um recorte situado da pesquisa às pessoas leitoras¹⁸.

Também realizei duas entrevistas: uma com a professora Renata Castelão – uma das lideranças femininas do povo Kaiowá, bem como dos professores indígenas em Te'yikue – e com o professor Lídio Cavanha – indígena Kaiowá e na época do meu campo diretor da escola Ñandejara. As entrevistas aconteceram, respectivamente nos dias 14 de junho de 2024, às 15h00min. (via Google Meet) e 09 de outubro de 2024, gravada com gravador do aparelho celular. Ambas tiveram como fio condutor um questionário semiestruturado, a fim de guiar as entrevistas para o foco de minha investigação.

Quanto às minhas idas a campo, ocorreram nos dias 21 de março, 25 de abril, 16 de maio, 15 de agosto e 10 de outubro de 2024. As viagens aconteceram em tais datas devido à atividade de assessoria antropológica que meu orientador – o professor Antonio Hilário – realiza há vinte anos junto ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Caarapó, bem como ao CRAS Indígena da Reserva Indígena Te'yikue.

Na primeira seção, intitulada “(Re)configurações dos modos de ser kaiowá e guarani (e a ‘presença’ da escola)”, busco a partir de etnografias realizadas junto a esses povos (Brand, 1997; Tónico Benites, 2009; Eliel Benites, 2014; Pereira, 1999; 2004; Cariaga, 2012; 2015, 2016), apresentar um breve panorama, abordando aspectos da sua organização social, história do contato, bem como uma descrição dos Kaiowá e Guarani que vivem em Caarapó-MS, no contexto da Reserva Indígena Te'yikue. Além disso, busco apresentar a relação histórica entre

¹⁸ Longe de querer utilizar os registros fotográficos para querer estabelecer minha “autoridade etnográfica” (Clifford, 1998), penso que a fotografia é direcionada pelos olhos de quem manipula os registros, isto é, pelos interesses e “lentes” específicas do pesquisador. Da mesma forma, penso que a etnografia é tangenciada pelas nossas “lentes” (leia-se interesses de pesquisa).

a escolarização desses povos com os processos de transformação nos modos de ser Kaiowá e Guarani.

Na segunda seção, intitulada “Educação escolar e processos de escolarização entre povos indígenas”, intento refletir sobre os impactos da escola nos sistemas de educação tradicional indígenas, em especial dos Kaiowá. Igualmente, apresento aspectos relacionados ao que entendo por uma “educação indígena”, bem como uma “educação tradicional kaiowá”, além de buscar refletir criticamente sobre os efeitos da escolarização e os processos pelos quais a escola vem sendo ressignificada pelos Kaiowá e Guarani.

A terceira seção, intitulada “Educação diferenciada na escola Nandajara: limites e potencialidades na ‘abertura para o outro’”, apresento alguns aspectos históricos da criação da Escola Nandajara, sua organização e funcionamento do Fórum Indígena da Aldeia Te’yikue, um importante espaço de discussão e organização política entre os Kaiowá e Guarani, bem como uma forma de recusa ao sistema de liderança baseado no “capitão” (Tonico Benites, 2009). Além disso, apresento reflexões sobre como o processo de “burocratização” da escola afeta a organização política na aldeia Te’yikue”.

Na seção intitulada “Considerações finais: a escola indígena como espaço em disputa”, busco apresentar uma reflexão final, situada nas observações de campo partindo das potências e limites da escola, sobretudo no que se refere às formas de *guaranizar* (Cariaga, 2021) a escola indígena.

1. (RE)CONFIGURAÇÕES DOS MODOS DE SER KAIOWÁ E GUARANI (E A “PRESENÇA” DA ESCOLA)

Embora haja uma vasta literatura sobre os povos Kaiowá e Guarani na disciplina antropológica, sua organização social, aspectos culturais sobre estes povos etc., o aprofundamento das leituras para mim foi muito importante, não apenas por ser uma pessoa que não é indígena realizando trabalho com uma população indígena, mas também por se tratar de um universo totalmente novo de leituras e reflexões, tendo como base os povos Kaiowá e Guarani.

Aqui, reflito a partir de Michel de Certeau (2009), quando nos diz que ler um texto de outra pessoa é habitar tais escritos com suas próprias interpretações, críticas, dúvidas e incompreensões. Dito de outro modo, é como se alugássemos um apartamento e o mobiliássemos, tomando por empréstimo aquele lugar, ainda que por pouco tempo, mas que colocássemos nossa mobília, enfeites e outros artefatos a nosso modo. Foi o que tentei fazer ao propor tais escritos para a presente seção.

Nessa lógica, a escrita de uma seção que trata de apresentar aspectos gerais desse grupo tem a finalidade não apenas de expor ao(à) leitor(a) tais aspectos, mas também, de compartilhar minhas reflexões e entendimentos sobre todo o material lido e trabalhos realizados por outros(as) antropólogos(as). Além disso, ao pensar os processos ocorridos entre os Kaiowá e Guarani ao longo da história, torna-se difícil dissociar a própria história do grupo dos seus processos de reconfiguração (nesse caso, em Te'yikue) por meio da escola do modo de ser das famílias kaiowá que vivem na região.

A literatura antropológica sobre os povos Guarani, bem como a de povos indígenas do tronco linguístico Tupi é bastante extensa. Nesse sentido, a presente seção deste trabalho pretende fornecer alguns aspectos fundamentais da cultura Guarani – para fazer alusão ao título do livro do antropólogo brasileiro Egon Schäden (1974) –, em especial, dos Kaiowá, a fim de propiciar um panorama sobre este povo.

Os Kaiowá e Guarani são um povo indígena pertencentes ao Tronco linguístico Tupi, da família linguística Tupi-Guarani. No território brasileiro, dispõem-se em três subgrupos, quais sejam: os próprios Kaiowá, os Nandeva e os Mby'a (Chamorro, 2018). Esses três povos são designados como sendo pertencente aos povos Guarani, uma vez que “apresentam grandes similaridades do ponto de vista linguístico, da organização social e do sistema religioso” (Pereira, 1999, p. 17).

Os Kaiowá e Guaraní vivem entre quatro países da América Latina, quais sejam: Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia (antes mesmo desses países serem criados), com uma população de “mais de 280.000 pessoas, unidas por uma língua e cultura comuns, distribuídas em 1.416 comunidades, aldeias, bairros urbanos ou núcleos familiares, desde o litoral do Atlântico até a região pré andina” (MAPA GUARANI CONTINENTAL, 2016, p. 6).

Na literatura antropológica sobre os Guaraní, com exceção do M'bya, os povos Kaiowá (ou *Pai-tavyterã*) e Ñandeva (ou Guaraní ou Chiripá) são denominados, em alguns casos como *Guaraní-Kaiowá* e *Guaraní-Ñandeva*. Não obstante, é importante fazer aqui uma distinção que o antropólogo Kaiowá Tonico Benites (2009) chama a atenção. Apesar dos aspectos culturais e de organização social similares, os *Kaiowá* não se apresentam como sendo indígenas Guaraní, mas aceitam a autodenominação *Ava Kaiowá*. No caso dos Guaraní *Ñandeva*, eles se autodenominam *Ava Guaraní*.

Como destaca Lauriene Seraguza (2023, p. 26), “os próprios Guaraní *Ñandeva* reconhecem a impossibilidade de uma rigorosa dissociabilidade dos Kaiowá na vida atual, que se expressa no trânsito de expressões linguísticas, aspectos organizacionais e rituais”, ao passo em que também sempre afirmam suas identidades étnicas distintas no que diz respeito a esses dois grupos.

No caso dos Kaiowá, o termo deriva de *ka'agua*, que para as sociedades falantes da língua guarani refere-se aos “grupos ‘que viviam na, -gua, mata, ka'a’. Escrito de várias formas, *Ka'agua*, foi traduzido ao espanhol como ‘Monteses’, ‘Montaraces’, ou ‘Montañeses’, sendo que *monte* em espanhol significa ‘mato’” (Chamorro, 2018, p. 294).

Não obstante,

Os Kaiowá, a rigor, não poderiam ser chamados de *Ka'agua*, pois, com outros povos falantes de guarani, eles são sedentários e agricultores, e, conforme vimos, o termo usado originalmente para designar povos que viviam na mata e dos recursos exclusivos da mata. A aplicação do termo *Ka'agua* aos ancestrais dos Kaiowa indica que seu significado mudou com o estabelecimento da colônia, passando a designar indígenas fora da sociedade colonial, fossem eles agricultores ou caçadores-coletores (Chamorro, 2018, p. 294).

O antropólogo Levi Marques Pereira (1999) destaca que apesar das diferenças entre esses três grupos serem, em certo sentido, pequenas, tais traços diacríticos são considerados importantes para a demarcação das fronteiras étnicas (Barth, 2000) entre um grupo e o(s) outro(s). Além disso, não é consensual quais seriam esses elementos distintivos.

Ao longo do século XX, os Kaiowá e Guaraní sofreram intensas mudanças em sua organização social, sobretudo como resultado de processos como imposição de um modelo e

formas de produção econômicas, invasão de território e deslocamentos compulsórios, modificações nos modos de vida tradicional (forma de habitação, relações de parentesco, imposição do cristianismo etc.) (Pereira, 1999).

A fim de tentar apresentar algumas das diferenças entre os três subgrupos, Pereira (1999) elaborou um quadro que busca destacar tais distintividades. Não obstante, é necessário destacar que tais elementos contrastivos podem – ou não – ser acionados por estes subgrupos, relativizando uma demarcação entre um “nós” e “eles” por estes povos.

Um dos elementos centrais organização social dos Kaiowá são as relações de parentesco, que segundo Pereira (1999) tem centralidade no fogo familiar. O termo que define tal importância é *che ypyky kuera*, que se refere ao conjunto de parentela próxima reunida em ao redor de um fogo familiar, no qual as refeições são preparadas e consumidas pelas pessoas que integram esse grupo familiar.

Dito de outra forma,

Numa primeira acepção, *ypy* significa ‘proximidade’, ‘estar ao lado’, ressaltando o fato da convivência íntima e continuada. O termo pode significar ainda “princípio” ou “origem”. Assim, a expressão *che ypyky kuera* retém os dois sentidos do termo *ypy*, referindo-se aos meus ascendentes diretos, com os quais compartilho os alimentos, a residência e os afazeres do dia-a-dia, enfim, denota proximidade, intimidade e fraternidade, ponto focal da descendência e ascendência (Pereira, 1999, p. 81).

Nota-se, assim, a centralidade do fogo familiar nas relações e organização social dos Kaiowá, uma vez que é por meio do fogo que se prepara os alimentos para as refeições, se aquece do frio, além de reunir os integrantes daquele fogo para socializarem tomando erva-mate (Pereira, 1999). Antropologicamente falando, “o fogo familiar constitui-se como unidade sociológica no interior do grupo familiar extenso ou parentela [...] composto por vários fogos, interligados por relações de consaguinidade, afinidade ou aliança política” (Pereira, 1999, p. 81).

Nesse contexto, o fogo familiar passa a ser a unidade mínima fundamental das relações de parentesco – ou, em termos levistraussianos, um “átomo de parentesco” (Levi-Strauss, 1993) –, uma vez que é por meio dele que as relações sociais vão sendo tecidas. Toda pessoa deve estar ligada a um fogo para que ela exista socialmente entre os Kaiowá. Mesmo quando há matrimônios ou separações, logo ela deve procurar um outro fogo familiar para se inserir. O mesmo funciona para visitantes – Kaiowá ou não –, os quais também devem ligar-se a um fogo familiar (Pereira, 1999).

Um aspecto importante a ser considerado na organização social dos *Kaiowá* diz respeito às famílias extensas, ou parentela *te'yi*, que segundo Pereira (1999), tem como núcleo um grupo de parentes cognatos¹⁹.

De acordo com Tónico Benites (2009), a organização social dos *Kaiowá* (ou *Ava Kaiowá*, como se autodenominam) possui centralidade no que chamam de família extensa (*Te'yi* ou *Ñemoñare*), a qual é constituída por, no mínimo, três gerações, quais sejam: o avô (*tamõi*) e avó (*jaryi*), filhos e filhas, genros e noras e netos e netas. Em tempos passados, essas famílias extensas residiam em uma única habitação, chamada de *oygusu*.

Ainda, cada uma dessas famílias extensas possui uma liderança doméstica – *teko laja rerekua* –, política – *mburuvixa* –, tendo a orientação e aconselhamento de um xamã – *ñanderu* – ou uma liderança religiosa. Outrossim, cada família extensa tinha uma dinâmica de vida independente às outras famílias. A distância aproximada de uma família para outra dentro dos grandes territórios (*tekoha guasu*) era de aproximadamente entre 5 até 20 quilômetros. Assim, o *tekoha guasu* se constituía por meio de um grande emaranhado de famílias extensas *Kaiowá* (Tónico Benites, 2009).

A família extensa está intrinsecamente ligada a outros elementos centrais da cultura *Kaiowá*, como as próprias relações de parentesco, organização econômica e até mesmo a arquitetura dos tipos de residência. Assim, a família extensa “constitui-se como um grupo não linear organizado em torno de um líder de expressão que, como cabeça de parentela, reúne em torno de si seus parentes próximos e aliados” (Pereira, 1999, p. 85).

Dessa forma, o ajuntamento de fogos está diretamente relacionado à constituição das famílias extensas. Dito de outra forma, “os *te'yi* são unidades de residência que reúnem um número variável de fogos familiares” (Pereira, 1999, p. 85) em um mesmo espaço, o qual é definido pelos laços de afinidade, consaguinidade e relações de aliança, sejam elas políticas e/ou religiosas, com certa constância ao longo do tempo (Pereira, 1999).

No que diz respeito à transmissão da história dos *Kaiowá*, em linhas gerais, os mais velhos (geralmente os avós – *tamõi* e *jaryi*) que tomam a frente desse processo:

Descrevem em detalhes os fatos significantes que ocorriam no seu território (*tekoha guasu*) tais como: a chegada dos não-índios (*karai*), os conflitos interétnicos, a ocorrência de eventos rituais profanos, religiosos, etc. Uma das funções fundamentais de líder doméstico interno da família (*teko laja rerekua*), líder político (*mburuvixa*) e xamã (*ñanderu*) de família é realizar a transmissão de seus saberes e sua própria história aos seus integrantes neófitos (Tónico Benites, 2009, p. 44).

¹⁹ Forma de descendência formulada através de um ancestral comum, ou ancestral calculado por meio de quaisquer combinações entre de homem (masculino) e mulher (feminino). Dito de outra forma, relações de parentesco constituídas por meio de bilateralidade no qual tais relações são formadas por “pai” e “mãe”.

Os aspectos da organização social dos Kaiowá citados acima são importantes porque, além da riqueza de detalhes de tais aspectos são explicados por um indígena deste povo. Tônico Benites (2009, p. 45), que salienta: “na condição de integrante de uma família extensa Kaiowá, afirmo que desde pequeno ouvi e aprendi muitas histórias narrados pela minha mãe, pai, avô e avó. Além disso, acompanhei desde criança o meu pai e avô na caça e pesca pela região”.

Pereira (1999) destaca que a demarcação de terras indígenas para os Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul, no início do século XX foi totalmente arbitrária em relação às questões envolvendo a territorialidade e a própria densidade populacional das famílias extensas. “Isto resultou na superposição de várias comunidades em um espaço físico diminuto, ocasionando o surgimento de novos arranjos e composições dentro desta nova realidade” (Pereira, 1999, p. 88).

Ao viverem confinados nas Reservas Indígenas, os Kaiowá, ao terem a “mistura” entre várias famílias extensas, adotaram outras estratégias para a identificação das famílias nessa nova dinâmica de relações, como a adoção do sobrenome da liderança destacada de sua família ao se identificar, por exemplo, nas assembleias (*aty*). Para exemplificar, Tônico Benites (2009, p. 45) cita-se como exemplo: “Eu pertenço à família extensa liderada predominantemente pelo líder doméstico (*teko laja rerekua*) Romero Benites. Por isso, o integrante identifica-me como ‘Romero Benites kuera’”.

Não obstante, é importante destacar que essa nova estratégia identificação das famílias extensas não elimina os traços diacríticos pelos quais tradicionalmente se traça as diferenças entre uma família extensa e outra. Dessa forma, o que define primordialmente a diferença entre as famílias extensas (*te'yi*) se dá devido aos modos de comportamento específicos daquele grupo (*reko laja kuera*). Desse modo, a depender do contexto, “um membro de determinada família julga os integrantes de outras famílias por conta da história, personalidade, estilo comportamental peculiar da família (*reko laja kuera*). Assim inclusive os estigmas podem se reproduzir” (Tônico Benites, 2009, p. 46).

Há também uma tensão entre alguns integrantes de famílias extensas Kaiowá que moram nas Reservas Indígenas e os Kaiowá que moram nos *tekoha*, uma vez que devido ao processo de colonização por meio do contato impositivo com o *karai reko*, os primeiros (não em sua totalidade), veem a vida *tekoha* como atrasada, precária e definidas pela “falta de” (infraestrutura, acesso a bens materiais não indígenas, implementos agrícolas etc.).

Por outro lado, os integrantes das famílias extensas Kaiowá que moram nas T. I. colocam em perspectiva essa visão deturpada, segundo eles, dos Kaiowá que moram nas

reservas, uma vez que para os primeiros, a vida segundo o *ñande reko* nos *tekoha*, isto é, “o modelo de organização política, religiosa e educativa tradicional Kaiowá (*ñande rekoite*) são legítimas para garantir a continuidade do modo de ser e viver Kaiowá” (Tonico Benites, 2009, p. 53).

Um dos efeitos da escola também apontados por Tonico Benites (2009) refere-se às relações entre os jovens Kaiowá, uma vez que devido à escola proporcionar um espaço de interação entre integrantes de várias famílias extensas distintas, começam a namorar sem o conhecimento da mães (quem tradicionalmente combinavam os matrimônios entre tais jovens).

Corroborando o argumento de Cariaga (2016) ao trazer o a ideia de que “reserva não é *tekoha*”, Tonico Benites (2009) também aponta para essa leitura de territorialidade que os Kaiowá possuem acerca da ocupação dos seus territórios tradicionais. Em sua pesquisa, Tonico Benites (2009) destaca que muitos membros de famílias extensas que vivem nas reservas indígenas Kaiowá ainda se identificam a partir do seu território de origem, isto é, o seu *ygua*.

Para Pereira (1999), a família extensa – *te'yi* – pode ser definida como um grupo de residência, uma vez que uma parcela do território é ocupada pelos seus membros e estes possuem uma percepção bastante clara desse espaço; um grupo de atuação econômica, visto que por meio dela se tem uma relação de trocas econômicas, serviços e bens, de acordo com os modos próprios de reciprocidade no âmbito das relações dos Kaiowá; um grupo de atuação política, tendo em vista que a parentela *te'yi* é o cerne da organização social Kaiowá, que por meio do avô – *hi'u* – aglutina seus descendentes e aliados políticos por meio de seu carisma, representando-os nas assembleias e reuniões gerais – *aty*.

Essas *aty* reúnem os representantes de todas as famílias extensas – *te'yi* – que ocupam e dividem um mesmo *tekoha*. Assim, o *hi'u* deve defender os interesses do grupo familiar que representa, independente dos seus interesses pessoais.

Pereira (1999) também destaca que *te'yi* não é fechada em si, bem como não é cristalizada e homogênea. Ao longo do tempo das relações, isso pode se modificar. Por exemplo, um(a) Kaiowá pode, ao longo de sua vida, nascer em uma parentela e posteriormente pertencer a outras por uma série de mecanismos existentes na organização social dos Kaiowá, tais como a adoção, matrimônio fora da família extensa, além de alianças políticas que constituem esse sistema.

Em se tratando da Reserva Indígena de Te'yikue, que faz parte do conjunto de aldeias demarcadas entre os anos de 1915 e 1928 no antigo estado de Mato Grosso. No caso da Reserva Indígena Te'yikue, sua demarcação foi declarada oficialmente no dia 20 de novembro de 1924,

por meio de decreto presidencial, totalizando uma área de 3.600 hectares, a qual, em linhas gerais, trata-se de “um retângulo de quatro quilômetros por nove” (Eliel Benites, 2014, p. 42).

A Reserva Indígena Te'yikue fica localizada a uma distância aproximada de 19 quilômetros do núcleo urbano da cidade de Caarapó, sendo o seu acesso pela rodovia estadual MS-378, que liga as cidades de Caarapó, Ponta Porã e Laguna Caarapã, cortando a reserva.

A Imagem 01 mostra a área que corresponde à Reserva. Vale ressaltar que embora não apareça nesse mapa, nas fronteiras da Reserva, atualmente, ocorre uma série de *tekohas* que estão sendo retomados pelos Kaiowá e Guarani.

Imagem 01 – Mapa da Reserva Indígena Te'yikue, localizada em Caarapó-MS.



Fonte: Autoria própria, 2024.

De acordo com Eliel Benites (2014), a palavra *teyikue* pode ser traduzida como “aldeia antiga”, uma vez que uma tradução aproximada da palavra, em Guarani, é composta por dois termos, quais sejam: *te'yi*, que pode ser traduzido como gente/homem e *kue*, como um sufixo relacionado à temporalidade.

Cariaga (2016) destaca que no que se refere às relações de parentesco na região, a tradicionalidade da ocupação pelos Kaiowá, asseguram que estes possuam agência no que diz respeito às questões políticas nas relações com a sociedade envolvente. No entanto, “os Kaiowá estabeleceram relações matrimoniais e políticas com as parentelas guarani, que em muitas situações permitiram com que alguns indivíduos de famílias guarani ocupassem posições de prestígio na organização política” (Cariaga, 2016, p. 84).

De acordo com relatos dos anciãos Kaiowá, Te'yikue foi sempre um *tekoha*, no qual existia uma grande estrutura chamada *óga pysy* ou *ogajekutun* (casa comunal). Essa construção,

que hoje desempenha papéis políticos e religiosos, servia como moradia para o rezador (ñanderu), que constantemente entoava o porahéi, um cântico tradicional (Eliel Benites, 2014).

Ao narrar a época em que Te'ýikue ainda não era uma reserva, mas sim, um *tekoha*, Eliel Benites (2014) descreve como os modos de vida dos Kaiowá eram diferentes do atual modo, fortemente impactado pelos modos não indígenas (karaí reko):

Naquela época tinha poucas pessoas morando na aldeia, tudo era mato fechado, com muita caça, pesca e frutas nativas. Os mais velhos dizem que usavam o fogo para preparar as roças de coivara (é a forma tradicional do preparo da terra para fazer o plantio) e as plantas daninhas demoravam muito para nascer; havia muita união e respeito entre as pessoas, os trabalhos eram feitos em mutirão (trabalho coletivo). Os meninos eram ensinados pelos pais e as meninas pelas mães. Em todos os lugares/tekoha próximos, como Takuara, Javevyry, Ypytã, Javorai, Pindo Roky, Piratiy, Joha, quando havia festas, convidavam as famílias destas aldeias para participar, que vinham para Te'ýikue e passavam semanas ou meses festejando, realizando o jerosy (cerimônia para o milho), kunumi pepy (cerimônia de perfuração dos lábios dos meninos), mitã jehecha (batismo de criança) (Eliel Benites, 2014, p.43).

Após o fim da Guerra do Paraguai, no final do século XIX, a região sul do estado de Mato Grosso (atual estado de Mato Grosso do Sul), as populações indígenas viventes na região (Kaiowá e Guarani, especialmente), passaram a ter os contatos intensificados com não indígenas, sobretudo, os que participavam das frentes de expansão e colonização, bem como trabalhadores da Companhia Mate Larangeira, os quais “simplesmente iam se instalando, porque esse era o programa do governo para o povoamento e a ocupação da região. Por outro lado, os Guarani e Kaiowá foram sendo atropelados pela onda de chegada dos não indígenas” (Eliel Benites, 2014, p. 43).

Com a imposição de limites territoriais pelo SPI, as diversas famílias extensas de outros *tekoha* foram gradualmente sobrepostas de forma compulsória. Isso levou a uma superpopulação e a falta de recursos naturais disponíveis para todas as famílias, resultando na desestruturação do *tekoha* e sua conversão em reservas indígenas.

Os aspectos de organização social e tradicional da antiga aldeia foram gradualmente sendo impossibilitados de serem reproduzidos devido à sua incompatibilidade com o novo contexto social, cultural e territorial. Como resultado, surgiram novas formas de organização social, com a formação de estratégias políticas e negociações entre as famílias extensas que passam a viver nas reservas.

Nessa lógica, o advento de novas configurações sociais, desconsiderando a estrutura social Kaiowá e Guarani, reconfigura as relações sociais, permitindo a formação de novos arranjos entre famílias extensas (*te'yi*) em face dos demais grupos familiares no território. No entanto, a intervenção das agências de políticas externas segue uma tendência à

homogeneização dos diversos núcleos familiares, impondo concepções divergentes de comunidade e família em relação às categorias nativas dos kaiowá e guarani para esses conceitos.

Nesse sentido, a noção de “comunidade” no contexto das reservas indígenas ganha outros arranjos entre as famílias extensas, visto que nessa nova configuração, determinadas famílias e seus respectivos aliados podem conseguir vantagens (materiais e imateriais) em relação à outras parentelas, “como a escola e os cargos de liderança, para sobrepor o seu interesse aos outros grupos. Esta postura constitui o monopólio político de um grupo familiar na reserva, alinhando-se com as instituições externas para legitimar o seu interesse” (Eliel Benites, 2014, p. 45).

A criação das reservas impactou fortemente os Kaiowá não somente em termos territoriais – que agora passariam a ser cerceados em um único espaço, minuciosamente delimitado. Essa nova configuração territorial trouxe efeitos também para a constituição das lideranças dos/nos *tekoha*.

Com a pressão exercida pela presença não indígena na região, a dinâmica de vida entre os Kaiowá e Guarani foi profundamente afetada. Tal processo implicou no deslocamento compulsório de várias famílias para as chamadas reservas indígenas. Igualmente, as famílias que se recusaram a viver nas reservas continuaram morando nas fazendas que ocupavam os seus territórios na condição de trabalhadores(as) rurais. Outras famílias mudaram-se para regiões em que a presença e pressão dos não indígenas sobre os seus territórios – ainda – incidiam em menor escala (Cariaga, 2016).

Para os Kaiowá, esse processo de “espalhamento” do povo tem um nome: *sarambi*²⁰ – que em uma tradução aproximada significa “esparramo”. Nessa lógica, o *sarambi* foi o que deu início ao processo de “mistura” (Cariaga, 2016). Esse processo (*ojeha*) provocou mudanças significativas nos modos de vida entre os Kaiowá e Guarani. Por exemplo, o processo de educação era “desempenhado pelos *jekoha*, que são descritos pelos Kaiowá como um casal, já avós – *tamõi* (avó) e *jarý* (avó), responsáveis pela condução do cotidiano dos fogos familiares – *che ypyky kuera* – que compunham a parentela – *te’yí*” (Cariaga, 2016, p. 87).

No entanto, apesar do processo de “mistura” de diversas famílias extensas Kaiowá e Guarani nas reservas indígenas, Tonico Benites (2009) chama a atenção para uma questão

²⁰ Aqui, coaduno com a reflexão trazida por Cariaga (2015), que compreende o *sarambi* como uma possibilidade de reflexão acerca da produção dos modos de ser das parentelas – *teko laja* – aclimatados aos novos contextos de vida, dado o crescente processo de colonização da região, bem como dos processos de deslocamentos compulsórios para as reservas indígenas.

importante ao se pensar as inter-relações entre elas. Segundo ele, no contexto atual de aglutinação das famílias extensas Kaiowá, ao invés de haver um processo de desintegração, houve um aprimoramento de estratégias que fez com que as particularidades de cada uma delas, isto é, os seus modos de ser e viver – o seu *teko laja kuera* – fossem produzidas e atualizadas.

Com a criação das reservas houve uma mudança também na constituição das lideranças. Se antes essa liderança se dava por meio do *hi'u* ou *mburuvicha* – geralmente um homem mais velho, sábio e generoso, com boa oratória e que possuía uma grande parentela ao seu redor, sendo, em certo sentido, mais um sacerdote do que uma liderança política, que se preocupa com questões ligadas ao bem-estar (moral) dos seus pares (Pereira, 1999; 2004), com a criação das reservas uma nova modalidade de liderança surge: o capitão.

Essa modalidade passa a existir por meio da política indigenista do SPI, a fim de ser o intermediador entre a comunidade e os órgãos indigenistas oficiais, bem como outras instituições não indígenas. “É uma espécie de *mburuvicha* geral para fins específicos, normalmente oriundo da parentela *te'yi* mais importante, com a qual desenvolve uma relação especial de clientelismo e apoio mútuo” (Pereira, 2004, p. 118).

Criou-se uma subordinação da autoridade do capitão indígena diretamente ao órgão indigenista e suas finalidades de atuação. Em decorrência dessas alianças, algumas famílias permaneceram nos cargos de liderança (como capitão e professores indígenas), até os dias atuais. A história das famílias extensas Kaiowá, a partir da demarcação das reservas tem sido marcada pela figura dos capitães e missionários”. [...] Os capitães instituídos passaram a mediar todas as relações entre as famílias extensas que viviam nas reservas e o órgão tutelar. Este atribuiu à figura do capitão um status de liderança sobre todas as famílias assentadas na aldeia, o que é um equívoco porque para os Kaiowá, a organização política não se dá por vias centralizadas” (Tonico Benites, 2009, p. 90).

Eliel Benites (2014) destaca que a criação da liderança “capitão” pode ser compreendida por meio de três momentos históricos no contexto de criação das reservas. O primeiro refere-se a uma noção de “capitão” como liderança mais atrelada à noção tradicional de *mburuvicha*, uma vez que no início da criação das reservas, havia poucas famílias e as relações inter-familiares se davam nos moldes tradicionais, com pouco interferência externa às parentelas.

A forma de se fazer política do capitão divergia dos modos tradicionais de se fazer política entre os Kaiowá e Guarani, uma vez que o segundo era constituído pelas lideranças tradicionais, as quais, por meio do prestígio e do respeito resolviam os problemas do grupo por meio da capacidade consenso. No caso do capitão, este é entendido como um agente do Estado que age por meio de um poder coercitivo, que age, sobretudo, com a intenção de beneficiar a sua parentela (Cariaga, 2015).

No segundo momento, já com forte interferência do SPI – e posteriormente FUNAI, com a extinção do último – os capitães tinham plenos poderes no contexto das reservas. Os órgãos indigenistas fizeram com que a organização das hierarquias nas reservas funcionasse tal como no contexto militar: capitão, sargento, cabo e polícia. “Alguns tinham armas de fogo, as repressões eram brutais, as pessoas acusadas de ‘fora da lei’ eram açoitadas com extrema violência. Esse costume se enraizou na organização política da aldeia até hoje” (Eliel Benites, 2014, p. 46).

No terceiro momento relatado, a despeito da mentalidade das lideranças/capitães ainda estar muito atrelada àquela concepção mais autoritária, houve uma inserção de outras formas de reflexão sobre tal aspecto, sobretudo a partir da inserção dos processos de escolarização indígena entre os Kaiowá.

Com isso, estes líderes experimentam, hoje, seus poderes reduzidos ou desmembrados com os professores e a comunidade. Procuram tomar decisões coletivas, com a participação da comunidade - lideranças locais, professores, agentes de saúde, jovens, além dos pais e mestres tradicionais/ñanderu e ñandesy (Eliel Benites, 2014, p. 47).

Um elemento importante no que diz respeito à escolarização dos Kaiowá foi a inserção das igrejas cristãs. No caso de Te'yikue a instalação das igrejas na reserva, segundo Eliel Benites (2014), ocorre em três momentos, quais sejam: O primeiro foi a fundação da Missão Presbiteriana em 1928, próxima às reservas, contribuindo para a formação dos primeiros professores indígenas. O segundo consistiu na chegada de pastores não indígenas entre 1970 e 1990. O terceiro, envolveu a liderança das igrejas pelos próprios indígenas, a partir de 1986 até os dias atuais.

Recentemente, a maioria das igrejas na aldeia é liderada por pastores indígenas, selecionados por suas próprias comunidades religiosas. No entanto, é importante notar que, apesar das doutrinas rígidas, ainda se observa a influência da cultura Kaiowá e Guarani nas relações e na administração dessas igrejas, criando assim um centro comunitário e um novo modelo de ministério, fundamentado na mesma fé em Deus, conforme a tradição dos Guarani e Kaiowá (Eliel Benites, 2014).

É interessante observar que desde o estabelecimento dessas igrejas, a dimensão religiosa na aldeia tem sido caracterizada por uma divisão dentro da própria comunidade, com uma notável disparidade entre os adeptos da religião tradicional Kaiowá e Guarani e os seguidores do pentecostalismo. No entanto, Eliel Benites (2014) nota que recentemente, observa-se uma tendência de flexibilização dentro das igrejas, especialmente desde que os líderes indígenas assumiram a liderança. Em certo sentido, segundo ele, esse diálogo esteja se tornando possível

entre as novas gerações devido às das discussões dentro do contexto da EEI. A despeito disso, ainda se tem uma polarização entre os *ñanderu/ñandesy* e membros dessas igrejas.

No que tange à cidade de Caarapó, é impossível pensar a sua constituição sem a sua relação com a exploração do território e de seus recursos naturais, uma vez que sua constituição está diretamente ligada à exploração dos ervais pela Matte Larangeira, inclusive dando nome ao próprio município de Caarapó, uma vez que “em guarani *ka’a* é erva-mate e *rapo* raiz, a tradução de *ka’a rapo* é raiz da erva-mate. (Cariaga, 2016, p. 83).

Com as políticas indigenistas de ocupação do território por meio da criação do SPI – com as reservas – ou com as frentes de colonização, os Kaiowá e Guarani tiveram que produzir novas relações de parentesco, uma vez que novas culturas – sem aspas²¹ – passaram a ocupar o mesmo território.

Para além dos problemas ocasionados pela “mistura”, o que limitava a autonomia no processo de educação de cada família, os Kaiowá e Guarani ainda eram afetados pela presença não indígena e os seus modos de ser, em Guarani.

Outrossim, há ainda o problema referente ao território que não se reduz às relações de parentesco oriundas da “mistura” entre diferentes famílias extensas em um mesmo território. No caso de Te’ýikue, por exemplo, muitos indígenas não reconhecem tal território como sendo o “seu” *tekoha* ou sendo “um” *tekoha* (Cariaga, 2016).

A despeito disso, os Kaiowá e Guarani realizam um esforço permanente em produzir relações de boa convivência entre as famílias extensas, visto que para além das diferenças entre as parentelas, ambos lidam com a presença não indígena e intervenção do Estado, que enfraquece ainda mais as possibilidades de articulação conjunta, como no manejo do território, modelos de educação indígena e escolar – sendo essa uma política cultural, mas também uma política de Estado (Cohn, 2016).

Nesse sentido, as profundas transformações nos modos de vida Kaiowá e Guarani fizeram com que ambos tivessem de criar formas de promover e perpetuar seus *ñande reko*. Em outras palavras, um movimento de “atualização” da tradição.

Para além dos problemas já apontados, Cariaga (2016) também aponta uma outra questão existente no que tange à problemática dos deslocamentos compulsórios e criação das

²¹ A noção de cultura (sem aspas) e “cultura” (com aspas) é oriunda da proposição da antropóloga luso-brasileira Manuela Carneiro da Cunha (2009), no qual ela propõe que a primeira – sem aspas – é constituída por meio de uma categoria êmica, e a segunda, em um contexto de relações interétnicas. Sintetizando tal ideia, “ela propôs que continuássemos usando o termo cultura (sem aspas) para esse primeiro nível, que ela chama de um ‘contexto endêmico’, [...] e que usássemos o termo “cultura” (com aspas) para o segundo nível, o uso do termo pelos grupos indígenas no diálogo ‘inter-étnico’ – como no caso que ocupa a autora, as discussões sobre propriedade intelectual indígena. Para dentro, cultura, para fora, ‘cultura’” (Nunes, 2012, p. 100).

reservas. No caso da Te'ýikue, um interlocutor Kaiowá, em uma atividade política, aponta para a complexidade deste tema. Diz: “antes quando eu era pequeno, aqui tudo era parente, agora tem gente de tudo quanto é lado, ensina coisa ruim, mau exemplo. Aldeia não é *tekoha*” (Cariaga, 2016, p. 89). Nessa lógica, “a sentença ‘aldeia não é *tekoha*’ conduz a compreensões históricas e antropológicas sobre a história de Te'ýikue”

Em se tratando da educação tradicional Kaiowá, a parentela *te'yi* é um espaço importante para inserção das crianças nos modos de ser e viver desse povo, uma vez que é por meio dessa parentela que elas são socializadas, interagindo com seus parentes. Assim, isso possibilita que as crianças se apropriem dos códigos sociais e culturais dos Kaiowá.

Dito de outro modo,

As relações entre as pessoas no interior da parentela têm papel importante na educação e na socialização das crianças, que aprendem a se relacionar como parentes. Isto fornece uma série de elementos para a aprendizagem do padrão de comportamento global na sociedade kaiowá. Nesse sentido, a parentela é um *locus* privilegiado de socialização. É na aprendizagem dos códigos e das classificações do sistema de parentesco que se descobre o universo humano e nele se é introduzido (Pereira, 1999, p. 92).

Desse modo, ao se pensar as relações de parentesco entre os Kaiowá, Pereira (1999) enfatiza a importância da família extensa – *te'yi* – para se pensar o modo de ser desse povo. Dessa forma tais relações são percebidas como elementos intrínsecos aos Kaiowá no sentido de pensar os processos de identidade. Em outras palavras, “é praticamente impossível ser Kaiowá sem parentes” (Pereira, 1999, p. 92).

A despeito da importância da família extensa, logo, as relações de parentesco entre os Kaiowá como *locus* importante da vida e organização social desse povo, não se pode, sob nenhuma circunstância, desconsiderar os impactos ocasionados pela invasão de seus territórios, processos de deslocamento compulsório, o que impacta diretamente o sistema e organização social dos Kaiowá, não podendo, dessa forma, ser minimizado (Pereira, 1999).

Dada a organização social e religiosidade dos Kaiowá, o processo de assimilação cultural torna-se dificultoso, uma vez que por meio desses sistemas cria-se um movimento de resistência a tais processos, uma vez que os princípios organizadores da parentela e da religiosidade Kaiowá dificultam os processos de assimilação junto à sociedade envolvente (Pereira, 1999; Schäden, 1974).

Ao longo dos anos a dimensão (em termos de extensão territorial) do *tekoha* foi alterada drasticamente, uma vez que até o processo de invasão colonial dos territórios tradicionais, os Kaiowá não disputavam o próprio território com essas frentes de ocupação não indígenas e as famílias extensas ainda viviam nas grandes casas comunais, a qual era um espaço que

concentrava as diversas atividades centrais na organização social *Kaiowá*: atividades econômicas, sociais, religiosas, políticas etc. (Pereira, 1999).

Pereira (1999) comenta que o *tekoha*, na literatura antropológica sobre os *Kaiowá* é tido como a unidade elementar da organização social deste povo. O autor sugere que a organização das famílias extensas baseada em alianças e parentesco cognático, de modo a interligar vários *te'yi* é o que forma um *tekoha*. Nesse contexto, “a formação de um *tekoha* implica na reunião e cooperação entre várias parentelas – *te'yi* – aliadas ou aparentadas” (Pereira, 1999, p. 99).

Pereira também mostra que um aspecto importante famílias extensas na composição dos *tekoha* implicava, em certos momentos, em uma reorganização das diferenças. Ao relatar situações de conflitos com fazendeiros, algumas *te'yi* que no conviviam cotidiano rivalizavam, nesses momentos articulavam-se para combater as ameaças externas. “Entretanto, logo que o perigo mais imediato passava, novamente retornavam ao ritmo normal da vida social e reapareciam as costumeiras disputas” (Pereira, 1999, p. 99).

Com a criação das Reservas Indígenas – à revelia dos *Kaiowá* e *Guarani* – as formas de resolução de conflitos também foram alteradas, uma vez que anteriormente a isso, uma família extensa que possuía atrito com seus vizinhos teria a possibilidade de deslocar-se para um lugar mais distante. “Os próprios *Kaiowá* afirmam: hoje vivemos nesse chiqueirinho, referindo-se ao confinamento de populações de diversas parentelas nas pequenas áreas de terras demarcadas como reservas” (Pereira, 1999, p. 102).

Ainda sobre as relações de parentesco, a ideia de que todas as famílias extensas de um *tekoha* é forte entre os *Kaiowá*, inclusive apontando a máxima de que em um mesmo território de parentela “são todos parentes”, como aponta um dos *mburuvicha* de Pirakuá, segundo Pereira (1999).

Nesse contexto, um outro fator importante para a perpetuação das relações de parentesco é o papel que é empreendido pela mulher *Kaiowá*, uma vez que ela ocupa lugar crucial na organização social dos *Kaiowá*, atuando de modo significativo “[...] na agregação das parentelas, reunindo parentes distantes e incorporando crianças adotivas – *guachos* – que representam um número considerável de pessoas nesta sociedade” (Pereira, 1999, p. 103). Além disso, operam como importantes articuladoras políticas, bem como na mediação de conflitos.

Em estudo mais recente, a antropóloga Lauriene Seraguza (2022) traz elementos que ampliam essa ótica apontada por Pereira (1999), destacando o papel das mulheres *Guarani* (*Kaiowá*, *Ñandeva* e *Mbya*) no contexto das retomadas, isto é, na recuperação dos territórios tradicionais, a fim de (re)produzirem os modos de vida em um *tekoha*. “A composição do *tekoha* é elástica, com contornos permeáveis. Por este motivo creio que deve ser pensado como

uma articulação entre o político e o religioso, e menos como uma categoria geográfico-espacial” (Pereira, 1999, p. 104).

Até os anos de 1915 os Kaiowá não haviam sofrido mudanças demasiadas no que diz respeito à ocupação no território. Apenas os indígenas integrantes das famílias extensas que se trabalhavam sazonalmente nos ervais (chamados pelos Kaiowá de changa) é que se deslocavam de seus territórios.

Antes a exterioridade com a qual se defrontavam era composta fundamentalmente por outros grupos Guarani e, esporadicamente, por outras etnias indígenas; hoje, a sociedade nacional faz parte desse sistema de interação permanente, e os Kaiowá atualizam funções de seu sistema social para interagirem nesta situação (Pereira, 1999, p. 18).

De acordo com Diógenes Cariaga (2016), a região anteriormente ocupada pelos Kaiowá e Guarani foi amplamente impactada desde meados do século XIX, devido à Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai. Com o fim da Guerra, o Estado brasileiro empreendeu esforços para a ocupação do território, a fim de – também – proteger a região fronteira entre Brasil e Paraguai.

No início do século XX, em consonância com a política integracionista que era empreendida na época, o processo que antes era de catequização dos Kaiowá e Guarani, agora passa a ser de integração junto à sociedade nacional. Dessa forma, buscaram-se formas de promover frentes de colonização dos chamados “vazios demográficos”, ignorando totalmente a presença dos povos indígenas viventes na região que hoje é o atual Sul do estado de Mato Grosso do Sul. As famílias extensas Kaiowá e Guarani que habitavam a região passaram a enfrentar uma intervenção profunda do Estado em sua vida cotidiana (Cariaga, 2015).

Desde a época que antecede a invasão portuguesa e hispânica às Américas, tanto o Brasil quanto o Paraguai (assim chamados hoje) eram ocupados por indígenas pertencentes ao tronco linguístico Tupi-Guarani. Com a chegada das frentes de colonização, não é somente no que diz respeito ao território e a circulação por este que os Kaiowá e Guarani se veem afetados. Também há uma exploração intensa dos recursos naturais, incidindo sobre os modos de relação entre as parentelas dos Kaiowá e Guarani, uma vez que o acesso à fauna e flora do território acaba sendo afetada, o que impacta diretamente as formas de vida nos territórios tradicionais.

É vasta a literatura que versa sobre as descrições dos povos indígenas do território brasileiro, a qual é produzida desde a invasão portuguesa no país (hoje chamado de Brasil). Os primeiros escritos referem-se missionários e viajantes – agentes coloniais –, apresentando uma visão reducionista por meio do dominador e a forma como ele enxergava os sujeitos subalternizados que estavam sob o seu domínio. “Os relatos de viajantes, missionários,

sobretudo jesuítas, colonizadores oficiais, demonstram de modo similar, que no período colonial os povos indígenas do Novo Mundo eram considerados como pagãos, infiéis e violentos, do ponto de vista destes não índios” (Tonico Benites, 2009, p. 24).

Após a guerra entre Brasil e Paraguai, entre 1864 e 1870, foi registrada detalhadamente a presença dos Guaraní (Ñandéva) e Kaiowá na fronteira entre Brasil e Paraguai, visto que a demarcação da divisa entre os dois países levou à descoberta progressiva dos territórios ocupados por estes grupos (Tonico Benites, 2009, p. 25).

Em se tratando da exploração de recursos naturais desse território, ganha-se destaque a extração da erva *Ilex paraguayenses* (nome científico da chamada erva-mate), a qual havia em abundância na região. Dessa forma, não há como negar que “a história da economia da erva-mate, [...] constitui-se em um elemento de grande importância para compreender a consolidação do processo de colonização europeia e euroamericana na região platina colonial” (Oliveira; Esselin, 2018, p. 215).

Parte significativa das atividades de extração de erva-mate ocorreu em terras que faziam parte do território Kaiowá, o que resultou em um aumento do contato entre os indígenas e não indígenas. A exploração da erva-mate na região começou na década de 1880 e envolveu um número considerável de Kaiowá e Guaraní como mão de obra.

No ano de 1882, a Companhia Matte Larangeira ganha o direito à exploração desse território por meio de um arrendamento de terra concedido pelo Estado brasileiro na época à Thomaz Laranjeira. O nome da empresa, como pode-se ver, faz menção ao sobrenome de um dos seus fundadores. Thomaz Laranjeira, juntamente com o português Francisco Mendes para conseguiram idealizar e materializar a companhia de extração de erva-mate. “Durante sua existência a Companhia Matte Larangeira fez parte de um poderoso conglomerado ervateiro, articulado em uma rede multinacional” (Oliveira; Esselin, 2018, p. 214).

A concessão à Companhia Matte Larangeira garantia a exclusividade no usufruto das terras, bem como na venda da erva-mate extraída do território. “Entre os pontos do acordo havia autorização do consumo da erva-mate pelos indígenas que viviam na região, que foram transformados em mão de obra e utilizados em larga escala no trabalho nos ervais” (Cariaga, 2016, p. 81).

Com o acordo celebrando entre o Estado brasileiro e a Companhia Matte Larangeira para a exploração dos ervais, começou-se a ter contato com os indígenas da região (Guaraní Ñandeva e Kaiowá) que hoje é o estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente, na região de fronteira entre Brasil e Paraguai. Posteriormente, tais indígenas foram utilizados como mão de obra no trabalho de extração de erva-mate.

Essa concessão, bem como a exploração da mão de obra indígena para trabalho nos ervais tinha um triplo movimento: garantia a manutenção e defesa dos territórios, usava da força de trabalho indígena, alinhando-se ao projeto nacional de integração dos indígenas à sociedade nacional e garantia, em certo sentido, a permanência do *Kaiowá* e Guarani em seus territórios, ainda que de forma totalmente distinta das formas de ocupação anterior à chegada dos não indígenas.

Segundo Tônico Benites (2009), na época da extração dos ervais as famílias Kaiowá não tinham sofrido ainda com os deslocamentos compulsórios alguns anos depois, uma vez que trabalhavam nos ervais e continuavam ocupando seus territórios tradicionais, isto é, os *tekoha*²².

A partir da década de 1910, mais especificamente em 1916, finda-se o monopólio da Companhia Matte Larangeira sobre as terras ora exploradas. No entanto, tal movimento não faz com que os territórios voltem a ser ocupados integralmente pelos *Kaiowá* e Guarani. Pelo contrário.

Ocorre que começa a ter início a política de confinamento²³ da população Kaiowá e Guarani em territórios diminutos – denominados de Reservas – em favor da intensificação das frentes de expansão que se instalavam na região.

Entre os anos 1915 e 1928, o Governo Federal demarcou oito pequenas extensões de terras para usufruto dos Kaiowá e Guarani, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas (Brand, 2004, p. 138).

Nesse contexto, o deslocamento compulsório, bem como a redistribuição das famílias Kaiowá e Guarani, realizada por meio das reservas demarcadas pelo SPI, teve consequências imediatas no que tange à questão territorial, em virtude do deslocamento geográfico e à redução das áreas ocupadas pelos indígenas. Além disso, muitos Kaiowá e Guarani foram obrigados a buscar no trabalho assalariado uma alternativa de subsistência econômica, já que seus modos

²² No que diz respeito à noção de *tekoha* para os *Kaiowá*, Pereira (1999) destaca que a palavra constitui-se pela fusão de outras duas: a palavra *teko*, que significa um conjunto de valores morais e éticos que norteiam as formas de comportamento social, isto é, tudo o que diz respeito ao temperamento, natureza, condição e caráter dos modos de ser [verbo] Kaiowá. A segunda palavra é *ha*, funciona como sufixo que indica o tipo de ação que é realizada. Dessa forma, *tekoha*, “numa acepção mais dura, pode ser entendido como o lugar (território), no qual uma comunidade kaiowá (grupo social composto por diversas parentelas) vive de acordo com sua organização social e seu sistema cultural (cultura)” (Pereira, 1999, p. 94).

²³ O conceito de “confinamento” foi pensado pelo professor Antonio Jacó Brand (1949-2012), em sua tese de doutorado e “refere-se às áreas reservadas para assentamento dos índios e está relacionado à dispersão das parentelas – *te’ýi* –, situação que os Kaiowá categorizam como *sarambi* – *esparramo*” (Cariaga, 2016, p. 82).

de vida tradicionais foram fortemente afetados, o que reforçou a exploração de mão de obra barata e desqualificada (Brand, 2004; Lopes, 2014).

Pereira (2004) argumenta que as reservas kaiowá, se comparada ao modo de ocupação tradicional até o início do século XX, se constituem por meio de uma construção artificial, tanto demográfica, quanto ecologicamente, moldadas, sobretudo, pela necessidade do Estado em confina-los em áreas diminutas, a fim de liberar o restante de seus *tekoha* para as frente de colonização empreenderem suas atividades de agricultura e pecuária.

As reservas não são construções kaiowá, foram-lhes impostas. Este dado é óbvio, mas, desafiando a racionalidade, não é levado em conta pela maioria das agências que atuam entre os Kaiowá. Para os próprios índios, resolver os problemas políticos decorrentes da vida na reserva implicaria na revisão de seu modelo organizacional. Aqui se coloca um problema básico: como pensar a autonomia da parentela na situação de reserva? (Pereira, 2004, p. 326).

Nota-se assim que o contexto das reservas indígenas é produzido para “assegurar a imposição aos Kaiowá do modo de vida do branco – *karai reko*. Na situação de reserva, o Kaiowá está submetido à unidade administrativa representada pelo chefe de posto e pelo capitão, isto representa forte cerceamento da autonomia política da parentela” (Pereira, 2004, p. 324).

Na década de 1940, o Governo Vargas promove um intenso processo de criação de colônias agrícolas, o que resulta em uma demasiada migração de não indígenas para a região, a fim de explorar os recursos naturais daquele local, como a extração de madeira e derrubada de florestas para a implementação de pastos para a criação de gado (Cariaga, 2016). O objetivo principal do Governo Vargas era “nacionalizar a fronteira”, ao passo que colonizava a região. Isso foi inicialmente realizado anulando os direitos da Companhia Mate Larangeira, por meio da não renovação dos arrendamentos de terras.

Para além disso, o processo de ocupação não indígena na região deve ser compreendido como análogo à criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), primeiro órgão indigenista oficial, idealizado pelo Marechal Cândido Rondon em 1910.

Com a criação do SPI e o seu ideário de integração dos indígenas, foram criados inúmeros postos indígenas, os quais eram destinados aos Kaiowá e Guarani. Segundo Tassinari (2008), a proposta da criação dos postos indígenas e de “amansamento” dos selvagens empreendida por Rondon, seguia estratégias militares, dentre as quais, a que era conhecida como “cerco de paz”, que consistia em integrar indígenas para que estes pudessem exercer influência sobre os outros povos com os quais mantinham relações interétnicas. Nesse novo

cenário, muitas famílias Kaiowá tiveram que compulsoriamente abandonar seus *tekoha*, mas ainda buscando viver nas reservas mais próximas de seus territórios originários.

Dessa forma, a política de criação dos Postos Indígenas fez com que membros de famílias extensas distintas comessem a conviver confinados em um mesmo local, tendo ainda a figura do “capitão” indígena como um agente colonial, em certo sentido, a serviço do Estado.

Assim, nesse novo contexto, “cada família tentava se adaptar a essas normas rigorosas, autoritárias e de caráter homogeneizante, [...] se deparando imediatamente com situações geradoras de conflitos e muitas outras condições constrangedora” (Tonico Benites, 2009). Houve ainda famílias que se recusaram a deixarem os seus *tekoha*, permanecendo nestes e negociando a sua permanência neles com os fazendeiros em uma barganha que geralmente envolvia a venda da sua força de trabalho.

Nesse cenário de “mistura” entre famílias extensas Kaiowá e Guaraní houve um acirramento dos conflitos, sobretudo quando estes envolviam as famílias e aliados dos “capitães” indígenas. Assim, devido a esse cenário, “algumas famílias acabaram por sair de forma passiva, indo procurar trabalhos braçais (*changa*) nas fazendas da região, evitando se envolver com disputas internas” (Tonico Benites, 2009).

Havia ainda famílias que iam de encontro às normas impostas no contexto das reservas, que buscavam viver a partir do seu *ñande reko*. Devido a esse comportamento, eram consideradas violentas (*aher eterei*), visto que representavam uma ameaça às imposições regidas na vida nas aldeias. Nesse sentido, sofriam violências das mais variadas formas, tais como: prisão, tortura, humilhações em público, bem como a expulsão das reservas (Tonico Benites, 2009).

Para além do SPI e dos fazendeiros na região, houve também a presença de missionários. A Missão Evangélica Cuiá foi uma das mais significativas no que tange a esse processo de catequização dos Kaiowá e Guaraní.

Nessa lógica,

Através de projetos e políticas integracionistas coercitivas, os agentes oficiais realizavam uma intervenção direta de modo similar em todas as reservas. Dessa maneira, estes agentes e missionários passaram de fato a interferir diretamente na organização social, política e educativa dos Kaiowá, guiados claramente por idéias etnocêntricas e preconceituosas, considerando as famílias Kaiowá desorganizadas, tendo uma educação atrasada e uma religião inadequada, de modo que não estavam conformes com os preceitos e normas da lógica colonialista (Tonico Benites, 2009, p. 30).

Os missionários, para além da conversão e catequização dos indígenas colocavam a educação escolar como um processo essencial pelo qual as famílias Kaiowá teriam de vivenciar,

pois “pregavam continuamente que, para “ser alguém na vida” seria fundamental o indígena se converter e se arrepender dos seus “pecados feitos” e freqüentar a escola” (Tonico Benites, 2009).

Os impactos da escola na vida dos Kaiowá, segundo Tonico Benites (2009) também foram percebido nos jovens, uma vez que muitos deles, para continuar os seus estudos tinham de sair das reservas para irem morar na cidade, fazendo com que alguns Kaiowá não retornassem mais para a vida nas aldeias, inclusive indo viver em internatos, nos quais a rigidez das normas era mais percebida, sendo obrigados a “viver e se comportar conforme as regras padronizadas, incluindo o uso frequente da língua portuguesa, rituais da igreja cristã, vestimentas, alimentação, lazer e o trabalho de modo similar aos não-índios da cidade” (Tonico Benites, 2009).

2. EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE POVOS INDÍGENAS

No contexto brasileiro, a EEI se constitui de forma bastante diversa, uma vez que as experiências de escolarização pelas sociedades indígenas abarcam desde perspectivas relacionadas aos projetos nacionais, bem como outros aspectos que ao longo da história foram norteando tais processos, como por exemplo, experiências autorais de busca por uma educação indígena a partir da oralidade e conhecimentos ancestrais na própria língua.

Salienta-se, antes de tudo, que a educação diferenciada no contexto indígena se trata de um direito constitucional e reforçado na LDBEN (Lei n. 9394/96). Do ponto de vista da antropologia, esta questão diz respeito tanto a uma política cultural – no sentido de que os indígenas vêm demandando a escola em seus territórios – como também, uma política de estado – uma vez que é este quem organiza os sistemas de ensino (Cohn, 2016).

Por educação diferenciada, coaduno a concepção trazida pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento criado e debatido por professores indígenas de diversos povos do Brasil no final da década de 1990, no qual sugere que a escola indígena é diferenciada porque é “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p. 25), tais como: currículo diferenciado, intercultural e bi/multilíngue, tempo e o espaço escolar de modo mais flexível, podendo ser construído a partir de ciclos da natureza, atividades produtivas do povo (plantio e colheita de alimentos) bem como e as necessidades da própria comunidade.

Ao tratar dos fundamentos que orientam a EEI, o RCNEI propõe que essa modalidade de ensino se organize com base em quatro eixos fundamentais: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, e específica e diferenciada.

O caráter comunitário da EEI parte da compreensão de que a escola deve estar sob a condução das próprias comunidades indígenas, considerando seus projetos societários, valores e concepções sobre as finalidades da educação escolar para a comunidade. Isso implica em decisões que vão desde a formulação do currículo até as formas de gestão escolar, abrangendo, por exemplo, a definição de calendários próprios, metodologias específicas e finalidades educativas coerentes com suas realidades e formas de estar no mundo (BRASIL, 1998).

O caráter intercultural, por sua vez, fundamenta-se no reconhecimento da diversidade cultural, linguística e de regimes diferenciados de produção de conhecimentos dos povos indígenas. Essa perspectiva busca promover uma educação escolar que valorize os saberes

tradicionais de cada povo, ao passo que possibilita o diálogo com os conhecimentos não indígenas, sempre tendo como central o desejo e as decisões autônomas de cada comunidade (Luciano, 2011).

Já o eixo bilíngue/multilíngue destaca a importância da língua como elemento central nas formas de atribuir significados aos mundos vividos pelos povos indígenas. Muitas vezes, os saberes, formas práticas de organização social dos povos indígenas são significados por suas línguas maternas e mesmo em contextos nos quais o português se tornou predominante, as línguas maternas seguem presentes em cânticos, rituais e outras práticas junto aos povos indígenas (BRASIL, 1998).

No entanto, ainda há desafios e entraves para a consolidação das escolas indígenas no Brasil, considerando a “escola ideal” e a “escola real” (Luciano, 2011), sobretudo devido à dificuldade das escolas indígenas conquistarem sua autonomia em relação aos sistemas de ensino, como nos mostra o antropólogo, professor e liderança indígena Gersem dos Santos, do povo Baniwa:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (Brasil, 1998, p. 25).

Nessa lógica, pensar a educação de escolar de um povo requer uma análise profunda, visto que as demandas por escolas são proporcionais à “diversidade étnica, cultural e linguística que deve ser incorporada pelos projetos escolares” (Tassinari; Cohn, 2017, p. 247).

Este, na verdade, é um grande desafio, uma vez que embora as propostas pedagógicas, por mais diversas que sejam, a fim de pensar uma educação diferenciada, ainda corresponderão a um modelo escolar de referência, considerando que a instituição “escola” é oriunda de um modelo ocidental, o qual opera por meio de uma seleção cultural de conteúdos (Sacristán, 2019), que comumente se intitulam “universais”, o que vai de encontro aos conhecimentos tradicionais/locais quando se pensa uma educação indígena (Tassinari; Cohn, 2012).

No caso brasileiro, a demanda e luta por processos de escolarização – no contexto de uma educação diferenciada – diz respeito à aquisição de conhecimentos e técnicas, tais como a escrita alfabética, conhecimentos matemáticos etc., com o intuito de “[...] lhes garantir uma

interação mais igualitária com relação ao Estado e aos demais membros da sociedade nacional” (Tassinari; Cohn, 2012, p. 248).

No entanto, considerando os alcances e limites que a educação escolar possui, considera-se importante pensar um modelo de educação diferenciada, entendendo que a escola sempre tenderá a ser escola, a fim de escolarizar e disciplinarizar os conhecimentos – que muitas vezes são, em certo sentido, indisciplináveis (Cohn, 2016).

Ao se pensar os processos próprios de ensino e aprendizagem como um direito dos povos indígenas, não há como não fazer menção à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a qual se desdobra na LDBEN nº 9.394, de 1996, que em seu artigo 78²⁴ (Brasil, 1996) garante aos povos indígenas, no campo legal, a terem pela primeira vez na história, direito às suas diversidades culturais, bem como à utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem²⁵.

Outro marco importante no contexto da escolarização foi o ano de 1991, quando houve a transferência de responsabilidade da EEI da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)²⁶ para o Ministério da Educação, passando a fazer parte do Sistema Nacional de Ensino (SNE), além do fato de que com essa alteração há uma significativa injeção de recursos do Estado, a fim de materializar essa modalidade de educação.

Tassinari e Cohn (2012, p. 250) comentam esse contexto:

No Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais de Educação, foram criados departamentos voltados ao desenvolvimento de políticas educacionais para os índios. Foram elaborados parâmetros curriculares para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas e implementados programas de formação de professores indígenas para atuar nas escolas. Foram publicados livros didáticos em línguas

²⁴ “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 bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - 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; II - 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” (BRASIL, 1996, p.).

²⁵ Em se tratando da educação escolar, é muito comum que os processos de aprendizagem sejam pensados principalmente a partir de áreas como a Psicologia e a Educação. Inclusive, foi algo muito marcante da minha formação em Pedagogia, qual seja: a quantidade de disciplinas que cursei relacionadas à Psicologia: “Psicologia da Educação”, “Desenvolvimento Psicossocial na Infância”, “Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita” e “Desenvolvimento Psicossocial na Adolescência” foram algumas das disciplinas que cursei. Embora haja correntes dentro da psicologia – como a Psicologia Cultural/Intercultural – que considerem em alguma medida a diversidade dos contextos culturais, ainda assim, há uma pretensa generalização em relação à forma como as crianças aprendem, sem levar em consideração os diferentes contextos culturais, sociais etc. Nesse sentido, considero importante pensar a aprendizagem a partir de uma perspectiva antropológica, uma vez que possibilita “observar e descrever detalhadamente situações de aprendizagem in situ, no contexto onde elas ocorrem, com as pessoas e objetos que compõem a trama das relações cotidianas das pessoas que se estuda” (Medaets, 2021, p. 196), especialmente no caso da EEI, no qual há de se “considerar cada caso específico e as particularidades de cada cultura, para a implantação das ‘escolas diferenciadas’” (Tassinari, 2001, p. 46).

²⁶ Atualmente chamada de Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

nativas. Foi criada a categoria “escola indígena”, garantindo aos índios autonomia na definição e gestão de seus projetos escolares. A formação de professores indígenas foi estimulada, de modo que hoje há um expressivo número de docentes indígenas com formação superior.

É inegável que as mudanças na legislação educacional possibilitaram um novo paradigma para a EEI e a possibilidade da efetivação de uma educação diferenciada. Não obstante, há de se considerar que a lógica de funcionamento do modelo “padrão” de educação escolar era o eixo central, observando-se, ainda, “uma grande dificuldade em elaborar políticas públicas que respeitem ‘os processos próprios de aprendizagem’, conforme previsto na legislação” (Tassinari; Cohn, 2012, p. 250).

Nesse contexto, tem-se uma dificuldade de materialização de escola indígena atrelada aos projetos societários de cada povo, ainda que a legislação educacional garanta isso (pelo menos nos termos da lei). Dito de outro modo, no Brasil, possuímos “um arcabouço legal que permite a cada comunidade indígena definir *o que, como, quando e com quem* quer aprender aqueles conhecimentos e aquelas técnicas que, avalia-se, dependem da escola para sua transmissão” (Tassinari; Cohn, 2012, p. 251, grifos das autoras).

Se por um lado a legislação tem conseguido garantir direitos educacionais às populações indígenas, por outro, o processo histórico de escolarização desses povos teve em algumas dessas incorporações referentes às suas culturas um mecanismo para a integração nacional e/ou assimilação cultural, como foi o caso dos projetos de escolas bilíngues, em meados do século passado, a fim de promover um “bilinguismo de transição” – ainda que hoje a noção de educação bilíngue, pelo menos no campo legal, não tenha essa perspectiva.

Desse modo, nota-se a construção de um contexto que foi marcado por inúmeras ambiguidades, tal como a questão da construção do modelo de educação bilíngue ora mencionado, bem como o próprio processo de escolarização de povos indígenas. São dilemas e contradições que são inerentes tanto ao Estado quanto aos próprios indígenas, visto que a escola pode ser entendida como um mecanismo que aponta para a “autonomia” e empoderamento dessas populações, ao passo que também pode ser uma forma de domesticar e escolarizar os conhecimentos indígenas. No entanto, “as duas coisas acontecem, pois se trata de uma contradição inerente à escola” (Gallois, 2016, p. 509).

Nessa lógica, considerando a experiência de povos indígenas que há muito entrelaçam-se com a educação escolar, devemos, por um lado, entender que a escola não lhes é uma instituição totalmente alheia, equacionando-a junto a outras demandas. Por outro, não se pode pensá-la como uma instituição totalmente inserida no contexto cultural desses povos. “Ela é

como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas” (Tassinari, 2001, p. 50).

Assim, a escola indígena pode ser pensada com um “espaço de fronteiras” (Tassinari, 2001), no qual o trânsito entre conhecimentos escolares não indígenas e conhecimentos tradicionais podem ser intermediados. Nas palavras de Tassinari (2001, p. 51),

É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios.

Se hoje o esforço para se pensar a escola indígena acontece, seja por partes dos próprios povos indígenas, ONGs ou pessoas engajadas com a causa, nem sempre essa foi a realidade. Inicialmente, podemos dizer que a escola serviu como ferramenta de imposição cultural, com o objetivo de invisibilizar os conhecimentos e culturas dos povos originários, para no lugar impor modelos cristãos e europeus, em óbvia prática etnocêntrica. Atualmente, talvez não seja essa a realidade, não em sua totalidade.

Tassinari e Cohn (2017), ao comentarem os desafios da construção de uma EEI que atenda aos pressupostos da interculturalidade, bilinguismo, de educação diferenciada e comunitária, apontam que fazer dialogar conhecimentos indígenas e escolares, que se dizem “universais”, em termos de currículo, pela via da interculturalidade, talvez seja o maior deles, pois se trata de fazer não apenas um paralelo²⁷ entre estes tipos de conhecimentos, produzindo uma série de dicotomizações das disciplinas escolares (ex: “História” e “História Indígena”). Assim, o grande desafio é fazer com que haja de fato um diálogo entre esses conhecimentos.

Um exemplo da dificuldade em relação à real efetivação da educação diferenciada diz respeito aos processos próprios de aprendizagem de cada povo, assim como à centralidade que a fabricação dos corpos possui em determinadas sociedades indígenas, os quais vão desde restrições alimentares, rituais de reclusão (no período da puberdade, por exemplo), restrições sexuais etc. (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979).

Dito de outro modo, “a fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social” (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979, p. 11) dessas sociedades, o que perpassa, por si, por processos específicos de produção, reprodução e difusão desses conhecimentos, logo,

²⁷ Matematicamente, o conceito de retas paralelas refere-se a duas linhas que possuem o mesmo sentido e a mesma inclinação, mas que ocupam espaços geométricos distintos em um mesmo plano, o que faz com que elas não possuam nenhum ponto em comum, isto é, de contato.

processos *sui generis* de aprendizagem da cultura (sem aspas) (Carneiro da Cunha, 2018) de cada povo.

Há de se considerar também que as demandas por escola por parte de cada povo são das mais variadas, considerando que na escola tem-se a possibilidade de aprendizagem de conhecimentos e técnicas exógenas aos conhecimentos daquele povo, ao passo em que se pode ser um espaço para a valorização da cultura²⁸, aprendizagem da língua que corre risco de desaparecer etc. É exatamente esse segundo aspecto que foi incorporado, majoritariamente, pelos povos indígenas, qual seja: a escola estar à serviço da comunidade, valorizando suas características culturais, ao mesmo tempo em que transmite os conhecimentos dos não indígenas, ditos ocidentais.

Nesse sentido, destaca-se que a noção de educação diferenciada constitui-se por meio de um espectro bastante amplo. “Isso porque são tão diversas as demandas sobre escolarização quanto são diversos os regimes de conhecimento em que se implanta um modelo de educação escolar” (Cohn, 2016, p. 314).

Assim, para compreender as demandas indígenas por escola, é necessário que se olhe para o contexto particular de cada povo, a fim de interpretar as relações que a escola constitui com as comunidades, bem como o inverso, isto é, as formas pelas quais as comunidades se relacionam com a escola que os atende (Cohn, 2016).

Nesse sentido, tem-se na etnografia um instrumento analítico importante para esse movimento, sobretudo para se compreender o caráter de educação diferenciada das escolas indígenas, uma vez que “só vendo a cultura em sala de aula que podemos entender como – e se, e por que – esta escola é específica. Por isso, a etnografia” (Cohn, 2016, p. 316).

Para além da diversidade de demandas por escola, há de se destacar também que a experiência de escolarização, pelo fato de ser oriunda de um contexto ocidental – e, para além

²⁸ Como é o caso dos Gavião *Kyikatêjê*, do sudeste do estado do Pará, povo com o qual participei de projetos de pesquisa e extensão enquanto graduando. Na aldeia *Kojakati*, o líder *Ropre K. K. Homprynti*, em um livro de sua autoria, conta essa preocupação: “Eu tô preocupado é com a língua, né, que as criança não tão falando mais a língua. Elas estão falando só português, então fico muito preocupado quando é pra cantar lá no pátio. Nenhuma das criança não canta. Então, essa é a preocupação minha. Será se uma pessoa tá preocupada se eu tô indo correndo atrás pra criar colégio dentro da aldeia, porque eu quero ensinar né, se um dia Deus me levar, mas as pessoa sabe né, por onde fazer. Então voltando na questão do colégio, então esse colégio né, que foi criado aqui dentro da aldeia, é mais puxado pela cultura e hoje eu tô aqui, como sempre falo, né, só pra, sob a questão da cultura, sobre o estudo do português, eu sempre falo assim: você pode, vocês vão continuar. Nunca, vou dizer assim, falar assim: vamo esquecer do estudo do português. Eu quero que você estude só na cultura. Eu não quero saber de estudo de português, eu falei assim, não. O estudo do português é muito importante pra pessoa aprender né, quando vai lá fora, quando vai fazer a faculdade né sabe muito bem o que, como é que é, se vai aprender pra defender, pra que não tô falando aqui, pra defender, defender, a sua cultura, pra defender a sua natureza, tudo isso né, isso é preparação, agora, sob a questão da cultura, é do mesmo jeito, essa é uma defesa porque se vocês estão só querendo né, é, falar em português, aí fica tenso né” (Homprynti, 2019, p. 28).

disso, colonial –, ganha centralidade nos processos educativos, inclusive, fazendo com que contextos sociais nos quais crianças e adolescentes não frequentam a escola sejam interpretados como “anormais”, concebendo uma ideia de que o lugar dessas crianças e adolescentes seria a escola. Entretanto, questiona-se: “se lugar de criança é na escola, os demais lugares não são para crianças? Nesses outros lugares não há aprendizagem?” (Tassinari, 2012, p. 275). Ora, se a escola é espaço de aprendizagem, as brincadeiras entre as crianças também é, assim como as trilhas, o banho no rio, a pescaria, a ida na roça com os parentes mais velhos.

2.1. Educação indígena

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, 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: educação? Educações.

Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 3)

Em um sentido amplo, podemos entender o conceito de educação como um processo de transmissão de tradições, conhecimentos e cultura de um grupo sendo passados de uma geração para outra. Dito de outra forma, “educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança” (Luciano, 2006, p. 129).

Ao integrar as instituições que fazem parte de um determinado grupo social, associando os seus valores e práticas com outros sistemas como o econômico, político, religioso etc., os sistemas educacionais têm como elemento basilar os projetos societários (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que devem ser implementados em contextos sociais específicos de espaço e tempo.

Embora as primeiras escolas implementadas nas comunidades indígenas no Brasil sejam contemporâneas à constituição dos processos de colonização do território, não significa que os indígenas que aqui já viviam não tivessem seus próprios processos educativos antes da invasão portuguesa (Luciano, 2011; Meliá, 1979).

As sociedades indígenas da América do Sul oferecem diversas formas de conceber e vivenciar processos educativos em contextos que não são definidos pela educação escolar. Igualmente, pensar a educação para além da lógica da escolarização pressupõe superar a relação hierárquica entre professor e aluno, tais como as educações recebidas cotidianamente na

interação entre adultos e crianças, sem, no entanto, desconsiderar a responsabilidade dos adultos – e da comunidade – nos processos educativos e perpetuação de valores e conhecimento do seu povo (Tassinari, 2012).

Nessa lógica, pensar o conceito de educação indígena não seria diferente, dado que se trata – também – de processos próprios de transmissão, produção e reprodução dos conhecimentos daquele povo. Dessa forma, “os sistemas indígenas pretendem produzir pessoas que sejam um ‘bom Paresí’, um ‘bom Boróro’, um ‘Xavante autêntico’ com todas as suas características específicas” (Meliá, 1979, p. 12).

Bartomeu Meliá (1979), ao refletir sobre o conceito de educação indígena, destaca que o ato de educar atravessa todos os membros da sociedade, posto que tal processo visa a formação de um tipo de homem ou mulher que corresponda aos ideais daquela sociedade. Assim, a educação teria como finalidade tornar os indivíduos, em alguma medida, semelhantes.

Ainda nesse argumento, Meliá destaca que a educação indígena tem como finalidade, ao fim e ao cabo, a produção da pessoa, no sentido do que chama de “a verdadeira expressão da natureza humana” (Meliá, 1979, p. 12), o que, segundo o autor, explicita-se nas diferentes formas de autodenominação dos povos indígenas,

A autodenominação de muitos povos indígenas reflete claramente que eles se considerem a verdadeira expressão da natureza humana, que eles são “a gente”, ideal de toda educação. Os Guaraní se autodenominam AVA (homem adulto), ou MBYA (gente), e ainda com outros nomes, conforme as parcialidades e subgrupos étnicos. Os Paresi se autodenominam HALÍTI (pessoa humana). Os Irãxe, MÜNKÜ (gente). Os Xavante, AWE (povo autêntico): Os Boróro, BOE (gente) (Meliá, 1979, p. 12).

A reflexão apresentada coaduna com o trabalho realizado por Eduardo Viveiros de Castro (2002), que mostrou de forma convincente que os nomes (nesse caso, etnônimos) são muitas vezes pronomes. Assim, diante da pergunta “quem são vocês?”, a resposta será: “nós somos nós!”.

Luciano (2006) destaca que no processo de educação indígena, cada povo projeta e aspira a um tipo específico de alteridade, que se entrelaça com a constituição da pessoa, sua construção e seus ideais. “O ideal de vida de um indivíduo tem a ver com o que é bom para ele e para o seu povo. Ser um bom xavante, um bom guarani, um bom baniwa é o objetivo que guia a ação pedagógica xavante, guarani e baniwa” (Luciano, 2006, p. 131).

A educação indígena, dessa forma, está estritamente ligada a constituição da pessoa e a sua produção por meio do corpo, como nos apresenta Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979). Em todo caso, não há como se pensar um modelo único de educação indígena, dada a gama de sociedades existentes no Brasil e suas pedagogias tradicionais, que chamamos de

educação. Em outras palavras, existe um leque de modelos de educação indígena, na mesma medida em que existem tais sociedades (Meliá, 1979).

Um exemplo da educação tradicional como processo de produção da pessoa e sua constituição pelo corpo é trazido por Lescano e Medeiros (2019) que explicam que entre os Kaiowá e Guarani, há uma série de restrições alimentares, especialmente no que tange ao cuidado com o que crianças e seus pais podem ou não comer ou tocar, a fim de evitar consequências negativas na produção da pessoa kaiowá. Tais restrições alimentares variam conforme o gênero da criança: certos alimentos ou partes de animais são exclusivos para meninos ou meninas. Por exemplo, os meninos não devem comer a cabeça de aves nem o coração de animais, sob o risco de se tornarem fracos fisicamente ou desenvolverem comportamentos agressivos em relação aos irmãos.

Desse modo, se faz necessário pensar a educação indígena como antagônica à educação escolar, sobretudo no que diz respeito à relação “tutelar” existente entre escola, professor e aluno. A educação indígena como forma de “fazer sociedade” não se ampara em uma relação assimétrica entre os participantes do processo educativo. Talvez, em certo sentido, seja um convite a se criarem “sociedades contra a escola” (Tassinari, 2012), como uma possibilidade de “pensar em sociedades ou grupos sociais ‘não escolarizados’ (ou seja, em que outras possibilidades de infância e aprendizagem são reconhecidas), mesmo com a presença da instituição escolar e com experiências de educação escolar” (Tassinari, 2012, p. 278).

2.2. Educação tradicional Kaiowá e Guarani

Sobre o processo de transmissão da educação indígena – ou educação tradicional Kaiowá –, Tonico Benites (2009) enfatiza a centralidade da família extensa nesse processo, uma vez que os dois aspectos fulcrais dessa unidade social (a reciprocidade – *pytyvõ ñangasa* – e a “bela conversa” – *ñe’e vy’a*) atravessam os processos educativos.

É importante destacar que a educação tradicional kaiowá está diretamente atrelada aos ciclos de vida, uma vez que cada etapa (que não são isoladas umas das outras) desses ciclos são permeadas de processos específicos, os quais são fundamentais para a perpetuação dos saberes, fazeres e tradições kaiowá.

Nesse sentido, uma educação tradicional kaiowá é caracterizada pela transmissão contínua de valores, conhecimentos e práticas culturais que têm sido acumulados ao longo de gerações passadas. No caso das crianças Guarani, Schäden (1974) destaca que elas aprendem

por meio da observação e participação ativa nas atividades da comunidade, integrando-se de forma orgânica aos rituais, cerimônias e atividades de subsistência.

Isso reflete uma preocupação das sociedades indígenas com a continuidade cultural, em que os conhecimentos tradicionais são transmitidos e atualizados à medida em que vão perpetuando-se para as gerações seguintes. Não há uma divisão rígida entre ensino e vida prática; aprender é um processo que permeia todas as esferas da vida.

A título de exemplo, Schäden (1974) comenta que as crianças guarani participam desde cedo de cerimônias religiosas e aprendem as rezas e práticas sagradas ao observar e participar desses rituais com os adultos. Isso lhes possibilita, sem esforço explícito, o conhecimento e as práticas da cultura Guarani. Além disso, a educação não é vista como um processo formal, mas sim como uma integração contínua ao modo de vida do grupo.

Na educação tradicional kaiowá, Meliá (1979) descreve alguns aspectos gerais desses processos, levando em consideração etapas importantes da vida, a saber: gravidez e parto, o novo ser humano, socialização, o indivíduo na sociedade e a comunidade educativa.

Durante a gravidez, a preparação para garantir o nascimento da criança começa ainda durante a gravidez. Nesse período, a mulher deve evitar consumir alimentos pesados (como banha e sal) e deve abster-se de comer a carne de diversos animais. Em outras palavras, uma série de restrições alimentares devem ser seguidas.

Ao nascer, uma das maiores preocupações dos pais do(a) recém-nascido(a) é assegurar o crescimento e a condição da alma (*ayvu ñe'e*), uma vez que o seu estado – seja de fraqueza ou de força – são condições cruciais para que haja um crescimento saudável do corpo e o desenvolvimento das aprendizagens ao longo da vida (Meliá, 1979; Tonico Benites, 2009).

A família extensa possui papel fundamental no processo de socialização da criança. Já com um ano de idade, é a parentela que atua na educação das crianças, aprovando ou reprovando suas atitudes por meio de brincadeiras ou exemplos da própria vida adulta, a fim de apresentar as atitudes e valores desejáveis (Meliá, 1979).

Ainda, o primeiro contato com o chão (*pyru yvyre*), quando a criança começa a engatinhar e dar os primeiros passos, a dizer as primeiras palavras é uma fase muito importante também. Esta fase inicia-se por volta de um ano de idade, quando a criança começa a caminhar (*guatama*) e vai até ela falar bem (*ñe'e porãma*), o que geralmente acontece por volta dos quatro anos de idade. Durante essa etapa, as crianças ganham uma liberdade monitorada, mas restringindo-se apenas no espaço familiar, sob o olhar (*hexa*) atento da mãe e da avó (Tonico Benites, 2009).

Outro ponto importante na educação kaiowá é destacado por Cariaga (2012), que aponta que na produção da pessoa kaiowá não basta apenas nascer, uma vez que até se tornar “gente”, há um percurso a ser seguido, a fim de dar continuidade ao *teko porã* ante as transformações nos modos de ser e viver. Para este autor, *teko porã* se trata de um “um conjunto moral, ideológico e social que orienta o modo de educar as crianças e a pessoa kaiowá” (Cariaga, 2012, 97).

Partindo-se desse contexto, a educação kaiowá constitui-se com a finalidade de se formar um “bom *Pai*” – tanto do ponto de vista moral, quanto espiritual –, conservando e aperfeiçoando o *nande reko*. Dito de outro modo, a educação está orientada a compreender que para se viver perfeitamente, deve-se perseguir os valores religiosos por meio da reza (tanto cânticos, quanto danças), da não violência e da visão espiritual do mundo (Meliá, 1979).

Nessa lógica, a regra de dar e receber recursos não é ensinada de uma forma impositiva. Pelo contrário, é uma prática ensinada desde criança até formar-se um jovem e adulto *Kaiowá*. Os pais e mães, avôs e avós – responsáveis diretos no processo educativo das crianças – monitoram os comportamentos dos neófitos de suas famílias extensas, de modo a fazer com que os sistemas de regras de cada família sejam respeitados e transmitidos devidamente.

Na educação entre os Kaiowá, há também uma divisão por sexo nesse processo. As mulheres atuam predominantemente na educação das crianças, tendo todas as suas ações sempre monitoradas pela liderança feminina da família extensa – isto é, a avó –, ao passo que esta é acompanhada pelas outras mulheres mais experientes da família (filhas mais velhas e noras) (Tónico Benites, 2009).

No aspecto educacional (produção e reprodução de seus sistemas de conhecimento), tanto os casais quanto os filhos estão vinculados diretamente à liderança doméstica da família extensa e aos seus parentes. Dessa forma, constroem suas personalidades e identidades, isto é, os seus *reko laja* de modo a distingui-los de outras famílias.

No processo de educação tradicional das famílias Kaiowá, uma importante etapa é quando a criança começa o processo de imitação e incorporação de comportamentos e atitudes, tanto positivas quanto negativas. Nessa etapa, os pais e avós cumprem papel essencial, uma vez que por meio de cânticos eles afastam da criança tanto os espíritos maus (*Mã'ê tiro*), quanto palavras que podem afetar negativamente a força e a aprendizagem dos modos de ser tidos como desejáveis pela família extensa (o *teko porã vy'a*).

A Educação kaiowá é sempre fundamentada nos exemplos da sua família e parentes que moram no lugar-terra sagrada, (*jyvai*), lugar no Cosmo também conhecido como (*yváy*), localizado acima da terra. Por essa razão, todas as atividades educativas

baseiam-se nos comportamentos e atitudes dos donos dos seres (os teko jará kuera), responsáveis pelo monitoramento do modo correto da vida sagrada dos Kaiowá (teko marangatu) (Tonico Benites, 2009, p. 68).

Há também uma importância dada ao espaço doméstico no qual a criança Kaiowá se insere, uma vez que este “é fundamental para a criança, compreendendo o pátio (*oka*), o em torno da casa (*oga jerere*) e os caminhos (*tape po'i*) que ligam a casa das crianças às dos parentes, principalmente à casa central da avó *jaryi*” (Tonico Benites, 2009, p. 61).

Além disso, é no espaço doméstico que as crianças aprendem o conhecimento tradicional de forma aplicada “as atitudes e os vários conhecimentos, sempre de modo contextualizado” (Tonico Benites, 2009, p. 61).

Atividades que envolvem alguma relação com os não indígenas e seus modos (*karai reko*) também são momentos pedagógicos. Podemos ter como exemplo o ato de ir ao mercado como um ensinamento prático, uma vez que envolve o aspecto econômico e inter-relacional, “além de se observar a forma de vida da cidade. Ao voltar para casa, é também comentado e avaliado criticamente o modo de ser e viver observados na cidade” (Benites, 2009, p. 64).

No que diz respeito ao “ensino” da cultura (sem aspas) para as crianças e jovens *Kaiowá*, Tonico Benites (2009) aponta três processos importantes para a “transmissão”, quais sejam: 1) exemplos práticos cotidianos, 2) diálogos e 3) aconselhamento. Ainda, destaca que estes ocorrem em basicamente dois espaços, a saber: em casa, à beira do fogo doméstico (*tata ypy-pe*), no qual pela manhã os sonhos são compartilhados e refletidos e, a partir disso, planeja-se as atividades cotidianas; e no pátio (*oka-pe*) da moradia, no qual os modos e comportamentos específicos da família são externalizados e demonstrados pelas crianças, sempre sob o monitoramento dos pais e avós, a fim de repreender qualquer comportamento considerado inadequado.

Desse modo, as crianças são educadas e aprendem a partir da prática e dos sentidos físicos que vão sendo aguçados ao ver, ouvir, tanto no espaço externo quanto interno da casa (Tonico Benites, 2009). Além disso, a questão da territorialidade Kaiowá – e a relação que estabelecem com os seus *tekoha* – tem papel importante na educação tradicional *Kaiowá*, uma vez que as atividades cotidianas se constituem como parte importante dessa Pedagogia Kaiowá, tal como nas atividades realizadas na roça.

Na roça é ensinado como e o que é plantar, em que época, levando em consideração o clima local, previsão do tempo, a fase da lua, direção do vento etc. Na margem do córrego, lagoas e rios, aprendem como se deve ter boa interação, respeitosa, com os donos dos seres que vivem nas águas (*yjara*), para liberar seus *rymba* (os seres de sua posse), para não espantar os peixes, não podendo ser chamado nenhum ser que vive nas águas antes de ir e durante a pescaria. Da mesma forma, em relação à caçada, é fundamental compreender em que momento se pode caçar e é preciso saber se

comportar bem com os donos dos animais, que vivem nos campos e nas matas. Durante a caçada, aprendem a não conversar sobre animais, sobretudo quais e quantos caçar (e pescar)” (Tonico Benites, 2009, p. 67).

Nesse sentido, no processo de educação tradicional Kaiowá, o aprendizado se dá sempre de maneira aplicada: ouvindo, fazendo, falando etc.

As crianças, desta maneira, estão sempre aprendendo na prática, seja ouvindo as histórias sagradas e as experiências e os saberes comprovados dos antepassados, seja aprendendo os saberes produzidos no presente, participando na organização dos rituais e nos afazeres diários. Na lógica educativa dos Kaiowá, o ensino-aprendizagem é algo que ocorre continuamente e de modo contextualizado. Dessa forma, as crianças aprendem como devem viver e se comportar de acordo com o modo de ser e viver de cada família extensa (Tonico Benites, 2009, p. 72).

No que diz respeito às relações interculturais com os não indígenas (*karaí*), as crianças são educadas para respeitar a cultura desse *outro*, por vezes sendo utilizado um tipo de “amendrontamento”, sendo inclusive, motivo para brincadeira, no qual os pais da criança e irmãos ameaçam jocosamente a dá-la para algum não indígena (Tonico Benites, 2009).

Assim, as crianças são educadas, sobretudo, por meio dos rituais próprios dos *Kaiowá*. Os estilos de comportamento específicos – *teko laja* – de cada família são transmitidos de maneira ritualística em eventos religiosos, de maneira repetitiva, para que assim, as crianças aprendam a ler e interpretar o(s) mundo(s) Kaiowá (Tonico Benites, 2009).

Outrossim, o *teko laja* enquanto multiplicidade, vai além dos estilos comportamentais de cada família. O “problema” da intensificação do contato com o “outro” (no qual também inclui-se o *karaí*) também é que se multiplicam os modos de ser. Dentro dessa multiplicidade há muitas possibilidades: desde o discurso voltado para as práticas tradicionais, bem como discursos sobre arrendamento de terras indígenas. Em contrapartida, isso também tem como efeito o engajamento das parentelas e lideranças Kaiowá e Guarani na constituição das relações políticas atuais, as quais são vincadas pela “intensificação e proximidade das tecnologias, saberes e poderes vindos dos brancos – *karaí reko kwera*” (Cariaga, 2021).

2.3 Educação Escolar Indígena entre os Kaiowá e Guarani e os impactos da escolarização

Segundo Tonico Benites (2009), entre os anos de 1915 e 1928 foram delimitados 8 diminutas Aldeias/Postos Indígenas para aglutinar todas as famílias extensas Kaiowá, o que, por si, já acarreta problemas das mais variadas ordens, sobretudo educacional e cultural, uma vez que cada família possuía, até então formas singulares de viver e ocupar o território.

Com a criação dos Postos e Aldeias, o primeiro modelo de educação escolar que se teve foi o que era composto pelos conhecimentos não indígenas (diga-se conhecimentos ocidentais). Era um modelo que seguia a lógica integracionista e de catequização dos Kaiowá.

Através da educação escolar, buscava insistentemente interferir no processo próprio de ensino e aprendizagens dos Kaiowá, numa ideologia etnocêntrica e discriminante. Sendo assim, começou-se a ensinar aos indígenas como melhor opção de vida os modos de ser e de viver do povo colonizador, visando convencê-los a e se integrar à sociedade nacional (Tonico Benites, 2009, p. 73).

Com a grande maioria dos professores sendo composta por não indígenas e missionários, os processos educativos ocorriam de modo a não levar em conta as especificidades dos estilos e comportamentos próprios de cada família Kaiowá, tratando a educação escolar de forma homogeneizante, em termos de conhecimentos.

Há de se destacar que o sistema educacional (a educação escolar) foi consistentemente introduzido com a intenção de promover o estilo de vida e a educação de povos ocidentais, incorporando conceitos como higiene, vestuário, comportamento, estruturação da vida escolar e religião, muitas vezes em detrimento das tradições de conhecimento e dos processos educacionais nativos dos povos indígenas.

Um dos impactos da escola nas famílias Kaiowá foi justamente o fato de que alunos de diversas famílias extensas ficavam juntos em uma mesma sala e tinham acesso a um currículo totalmente desconexo com os processos próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos povos indígenas de forma geral, como nas especificidades de cada família – os seus *teko laja*.

Essas práticas, em última análise, ocorriam fora do contexto social e geográfico (seus *tekoha*) das famílias Kaiowá de origem dos alunos, influenciando o controle moral e educacional da cultura Kaiowá. Consequentemente, as atividades educacionais da escola exerciam um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem dentro de cada família Kaiowá, uma vez que na escola, as crianças e adolescentes passaram a ter contato intenso com outros estilos comportamentais (*teko laja*) de diferentes famílias extensas (Tonico Benites, 2009; Eliel Benites, 2014). Dito de outro modo, “[...] a sala de aula passou a propiciar um contato direto e mais frequente entre as crianças e jovens de famílias distintas, o que antes ocorria esporadicamente, de forma diferente, por ocasião dos rituais religiosos e profanos” (Tonico Benites, 2009, p. 78).

Por não se adaptarem ao modelo integracionista e catequizador da escola, as crianças Kaiowá acabavam abandonando esse tipo de educação. Sendo submetidos a punições físicas, inclusive, os processos de aprender a ler e escrever tornavam-se mais difíceis ainda (Tonico Benites, 2009).

Nas interpretações Kaiowá sobre a escola, esta era concebida como uma forma de transmissão do conhecimento entre os *karai*, sobretudo por meio da escrita alfabética (ou palavra escrita – *kuatia ñe'ê*) no papel (*kuatia*), o que, na ótica Kaiowá era compreendido como “palavra do papel” (*kuatia ñe'ê*). “Nesse contexto de contato frequente com os saberes escritos (*kuatia arandu*), algumas famílias entenderam que aprender a ler e escrever seria importante porque viam a relevância do papel” (Tonico Benites, 2009, p. 75).

Durante os contatos que ocorreram desde o trabalho dos Kaiowá nos ervais – o *changa* – observava-se que os não indígenas anotavam frequentemente coisas, utilizando-se de papel e caneta. Do mesmo modo, o contato com agentes do SPI e missionários também proporcionava que os Kaiowá observassem a relação dos *karai* com a escrita alfabética. Nesse contexto, os Kaiowá inferiam que “essas pessoas *karai* faziam o papel falar (*moñe'ê kuatia*) e ao mesmo tempo registravam qualquer acontecimento e fala no papel (*japo kuatia ñe'ê*), por isso, algumas famílias kaiowá ficavam admiradas e curiosas” (Tonico Benites, 2009, p. 75).

Diante dos eventos enigmáticos, os Kaiowá buscaram compreender o poder do conhecimento escrito dos não indígenas (*karai kuatia ñe'ê*). Eles reconheceram que para entender o modo de pensamento e expressão escrita dos não indígenas, precisariam dominar os segredos dos conhecimentos transmitidos por meio do “papel que fala” (Tonico Benites, 2009; Eliel Benites, 2014).

No contexto das famílias Kaiowá, Tonico Benites (2009) destaca que o fato de os “capitães” receberem inúmeros materiais, tais como livros, bíblias, revistas, documentos etc. fez com que o domínio da leitura e escrita fosse algo a ser aprendido por eles. Dessa forma, as lideranças das famílias extensas passaram a colocar em pauta a discussão sobre o acesso a esses instrumentos pelas crianças e jovens das famílias, sobretudo para poder se apropriar desse mecanismo tão crucial na vida e na dinâmica das relações entre os Kaiowá e os não indígenas.

Não obstante, o domínio desses meios gerou um debate entre os Kaiowá, sobretudo envolvendo as lideranças religiosas (*ñanderu*) durante os eventos que reuniam várias pessoas (rituais, assembleias (*aty*) etc.). Os mais radicais pontuavam que o acesso a esse tipo de conhecimento fazia parte de uma cultura do Deus do não indígena, o *karai jará arandu*, “sobretudo faziam parte do modo e ser e viver de *karia jará arandu*” (Tonico Benites, 2009, p. 76).

Logo também foi percebido que a educação escolar e o domínio da leitura e escrita alfabética seriam importantes e que poderiam ajudar a buscar soluções para os problemas oriundos do contato com os não indígenas. No entanto, esse tipo de educação não poderia ser feito pela família, isto é, “pelo tamõi (avô), jaryi (avó), pais, mães, no seio de própria família

extensa, conforme a lógica tradicional de educação kaiowá” (Tonico Benites, 2009, p. 77). Nessa lógica, teria de se pensar em um outro tipo de educação a ser construído.

Na vida nas reservas, a escola, enquanto instituição, afeta diretamente as relações sociais estabelecidas naquele espaço – bem como outros cargos, como o de “capitão” –, uma vez que ao ocupá-la, os integrantes das famílias extensas têm acesso a outros bens materiais, assim como o trabalho assalariado.

De fato, em toda aldeia os cargos de “capitão”, professor, diretor e coordenador da escola indígena e agente de saúde passaram a ser alvo de disputa entre as famílias, pois o cargo significa acesso a bens materiais e poder, o que leva muitos capitães a permanecerem no cargo a qualquer custo, realizando, inclusive, atos violentos variados contra seus concorrentes (Tonico Benites, 2009, p. 48).

Frente à pressão e à nova situação complexa, as famílias residentes nas reservas optaram por permitir que seus jovens participassem das atividades educacionais promovidas e administradas pelos missionários. Como resultado, líderes de certas famílias extensas, interessados na educação formal, enfrentaram uma situação preocupante, até então inédita no processo de transmissão de conhecimento entre os Kaiowá. Eram as crianças e jovens que iam para a escola e seriam ensinados por professores *karaí*, que não eram os mais idosos.

No entanto, a educação escolar promovida pelos missionários não se alinhava aos processos educativos tradicionais dos Kaiowá, que tinham seus comportamentos “inadequados” inibidos por punições severas.

O comportamento dos professores envolvia ainda com frequência a punição rigorosa das crianças que não se comportavam de acordo com os preceitos morais da escola e dos missionários. Como nem todos os professores falavam o guarani, havia ainda uma outra grande dificuldade para as crianças: a língua. Os professores ministravam a aula em voz alta e o tempo todo gritavam na língua portuguesa. Muitas vezes as crianças não entendiam algumas frases e eram obrigadas a repeti-las várias vezes, criando-se um clima de pavor entre elas” (Tonico Benites, 2009, p. 79).

Um ponto importante a respeito da escola na interpretação das famílias Kaiowá é que esse era um assunto que gerava posições distintas. De um lado, algumas famílias consideravam que a escola deveria ensinar às crianças apenas a ler e a escrever, não devendo ensinar aspectos da vida vivida por elas, ficando isso à cargo da educação tradicional Kaiowá.

De outro lado, havia famílias que eram totalmente contrárias à educação escolar, uma vez que entendiam que ao mandarem seus filhos para a escola, eles aprendiam valores negativos acerca dos modos de ser e viver (*teko laja vai*). No entanto, os missionários e outros agentes do Estado pressionavam as famílias para que mandassem as crianças para a escola compulsoriamente (Tonico Benites, 2009; Eliel Benites, 2014).

Ainda nesse contexto de transformações nos modos de ser Kaiowá e Guaraní por meio da escola, Lescano e Medeiros (2019) relatam que os mais velhos entre os Kaiowá expressam críticas à escola, especialmente pela educação escolar ao confrontar regimes da educação tradicional kaiowá. Um exemplo – segundo os interlocutores com quem os autores conversaram – são disciplinas escolares como “Educação Física” que impõem às meninas a participação em atividades como jogar bola, consideradas inadequadas por confrontarem aspectos culturais que regulam os comportamentos e os papéis de gênero entre homens e mulheres kaiowá. Também é motivo de preocupação o ensino de conteúdos como o estudo do corpo humano na disciplina de “Ciências”, que, segundo os mais velhos, ocorre antes do momento considerado apropriado dentro da lógica cultural do grupo.

Durante a década de 1990, o modelo de educação escolar que chegava aos Kaiowá foi discutido intensamente pelas famílias, com o apoio de organizações indigenistas não-governamentais, como o CIMI, a Comissão Pró-Índios, acadêmicos interessados na temática indígena etc. A intenção era refletir sobre as práticas escolares vigentes, a fim de distinguir as especificidades de uma EEI e a educação escolar não indígena.

A despeito de haver uma primeira grande mudança (qual seja: a contratação apenas de professores indígenas), o modelo de educação escolar ainda era o do não indígena. “A diferença era que esses primeiros professores indígenas pertenciam a uma família da sua própria reserva ou proveniente de outra aldeia” (Tonico Benites, 2009, p. 83).

Havia casos em que esse professor era enviado pela FUNAI e a Missão para outra reserva, em que não se encontrava nenhum parente, ele permanecendo vinculado somente aos missionários, “capitão” e chefe de posto da FUNAI, além de permanecer sob o controle da secretaria da educação da prefeitura. [...] De fato, eles ajudaram pouco a diminuir o problema de evasão escolar e os problemas antigos da escola permaneceram. Portanto, as dificuldades em aprender a ler e escrever bem, ou seja, “fazer falar o papel” continuaram as mesmas (Tonico Benites, 2009, p. 83).

A possibilidade de contratar exclusivamente professores indígenas, embora não resolvesse todos os problemas da educação escolar, foi conquistada por meio da luta e da articulação do movimento indígena organizado, particularmente dos Kaiowá. Reunidos em grandes assembleias (*aty guasu*), eles organizavam suas demandas relacionadas aos desafios enfrentados pelas famílias, especialmente em relação à luta pela terra e aos conflitos com fazendeiros.

Entre essas demandas, surgiu a necessidade de domínio de leitura e escrita alfabética, uma habilidade que a educação formal oferecia para “dar voz ao papel”. No entanto, a solicitação por professores indígenas encontrava obstáculos devido a problemas com o Estado e as leis em vigor.

As autoridades públicas contrapunham, argumentando as restrições impostas pela legislação: os professores necessitavam de formação profissional e não podiam ser leigos²⁹. As prefeituras propunham enviar professores não indígenas formados. No entanto, as lideranças passaram a rejeitar a presença de professores não indígenas, especialmente nas terras em disputa (não demarcadas oficialmente).

Nesse novo paradigma de projeto de educação escolar indígena para os Kaiowá, o CIMI teve um papel importante. Tônico Benites (2009) destaca que a partir da década de 1990 este órgão incentivou novas experiências em torno da escola para os Kaiowá, propondo desde questões relativas à infraestrutura da escola, até a contratação temporária de professores Kaiowá e a produção de alguns materiais didáticos escritos em Guarani.

Juntamente com o CIMI, lideranças Kaiowá começaram a pressionar as agências públicas para não somente contratar professores indígenas oriundos das comunidades, como também, a exigir formação em segundo grau, ou ensino médio diferenciado, de modo a dar conta que os egressos atuassem no magistério.

Diante dessa pressão, em 1999, os Kaiowá conseguiram implementar um curso de formação específico, tendo o apoio de pesquisadores da temática indígena e órgãos não governamentais, como o CIMI. Assim, surge o Projeto Ara Verá (que em Guarani significa “tempo iluminado”).

Devido às pressões do movimento indígena no estado, foi aprovado para implementação um curso que havia sido elaborado e discutido por mais de 10 anos, em colaboração com pesquisadores da área de educação indígena, antropólogos etc. denominado “Projeto Ara Verá” (Tempo Iluminado). Esse curso tinha como objetivo introduzir um modelo de ensino diferenciado para os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, dando continuidade às iniciativas iniciadas pelo CIMI anos antes.

O projeto “Ara Verá” teve início em 1999 e era destinado à capacitação específica de professores do Ensino Médio que já estavam em exercício. Foi organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, em parceria com os municípios, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (Tônico Benites, 2009).

²⁹ O termo “professor leigo” diz respeito àqueles que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não possuíam formação específica de nível médio, como a modalidade normal (anteriormente conhecida como Magistério).

Em três anos, o Projeto formou 80 (oitenta) *Kaiowá* e *Guarani*, possibilitando o acesso desses professores-indígenas (ou indígenas-professores) a conhecimentos não indígenas a serem ensinados na escola, esta como um espaço de fronteira (Tassinari, 2001).

Diante desses avanços, em 2007, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com os professores e lideranças *Kaiowá* e *Guarani* conseguiram criar um curso específico para a formação de professores indígenas *Kaiowá* e *Guarani*, intitulado “Teko Arandu” e, mais tarde, a criação de uma Faculdade Indígena na estrutura da mesma universidade.

Além disso, a escolarização virou um requisito importante para que um *Kaiowá* possa chegar ao cargo de “capitão”, uma vez que este estabelece contato com agentes não indígenas e media relações dentro e fora das aldeias. Apesar de haver exceções, a “maioria dos capitães das aldeias e terras recuperadas é um *kaiowá* escolarizado e/ou professor, que ocupa uma função múltipla”. Nesse sentido, nota-se um impacto direto nas formas de organização dos *Kaiowá* por meio da escola e sua gama de elementos. A igreja também, juntamente com a escola, promoveu, historicamente, impacto sobre os modos de vida dos *Kaiowá*.

No entanto,

no contexto atual há um amplo conjunto de possibilidades à disposição das famílias *Ava Kaiowá*, sendo possível encontrar tanto famílias ligadas às escolas e diversas igrejas (como presbiteriana, pentecostal) quanto aquelas subordinadas às práticas desenvolvidas pelos xamãs (Tonico Benites, 2009, p. 92).

A despeito da maioria dos mais velhos perceberem essa situação como problemática, a diversidade de ser e o estilo (*teko laja*) não resultam na fragmentação da unidade étnica do grupo, nem na tendência de deixar uma ou outra maneira de ser. Nota-se que as demandas dos *Kaiowá*, que por vezes criam oposições entre grupos e famílias, acabam por assegurar a autonomia de cada uma delas, permitindo que articulem todos esses elementos combinados. Isso constitui uma característica importante desse tipo específico de organização social e política.

Um elemento bastante importante acerca dos impactos da escola nos modos de vida *Kaiowá* ao salientar que a despeito dos efeitos da escola na vida vivida por eles, a educação tradicional *Kaiowá* não é dependente da escola para ser ensinada por meio de uma educação escolar. Em linhas gerais, pode-se dizer que para a “cultura” (com aspas) seja e ensinada, a escola não é fator essencial. Dito de outro modo, “para ser *Ava Kaiowá*, as crianças aprendem vivendo com os parentes, educadores exclusivos da família” (Tonico Benites, 2009, p. 93).

Cada família Kaiowá é uma instituição que abriga diversos educadores “exclusivos”, encarregados de transmitir suas tradições às crianças, compartilhando entre os membros mais jovens o modo de vida e os valores da família (*teko laja*). Nessa lógica, seria errôneo sugerir que uma instituição burocrática externa a essas famílias, como o sistema educacional padronizado oferecido pelo Estado, possa substituir esse papel educativo de cada família.

Nesse contexto, entre os modos de ser e viver antigos (*teko ymanguare*) e o modo de vida atual (*teko pyahu*), existem tanto elementos de continuidade quanto de mudança. Isso não implica, no entanto, que os Kaiowá e Guaraní tenham deixado de ser indígenas, mas sim que cada família constrói seu perfil e estilo específico (*teko laja kuera*) em um espaço e tempo diferentes.

Tonico Benites (2009, p. 93) chama a atenção para a “atualização da tradição”, uma vez que para os Kaiowá viver a partir do modo não indígena de ser e viver não faz parte dos seus intentos, “assim como voltar ao modo de ser antigo, uma vez que os Kaiowá se adaptam continuamente às condições do presente, o que faz deles pessoas e famílias contemporâneas, e não mera reminiscência do passado”.

Por meio de trabalhos como os de Tônico Benites (2009), Eliel Benites (2014) é notório que o modelo de escola integracionista foi implementado nas reservas com o objetivo claro de atender aos interesses dos colonizadores, que estavam envolvidos na expansão de fazendas e cidades no atual estado de Mato Grosso do Sul. Essa abordagem de escolas integracionistas só começou a ser desafiada e parcialmente questionada com a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, por meio de forte reivindicação dos movimentos indígenas para a garantia de direitos.

Não obstante, embora haja uma gama de interpretações dos impactos e do significado da escola para os Kaiowá, fato é que é consenso que até aquele momento o modelo de educação escolar ofertado era insuficiente para dar conta das concepções e modos de vida e educação dos Kaiowá, das famílias extensas que vivem no estado de Mato Grosso do Sul.

As narrações de lideranças de famílias de diversas aldeias de MS permitem afirmar que as atividades pedagógicas diferenciadas das escolas indígenas, como rituais profanos e religiosos Kaiowá, são comentadas e dividem a opinião e posição entre as lideranças dessas famílias. Algumas destas atividades escolares são entendidas pelos integrantes da maioria das famílias como ensino caricato e instável, cujo efeito é insuficiente ainda para valorizar aspectos culturais dos Kaiowá; consideram que não atendem adequadamente as demandas atuais e os interesses reais de cada família e dos alunos (Tonico Benites, 2009, p. 97).

Nas interpretações das famílias Kaiowá, a escola é vista como uma instituição externa, considerada complementar à sua própria educação, que é verdadeiramente diferenciada. Não é

encarada como algo destinado a ensinar-lhes um modelo de vida ideal, como algumas práticas sugerem.

Sua função não é apenas instruir as crianças interessadas a ler, escrever e fazer cálculos. Em outras palavras, a escola pode ser vista como um espaço para lidar com as alteridades (Cohn, 2016; Tassinari; Cohn, 2012; Tonico Benites, 2009; Eliel Benites, 2014). Não obstante, há diversos desafios postos à educação escolar, visto que as crianças Kaiowá, por exemplo, “circulam entre dois sistemas de educação distintos e dessa ambivalência emerge uma disputa contínua entre famílias Kaiowá e escola pela educação das crianças” (Tonico Benites, 2009, p. 97).

No âmbito de cada família extensa, as crianças estão constantemente aprendendo por meio da prática, seja ouvindo as histórias sagradas, as experiências e conhecimentos dos antepassados, seja aprendendo os conhecimentos produzidos no presente, ao participar da organização dos rituais e das tarefas cotidianas. Assim, a aprendizagem é um processo contínuo e contextualizado, que claramente não se limita à educação escolar.

Cabe destacar que entre os grupos de famílias extensas que veem valor na escola, há um consenso em manter sua identidade étnica exclusiva (*Ore Ava Kaiowá reko*), produzindo, reproduzindo e transmitindo os conhecimentos e as técnicas que produzem. Porém, essas famílias esperam da escola conhecimentos práticos e ferramentas adequadas para usarem como instrumentos de luta. O objetivo mais desejado e solicitado é “dar voz ao papel” (*moñe’e kuation*) e “tirar palavras do papel” (*japo kuation ñe’ê*) (Tonico Benites, 2009).

Uma vez que o jovem Kaiowá consiga “fazer falar o papel” nas séries iniciais, é preciso ainda continuar estudando nas cidades, distante da família e da aldeia, isto implicando um afastamento. Por isso, a maioria das pessoas não continua seus estudos, no que ficam frustrados (Tonico Benites, 2009, p. 99).

Dessa forma, percebe-se que a escola indígena nas aldeias deveria – idealmente – responder às necessidades reais das famílias interessadas, em vez de simplesmente fazer uma transposição dos elementos culturais apropriados e (res)significados pelos Kaiowá. Igualmente, deve estar comprometida com a diversidade de formas de ser e viver de cada família extensa contemporânea, promovendo o conceito de *Ava kuera reko reta* (modo de ser múltiplo) (Tonico Benites, 2009).

2.3. Educação Escolar Indígena entre os Kaiowá e Guarani e os impactos da escolarização

Como mencionado anteriormente, o conceito de educação possui uma gama de perspectivas pelas quais é atravessado. Émile Durkheim (1858-1917), traz uma concepção de

educação muito atrelada à preparação das gerações futuras para a inserção na vida social do grupo ao qual se pertence (Durkheim, 1978).

Este autor enfatiza que a concepção de educação que ele adota refere-se à ação social que os seres humanos exercem sobre outros seres humanos. Partindo desse contexto, ele destaca que a interação entre indivíduos de uma mesma faixa etária é distinta daquela que os adultos exercem sobre os indivíduos mais jovens. Isso significa que a concepção de educação, para ele, está ligada à preparação das gerações atuais para a vida social, realizada pelas gerações anteriores (Durkheim, 1978).

No contexto dos Kaiowá e Guarani, a educação perpassa diretamente por diversas esferas da vida social, especialmente no que diz respeito à própria organização social do grupo. Conforme já mencionado em seções anteriores, a organização social dos Kaiowá e Guarani fundamenta-se na família extensa – *te'yi* –, isto é, uma parentela constituída não apenas pela família nuclear (pai, mãe, irmãos). Sua composição abarca outras relações de parentesco (tios/tias, avôs/avós, cunhado/cunhada, sogro/sogra, genro/nora etc.) (Pereira, 1999; Tonico Benites, 2009).

Essa organização social Kaiowá e Guarani está diretamente associada à maneira como a territorialidade do grupo é produzida, que nesse caso, pode ser sintetizada por meio da noção de *tekoha*. É neste espaço que os formas de educação tradicional kaiowá são produzidas, por meio de práticas educativas baseadas no convívio, conversas, no “aprender fazendo”, sempre considerando seus próprios regimes de produção de conhecimento, sendo transmitidos de acordo com a idade, sexo, posição social dentro do grupo etc.

Eliel Benites (2014) destaca que o termo “educação” para os Kaiowá e Guarani é denominado *ñembo'e*, que em uma tradução aproximada, pode ser compreendido da seguinte forma: “*ñe*” – significando “nós”, como uma autoafirmação; “*mbo*”, como a parte do corpo que aponta para uma direção; e “*e*” como sendo uma espécie de “abreviação” do conceito “*ñe'e*” (que significa palavra e/ou alma, a depender do contexto). Nesse sentido, *ñembo'e* seria a “construção do próprio caminho a partir das possibilidades dadas pelo contexto, através da palavra” (Eliel Benites, 2014, p. 69).

Nessa lógica, a educação tradicional kaiowá e guarani tem na dimensão espiritual um peso importante, uma vez que a criança, ao nascer, deve ter suas raízes fixadas espiritualmente. No âmbito da família extensa, é no fogo familiar - *che ypyky kuéra* – unidade mínima da parentela, que se começa formar a identidade da criança kaiowá, da transmissão do estilo comportamental específico de cada família – *teko laja* –, da educação pelo corpo (alimentação,

pinturas corporais etc.), bem como a transmissão de conhecimentos tradicionais (Pereira, 1999; Tonico Benites, 2009, Eliel Benites, 2014).

Igualmente, na visão Kaiowá e Guarani, a educação tradicional e a formação da identidade estão intrinsecamente ligadas ao território, isto é, ao *tekoha*. O território e a identidade se co-constroem, dependendo um do outro, numa relação fundamentada na espiritualidade. A educação tradicional é entendida como uma forma de educação espiritual que molda o sujeito Kaiowá e Guarani, conectando-o tanto ao mundo físico quanto ao espiritual (Tonico Benites, 2009; Eliel Benites, 2014).

Diante dessa acepção da noção de educação para os Kaiowá e Guarani, nota-se uma distinção abissal entre o modelo de educação indígena e a educação não indígena, marcada especialmente pelo modelo de educação escolar. Dessa forma, ao pensarmos a introdução do modelo de educação escolar em contexto indígena, tem-se um forte impacto nos modos de educação tradicional – neste caso, entre os Kaiowá e Guarani.

A escola é uma instituição ocidental (e colonial) que funciona como um *locus* no qual os conhecimentos – hegemônicos e considerados “universais” – acumulados pela humanidade são transmitidos. No contexto da invasão das Américas, em especial, da América Latina, foi fortemente utilizada como “ponta de lança do colonialismo” (Luciano, 2011, 2019; Aguilera Urquiza, 2010), a fim de sobrepor o modelo de educação tradicional indígena, além de contribuir nos processos de “domesticação” e “civilização” dessas populações.

A questão política no contexto das aldeias tem a escola como uma instituição partícipe e importante nesse debate. Devido à introdução do sistema de “eleição” para o cargo de “capitão”, introduzido pela Funai nas aldeias Kaiowá, a permanência de um ou outro “capitão” impacta diretamente a administração e dinâmica da escola, uma vez que “este cargo é importante para manutenção de parentes nos cargos públicos assalariados, como professores, diretor, coordenador da ‘escola indígena’”, entre outros (Tonico Benites, 2009, p. 65).

O cargo de “capitão” é entendido pelos indígenas como um meio para beneficiar os integrantes de sua própria família, indicando os integrantes de seu grupo macro-familiar e os seus aliados para os diversos cargos assalariados. Isso além de assumir um poder político deliberativo, reconhecido oficialmente pelos órgãos públicos (municipal, estadual e federal). A família de capitão, desde a introdução deste cargo na aldeia, passa a ter mais benefícios e vantagens em relação às outras famílias, alimentando, portanto, seus rivais políticos (Tonico Benites, 2009, p. 65).

Cariaga (2016) chama a atenção para o papel que a escola – enquanto instituição – ocupa nas relações entre os Kaiowá e Guarani em Te’yikue, sobretudo em se tratando da vida política. Segundo este antropólogo: “a vida na reserva não é somente marcada por um discurso de

desvalorização das condições atuais de vida, pois quem dirige a vida política da instituição que mais concentra prestígio, a escola, são os Kaiowá, o que assegura projeções políticas e econômicas” (Cariaga, 2016, p. 92).

Os impactos produzidos pela escola (enquanto empreendimento colonial português (Luciano, 2011) se dão não na esfera geral da “cultura” (com aspas) (Carneiro da Cunha, 2009) Kaiowá, mas sim, no contexto das famílias extensas, as quais são relativamente autônomas – em um contexto de educação tradicional – dentre si.

Tonico Benites (2009, p. 21) comenta que

A introdução e interferência da escola e outras políticas públicas indigenistas nas aldeias tem causado impacto exatamente sobre as famílias e não sobre a totalidade de uma “comunidade indígena” e/ou “cultura kaiowá” genérica e indefinida, como os agentes do Estado de modo geral e algumas ONGs entendem e estigmatizam as famílias indígenas. [...] as famílias kaiowá concebem e interpretam os significados da realidade cotidiana por elas vividos conforme a sua própria tradição de conhecimento, a partir da qual desenvolvem as explicações e planejam a suas ações neste contexto histórico de relações com os não-índios (karai). [...] Os grupos não abandonaram sua visão de mundo, os seus conhecimentos religiosos, crenças e seus valores e modo de interpretar a vida e a morte dos seus membros.

O contato com os não indígenas fez com que as famílias Kaiowá adotassem estratégias distintas entre si, a fim de lidar com o avanço dos regimes coloniais – e de colonização – nos quais foram submetidos. Uma delas foi a ocupação de espaços institucionais, bem como as dinâmicas referentes a estes. Um exemplo disso são os cargos públicos nessas instituições: professor, diretor escolar, agente de saúde etc.

É inegável o papel que escola teve e – tem – no processo de etnocídio das sociedades indígenas, tal como foi o seu processo de inserção no contexto dos Kaiowá e Guarani. Desse modo, suas subjetividades

[...] foram produzidas no embate entre os seus saberes, considerados legítimos em sua cultura, e as ações colonizadoras que, no intuito de civilizar, promoveram a imposição de valores, de conhecimentos, de espiritualidade/ancestralidade, concepções de mundo e do bem viver, opostos ao jeito de ser e de viver dos povos indígenas (Eliel Benites, 2014, p. 71).

Esse cenário só começa a ganhar novas perspectivas após a Constituição Federal de 1988, que assegura os povos indígenas como sujeitos permanentes da sociedade brasileira, bem como uma desconstrução de paradigmas educacionais no âmbito da EEI totalmente assimilacionistas.

Um exemplo dos desdobramentos pós-constituição foi a criação da categoria “escola indígena”, por meio da Resolução CEB nº 03, de 1999 (Brasil, 1999), a qual “contribuiu para a

efetiva consolidação das experiências de educação diferenciada em andamento e permitiu o reconhecimento das escolas das aldeias” (Tassinari, 2008, p. 234).

Nessa concepção, com a resignificação da escola, agora pensada em uma outra lógica, garantindo acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena, ao passo que assegura suas especificidades culturais, bem como seus sistemas de conhecimentos, tem-se uma perspectiva mais otimista dos processos de escolarização de povos indígenas.

O professor indígena, nesse novo contexto, passa a ser um agente importante, pois é ele quem irá articular o processo de intermediação de saberes, isto é, de conhecimentos tradicionais e conhecimentos escolares.

Assim, a EEI, liderada pelos professores Kaiowá e Guarani, é concebida como um espaço de contínua (re)construção e experimentação de seus próprios processos de ensino e aprendizagem. É um ambiente onde podem encontrar a alteridade a partir de suas próprias lógicas e, simultaneamente, utilizá-la em suas lutas contra a opressão da sociedade envolvente, em um esforço para garantir a sobrevivência de seus saberes e fazeres.

Essa luta por uma EEI que atenda ao caráter de educação diferenciada está relacionada diretamente com o histórico de implementação da escola e os efeitos que ela produz no sistema de educação tradicional Kaiowá.

No caso da Reserva Indígena Te'yikue, Cariaga (2012) comenta que a escola se tornou um espaço importante de socialização para as crianças Kaiowá e Guarani. Não obstante, há uma constante tensão entre “choque cultural” do “teko ymaguare” (modo de ser tradicional) e o “teko pyahu” (modo de ser moderno). Assim, o dilema que se coloca trata-se da educação escolar que tenta incorporar elementos culturais Kaiowá, ao passo que também impõe valores, conhecimentos, modos de ser etc. exógenos. Isso, em um primeiro momento, fragilizou os modos de ser Kaiowá e Guarani.

De acordo com Eliel Benites (2014, p. 75),

Com a fragilidade do sistema de educação tradicional kaiowá e guarani, a partir da atuação da escola, na perspectiva da política de integração e assimilação dos sujeitos kaiowá e guarani na sociedade nacional, os mesmos utilizam estes espaços como ferramenta para a subversão dos paradigmas tradicionais que definem o ser Kaiowá e Guarani. Assim, os currículos protagonizados pelos indígenas nas escolas indígenas, buscam modificar as pessoas, seus conceitos e visões de mundo, possibilitando a emergência dos sistemas e valores tradicionais.

Ao se pensar a relação dos Kaiowá com a escola – entendendo esta como instituição externa, que tem, em sua maior parte, uma base conhecimentos escolares não indígenas –, Eliel Benites (2014, p. 52, grifos nossos) comenta que

[...] os sujeitos indígenas buscam, na sua relação com o exterior, edificar várias estruturas cognitivas para absorver outros conhecimentos e formas de ser. As identidades se expressam a partir destas estruturas, construindo linguagens variadas, pensamentos, visões de mundo, conforme as diferentes relações que estabelecem com o entorno. **Essas estruturas, nas línguas kaiowá e guarani, podem ser chamadas de arandu rupa (arandu é conhecimento, rupa é ninho ou lugar de repouso), ou seja, lugares onde repousam os conhecimentos**, lugares onde as lógicas se tornam compreensíveis.

Nessa lógica, a escola, para os Kaiowá, seria uma forma de se apropriar de elementos externos aos modos de ser Kaiowá (*ñande reko*), pois seria o lugar no qual os conhecimentos e lógicas do modo de ser não indígena (*karai reko*) estariam situadas de maneira compreensível (isto é, um *arandu rupa*).

Além disso, considera-se que pensar a escola e a sua condição de ser [verbo] escola – e nunca deixar de sê-la – faz com que a relação dos Kaiowá com ela esteja sempre em um vaivém, visto que a relação deles com o mundo não indígena é moldada por uma história prolongada de estratégias de resistência, desenvolvidas a partir das experiências de representar o colonizador, conforme suas próprias necessidades, interagindo com o mundo do “outro”, mas sempre retornando ao seu próprio universo. Nessa dinâmica, a identidade Kaiowá e Guarani contemporânea é caracterizada por uma constante oscilação entre esses dois universos (Eliel Benites, 2014; Tonico Benites, 2009).

Não obstante, em virtude da influência do modelo de vida ocidental, os *Kaiowá e Guarani* se veem confrontados com a necessidade de uma vida mais individualizada. A pressão exercida pelo modelo de vida baseado na sociedade ocidentalizada deu origem ao Kaiowá e Guarani consumidor (Eliel Benites, 2014).

Essas mudanças ocorrem devido à transformação de sua economia tradicional, a perda de seus *tekoha* e, por conseguinte, o enfraquecimento de suas práticas religiosas tradicionais. Como resultado, as gerações mais recentes estão mais adaptadas a essa nova forma de ser e viver, principalmente devido ao processo de escolarização pelo qual passam.

Com a mudança no panorama geral da realidade dos Kaiowá e Guarani, transformou-se, também, o foco e as perspectivas de vida baseados nos valores tradicionais. A organização interna foi se reajustando, nos aspectos político, social e religioso, através das demandas externas. Assim, as práticas tradicionais e organizações políticas se ritualizam nos limiares dos enfrentamentos com os poderes hegemônicos na efetivação dos direitos garantidos. Ritualizamos as nossas práticas tradicionais, tendo em vista demonstrar a nossa diferença frente à demanda externa (Eliel Benites, 2014, p. 57).

Dessa forma, todos esses processos ocorridos ao longo das últimas décadas entre os Kaiowá e Guaraní impactaram os seus modos de vida tradicionais, inclusive, fazendo com que as gerações mais jovens se afastassem do *ñane rekorã* (o verdadeiro jeito de ser).

No entanto, os Kaiowá e Guaraní tem buscado alternativas à essa nova realidade, sobretudo no que diz respeito às formas de habitar e viver em seus *tekoha*. Eliel Benites (2014, p. 58) destaca que para o seu povo, “viver na própria terra, com o nosso jeito de ser, tornou-se ‘arte de viver’”. Indo mais além, viver nos seus *tekoha* talvez seja não só a “arte de viver”, mas também, a “arte de adiar” o fim dos seus mundos (Krenak, 2019).

3. EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NA ESCOLA ÑANDEJARA: LIMITES E POTENCIALIDADES NA “ABERTURA PARA O OUTRO”

A nossa aldeia tem uma vida ñandere ko, e para ter a nossa vida, precisa de um lugar, é o tekoha, e a nossa língua ñe'ẽ; e é daí que nasce a cultura.

Prof. Eliezer Martins (I Turma do Curso de Magistério Indígena Ára Verá)

A escola Ñandejara e a sua *guaranização*³⁰ constituem um processo que se inicia desde o final dos anos de 1990, com apoio de alguns professores da UCDB – em especial, do professor Antonio Brand (1949-2012) – mas sendo dirigida e pensada por professores e professoras Kaiowá e Guarani e toda a comunidade. Em outras palavras, uma escola sendo construída como uma escola indígena atrelada ao seu projeto societário.

De acordo com o PPP da Escola Ñandejara, o processo de implementação da EEI no contexto da aldeia Te'yikue inicia-se no começo da década de 1960, ainda sob um modelo de escola ou “educação para o índio” (Meliá, 1979). A princípio, a escolarização destinava-se apenas aos adultos, com a finalidade de ensiná-los a escrever, ler e comunicar na língua portuguesa. No ano de 1967, construiu-se a primeira escola, denominada José Bonifácio, uma escola evangélica que fazia parte da chamada Missão Caiuá (ESCOLA MUNICIPAL ÑANDEJARA POLO, 2018).

A partir do ano de 1970, a prefeitura municipal de Caarapó começa a administrar a educação escolar na aldeia Te'yikue, mas ainda tendo o acompanhamento da FUNAI. A esposa do chefe de posto da FUNAI era quem ministrava as aulas, juntamente com outros professores não indígenas que vinham do perímetro urbano. Devido à dificuldade de comunicação – dado que os professores falavam apenas em língua portuguesa e as crianças se comunicavam somente em Guarani – os índices de reprovação eram muito elevados.

Um outro ponto importante, refere-se ao corpo de professores não indígenas que iam trabalhar na aldeia. Motivados por questões relacionadas a perseguições políticas, estes professores iam trabalhar na aldeia como uma forma de “castigo”. No trabalho de Teresinha Aparecida da Silva Batista (2005), tal questão é mencionada por meio de um relato de uma de suas interlocutoras que trabalhou durante 20 anos na aldeia Te'yikue:

Quando fui trabalhar na Reserva, não era porque eu queria. É que eu era adversária política e eles me mandaram pra lá como castigo para eu pedir as contas. Não tinha

³⁰ Compreendo tal conceito a partir de Cariaga (2021, p. 83, grifos do autor), que argumenta que “*guaranizar* é uma forma de ação política que busca transformar as escolas indígenas em espaços de mediação entre os modos de existência e de conhecimento tradicionais (*teko ymaguare*) e modos de existência em aberto para os projetos de futuro (*teko pyahu*)”.

transporte de ônibus, ou carro da prefeitura eu e as minhas colegas pegávamos carona, nunca sabíamos como chegar no trabalho e muito menos que horas ou como retornaríamos para casa, passamos por muitas dificuldades, mas não pedimos demissão. Eu pensava, eles passam e eu continuo aqui, pois sou efetiva, isso me dava forças para continuar lutando (Batista, 2005, p. 74).

Os conteúdos curriculares não consideravam nenhum tipo de especificidade dos Kaiowá, uma vez que eram os mesmos que compunham a matriz curricular das chamadas escolas rurais. As crianças eram alfabetizadas em língua portuguesa por meio de cartilhas escritas apenas nesta língua e para verificar o “sucesso” do trabalho realizado, a prefeitura encaminhava técnicos do setor de educação da prefeitura de Caarapó.

Tal questão impactava diretamente no processo de atribuição de sentidos à escola pelos indígenas, uma vez que não se via finalidade alguma que se somasse aos interesses e projetos dos próprios Kaiowá.

Para as crianças era uma escola sem sentido, não acrescentava valores de acordo com a identidade Guarani Kaiowá. Os professores não eram capacitados para trabalhar na aldeia. Muitos estudantes com a influência não índia começavam a desvalorizar a sua própria cultura e identidade. Os estudantes cresceram ouvindo dizer que sua língua materna não tinha valor. Os pais muitas vezes não aceitavam que os filhos falassem a língua guarani para evitar preconceitos e sofrimentos na vida adulta (ESCOLA MUNICIPAL ÑANDEJARA POLO, 2018, p. 11).

Além dessas questões, com o aumento populacional na Reserva Indígena de Te'yikue, houve um aumento significativo de crianças e adolescentes em idade escolar. No entanto, havia um alto índice de evasão. No caso dos jovens o motivo era a inserção na vida laboral fora da Reserva, sobretudo para trabalharem nas usinas de cana-de-açúcar da região de Caarapó (Cariaga, 2012).

A partir do ano de 1992, juntamente com o assessoramento do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), começa-se a pensar uma proposta de educação específica e diferenciada para a escola. Essas alianças feitas entre os Kaiowá e a sociedade não indígena a fim de construir uma EEI de fato diferenciada foram muito importantes para que a Escola Ñandejara conseguisse propor um projeto de escola alinhado com o projeto societário Kaiowá e Guarani.

Nas palavras de Eliel Benites (2014, p. 76), “a construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yikue foi o processo de uma nova caminhada, a partir de uma postura baseada na coletividade, na espiritualidade e no encantamento pela possibilidade do belo (*teko porã*)”.

Até 1997, a escola que atendia os alunos da Reserva Indígena Te'yikue, em Caarapó, funcionava como uma extensão da escola Tiradentes, situada na Colônia Saiju, na zona rural, e seguia o modelo integracionista/assimilacionista de educação escolar. Esse modelo oferecia aos

Kaiowá e Guarani o mesmo currículo das chamadas “escolas rurais”, com primazia da língua portuguesa e conhecimentos escolares desvinculados do contexto social dos Kaiowá – os chamados conhecimentos “universais” (Batista, 2005).

Teresinha Batista (2005) comenta que em sua pesquisa de campo, em conversa com professores e professoras Kaiowá e Guarani, aponta o entendimento do sistema de ensino sobre a escola que atendia os alunos da Reserva Indígena Te'yikue tinha como objetivo prepará-los para a vida e a busca de trabalho fora da aldeia. Com o tempo, a crise interna na comunidade foi se agravando devido à falta de perspectivas de vida – tais como oportunidades de estudo, trabalho e lazer – especialmente para os jovens kaiowá.

Outros problemas também foram se evidenciando, como o aumento da violência dentro da Reserva, casos de suicídio, alcoolismo e o uso de drogas foram tornando-se cada vez mais frequentes no cotidiano da juventude kaiowá da Te'yikue, como efeito do abandono e da ausência de políticas públicas voltadas para esse grupo.

O processo de uma educação diferenciada na Reserva Indígena Te'yikue começa a ser vislumbrada somente a partir do ano de 1997, quando a Secretaria de Educação de Caarapó, juntamente com o assessoramento das professoras Veronice Lovato Rossato³¹ e Adir Casaro Nascimento³² (em parceria com a UCDB) propôs a introdução da alfabetização em língua Guarani e a capacitação de professores indígenas. Essa proposta, que envolveu a participação dos primeiros educadores indígenas, surgiu da preocupação com os baixos índices de desempenho escolar dos alunos, evidenciados por altas taxas de repetência, reprovação e abandono escola (Eliel Benites, 2014, p. 77).

Esse novo modelo de EEI visava conter o processo de imposição cultural decorrente das décadas em que prevaleceram as chamadas “escolas dos karaí” (escolas dos brancos). Sob a ótica kaiowá e guarani, as escolas passaram por um movimento de *guaranização* à medida em que seus currículos e propostas pedagógicas foram se tornando interculturais, incorporando à escola elementos considerados como práticas culturais tradicionais kaiowá e guarani (Cariaga, 2021; Eliel Benites, 2014).

Lídio Cavanha conta que esse novo modelo de EEI, a princípio, causou desconfiança nas famílias, o que precisou de um trabalho de convencimento por parte das lideranças da época:

³¹ Atuou como indigenista, em educação escolar indígena, como professora na formação de professores indígenas em cursos de formação inicial e continuada, bem como na assessoria a escolas indígenas e ao Movimento de Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

³² Atualmente é Professora Titular da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem dedicado sua trajetória acadêmica a temas da educação escolar indígena, povos indígenas, interculturalidade, formação de pesquisadores indígenas, formação de professores.

A escola começou com dois professores e depois foi aumentando. Começamos com o primeiro ano com alfabetização na Língua Guarani, ensino bilíngue intercultural, quando começamos os pais não queriam este ensino diferenciado, foi a luta das lideranças da época, cacique Sílvio Paulo e finado José Veron, que tiveram pulso firme para convencer os pais em dar credibilidade à escola para ver primeiro e se não funcionasse, voltaríamos atrás, mas deu certo (Lídio Cavanha, entrevista realizada em 09 de outubro de 2024).

A professora Renata Castelão também comentou sobre como essa “guinada epistemológica” (Aguilera Urquiza, 2010) na EEI em Te’yikue foi importante:

A partir de 1997 ela começou a trabalhar o modo de ser Guarani Kaiowá, a trabalhar o diferenciado que é a valorização da língua, da história, da nossa cultura, nossas comidas e continua até hoje esse trabalho. Na alfabetização a valorização da língua, *ñe’e*, por isso na educação infantil, primeiro e segundo, só ensinava na língua, a partir do terceiro ano que introduz a língua portuguesa, do sexto ao nono tem a língua guarani, língua portuguesa e inglês, no ensino médio que é integral também, aqui na aldeia se ensina o inglês e o espanhol. Trabalhar o diferente, a valorização porque é só dessa forma que a criança que esteve no primeiro ano quando estiver no oitavo, nono ano, nunca esquecerá do ensinamento (Renata Castelão, entrevista realizada em 14 de junho de 2024).

Essa nova gestão tinha como objetivo superar os altos índices de evasão e reprovação da aldeia, os quais chegavam a 21% e 61%, respectivamente. Para isso, uma importante parceria com a UCDB foi realizada, inclusive para efetivar os direitos indígenas que já eram garantidos constitucionalmente, mas que “nem a comunidade indígena nem a administração municipal conheciam a legislação específica que garantia o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada” (Eliel Benites, 2014, p. 78).

Nessa época, havia quatro escolas que atendiam os alunos da reserva, sendo duas delas fora da área: uma escola na Missão Evangélica Caiuá, próxima à reserva, e outra situada a cerca de 500 metros de distância, na Fazenda Yvu. Todas as quatro escolas funcionavam como extensões de uma escola rural, que atendia aproximadamente 40 alunos na Colônia Saiju, no Município de Caarapó. Nesse mesmo período, havia mais de 300 alunos indígenas nas séries iniciais, incluindo a educação infantil, na reserva. No entanto, os professores que lecionavam eram não indígenas, que vinham da cidade para dar aulas (Ramires, 2016, p. 68).

Inicialmente, foram realizados mapeamentos sobre a realidade social da Reserva Indígena Te’yikue, a fim de levantar informações a respeito de questões relacionadas à saúde, educação, agricultura etc. Tais levantamentos ocorreram por meio de reuniões junto às famílias extensas em todas as microrregiões da Te’yikue. Assim, por meio desse trabalho foi possível realizar o mapeamento de demandas para, a partir daí, serem elaborados projetos e ações que visavam à sustentabilidade na aldeia.

Entre os anos de 1997 e 1998, por meio de um trabalho envolvendo a Secretaria de Educação de Caarapó, professores da UCDB – em especial, o professor Antonio Jacó Brand (1949-2012) e Adir Casaro Nascimento – lideranças e toda a comunidade da Aldeia Te'yikue – Saverá, Ivu, Mbokaja, Missão e Ñandejara – iniciaram-se uma série de reuniões e discussões, a fim de “provocar” os Kaiowá a refletirem sobre a realidade e os valores tradicionais³³. Nesse movimento, “a aldeia começou a se redescobrir, porque muitas demandas saíam destas discussões e redescobertas” (Eliel Benites, 2014, p. 81).

Esse foi um movimento importante para se pensar uma educação diferenciada no contexto da EEI, uma vez que por meio das discussões, o espaço da escola foi sendo ressignificado, desconstruindo o receio das famílias em relação à escola, tendo em vista os processos de escolarização pelos quais foram submetidos.

Com o envolvimento das famílias extensas nas discussões sobre EEI, um novo paradigma começa a ser pensado. Nas palavras de Eliel Benites (2014, p. 77), é nesse momento que começa o *oguata pyahu*: “*Oguata* (caminhar, mover, sair do lugar, estar em trânsito) e *Pyahu* (novo), traduzidas para a língua portuguesa significam “uma nova forma (maneira) de caminhar”.

Nesse processo, a escola, no contexto da Te'yikue foi sendo constituída como um lugar no qual pudesse haver um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e modos de ser Kaiowá (*ñande reko*) e seus projetos de futuro enquanto comunidade, ao passo em que um diálogo com os conhecimentos escolares não indígenas também fosse apropriado.

Desse modo, o professor indígena passa a ocupar um lugar central no contexto da escola indígena. Com isso, gradativamente³⁴ foram sendo contratados novos professores (inicialmente para atuar nos anos iniciais), os quais estavam muito envolvidos e engajados com a comunidade, participando de reuniões, e buscando assumir a sua importância no processo de constituição desse novo modelo de educação para os Kaiowá e Guarani.

³³ Segundo Batista (2005), esse processo não se deu sem intensos debates, uma vez que no ano de 1997, ao iniciar a proposta de educação diferenciada, uma das salas de extensão – da região do Saverá – iniciou o trabalho de alfabetização em língua materna, “mas em uma reunião de protesto, com mais de 50 pessoas, determinaram à chefe do Departamento de Educação a substituição da professora indígena e a contratação de uma professora da cidade para ensinar as crianças, sob a ameaça da retirada de todas as crianças da escola. Os pais da região onde se localizava a missão evangélica renegaram o projeto, inicialmente porque confiavam mais nos professores não-índios. Outros pais não aceitavam que seus filhos estudassem a língua Guarani, pois consideravam a sua língua atrasada e muitos consideravam o ensino bilíngüe um retrocesso” (Batista, 2005, p. 80).

³⁴ “Em 1997 foram contratados 2 professores índios; em 1998, 7 professores; em 1999, 14 professores; e em 2000 foram contratados 16 professores com 32 horas semanais, sendo que 25 horas em sala de aula e 7 horas destinadas às atividades pedagógicas, facilitando o processo de formação continuada em serviço. Nas atividades pedagógicas, os professores índios estudam os conteúdos do Magistério específico Guarani Kaiowá e do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, planejamos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, refletimos suas práticas de alfabetização em Guarani e elaboram material didático” (Eliel Benites, 2014, p. 83).

Atualmente a Escola Ñandejara é regulamentada pelo Sistema Municipal de Educação de Caarapó, conforme a Deliberação CME nº 21, de 18 de dezembro de 2012, que trata da prorrogação dos atos de autorização de funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Instituições de Ensino de Caarapó, incluindo a Escola Municipal Ñandejara Polo³⁵, que abrange as extensões: Sala Lóide Bonfim Andrade, Sala Saverá e Sala *M'bokajá*.

3.1.O Fórum Indígena de Te'yikue

Um espaço importante no que diz respeito à discussão sobre educação escolar – bem como de outros temas emergentes – para os Kaiowá e Guarani acontece no Fórum Indígena de Te'yikue. Criado como um espaço coletivo, o Fórum é realizado na semana dos Povos Indígenas, ocorrendo anualmente em abril, no qual diversos segmentos da comunidade Kaiowá e Guarani de Te'yikue discutem diversos temas, referentes aos povos indígenas. Para sua realização, todos os moradores da reserva participam, e partindo da escola – com destaque para a atuação dos professores indígenas –, abordando temas da realidade local, definidos coletivamente, bem como os desafios que devem ser enfrentados de maneira conjunta e corajosa (Eliel Benites, 2014).

É interessante observar que a constituição do Fórum Indígena de Te'yikue surge concomitante com a “guinada epistemológica” da EEI (Aguilera Urquiza, 2010) na Escola Ñandejara, ou seja, em 1997. Segundo Eliel Benites (2014, p. 94), “O fórum nasceu para discutir a proposta da educação escolar indígena, possibilitando a participação da comunidade, para clarear algumas incompreensões sobre a nova proposta escolar”.

O professor Lídio Cavanha, em sua entrevista, ressaltou a importância das contribuições do Fórum para a construção do PPP da Escola Ñandejara:

O Fórum começou em 1997 na cidade. Em 1998 veio para a escola, onde tivemos uma grande participação das comunidades, onde cada um falou como quer a educação indígena, como ela tem de funcionar, a partir daí fizemos coleta de dados, de informações que formou um documento base para o projeto político da escola (Lídio Cavanha, entrevista realizada em 09 de outubro de 2024).

O Fórum Indígena de Te'yikue é um espaço no qual se promove a coletividade kaiowá, podendo ser entendido, em alguma medida, como o caráter comunitário do processo de construção da EEI em Te'yikue.

Dito de outro modo, o Fórum Indígena de Te'yikue pode ser compreendido, dentro do modo de ser atual Kaiowá e Guarani (*teko pyahu*) como uma das formas tradicionais Kaiowá

³⁵ Local no qual concentrei minha atenção etnográfica.

de organização e decisão coletiva. Ainda que se apresente com uma estrutura influenciada por formatos institucionais do Estado, ele se inscreve na lógica dos encontros comunitários, das tomadas de decisões coletivas e do princípio da escuta às lideranças políticas e espirituais Kaiowá e Guarani.

Como argumenta Cariaga (2019), as formas de ação política Kaiowá e Guarani frequentemente assumem linguagens do Estado sem, no entanto, abandonar os fundamentos cosmológicos que estruturam os seus modos de ser. Nessa lógica, o Fórum Indígena de Te'yikue é mais do que uma mera reunião da comunidade nos moldes de uma instância burocrática: é uma forma de recriar as assembleias tradicionais (*aty*) para dar respostas aos problemas atuais da comunidade. Para isso, a escola para a ser uma instituição fundamental nesse processo.

Para além de uma dimensão da coletividade Kaiowá e Guarani, o Fórum Indígena de Te'yikue pode ser visto como uma forma de contornar o problema histórico do sistema de gestão comunitária baseado na força dos “capitães”, fruto das relações tutelares entre Estado – via SPI – e povos indígenas, uma vez que

O modo de fazer política do capitão era o oposto do modo como os líderes de famílias extensas efetuavam seu prestígio. A conduta dos últimos deveria estar voltada para a resolução de tensões através da capacidade de produzir consenso, por meio do prestígio pessoal e pela relevância de sua parentela. Por sua vez, o capitão é tomado como agente dotado de poder coercitivo, interessado em garantir os interesses de seu “grupo”, isto é, de seus parentes (Cariaga, 2015, p. 231).

A criação do Fórum Indígena da aldeia Te'yikue tem intersecções importantes com a história da Escola Ñandejara, uma vez que a partir da criação do Fórum, passou a produzir novas formas de sociabilidade, questionando as novas estruturas de autoridade (como o sistema de liderança baseado no “capitão”) e instituindo novas formas de participação comunitária e abertura para seus “outros” no contexto educacional (Tassinari; Cohn, 2012, Eliel Benites, 2014, Cariaga, 2012; 2015; 2021).

O Fórum Indígena de Te'yikue emerge como uma tentativa de recentralizar as formas de fazer política nas mãos da própria comunidade, em resposta à institucionalização e burocratização da escola e à sua relação com agentes externos. Nesse sentido, o Fórum pode ser lido como um esforço de “retomada” pelos Kaiowá e Guarani, em diálogo – e às vezes em tensão – com as instituições estatais.

Em conversa com Lídio Cavanha, diretor da escola Ñandejara, ele comentou que antes do Fórum em si, acontece uma espécie de “pré-fóruns”, que ocorrem nas extensões da Escola Ñandejara. Em uma das minhas idas à Te'yikue, pude acompanhar a reunião que ocorreu na Escola Lóide Bomfim. Esses “pré-fóruns” são espaços nos quais as parentelas próximas ao

entorno da escola se reúnem e debatem temas e questões referentes à organização social, agricultura, saúde, educação escolar etc. e que posteriormente as suas deliberações são levadas ao Fórum.

Os Fóruns realizam-se como um grande evento cultural e político. Antes, ocorriam em um Barracão – o qual foi incendiado –, mas atualmente acontecem na quadra de esportes que fica no “centro” da Te’yikue. Na véspera dos Fóruns, sempre ocorre uma ampla mobilização de toda a comunidade para a preparação do evento. Os grupos dividem-se em diferentes atividades: alguns colhem e descascam mandioca, outros trazem a lenha, outros realizam a sistematização das discussões regionais, limpam a escola, preparam a *chicha*³⁶, organizam e coordenam as comidas típicas, e alguns professores formam grupos para as apresentações culturais, entre outras atividades.

Esse trabalho coletivo nos Fóruns, segundo Eliel Benites (2014) remete aos modos de vida tradicional no *Tekoha Guasu* (grande território tradicional), no qual todas as famílias extensas se envolviam na realização de festas e cerimônias religiosas, cada uma desempenhando uma função para um objetivo comum. No entanto, no contexto da educação escolar, a vida em coletividade passa por um rearranjo, transcendendo a coletividade familiar e alcançando a coletividade interfamiliar, em que a escola se consolida como espaço para a retomada dos valores tradicionais.

Dessa forma, o Fórum Indígena de Te’yikue constitui-se – também – como um espaço de discussão sistemática sobre a EEI, abordando outras questões relativas às demandas da comunidade, conforme passavam a produzir efeitos na escola. Assim, a escola transformou-se em espaço de discussão coletiva das questões que atravessam a vida dos Kaiowá e Guarani de Te’yikue.

Cariaga (2012) salienta que o Fórum Indígena de Te’yikue não pode ser confundido com as grandes assembleias que os Kaiowá e Guarani de todo o estado de Mato Grosso do Sul fazem, aty guasu. Essas são realizadas em localidades alternadas e ocorrem duas vezes por ano. Nelas existem um conselho geral, o qual é constituído por várias representações: professores(as), lideranças espirituais (*ñanderu* e *ñandesy*), líderes políticos (“capitães/lideranças e vereadores), lideranças das mulheres e lideranças jovens.

Além disso, há um aumento significativo de pesquisadores, políticos, indigenistas e missionários a cada reunião. Apesar do Fórum Indígena de Te’yikue reproduzir - dadas as devidas proporções - muitos desses aspectos, se limita aos moradores da reserva e maior parte

³⁶ Bebida fermentada tradicional, feita de milho.

dos atores não indígenas que participam são convidados e possuem relação próxima aos indígenas professores e às lideranças políticas de Te'yikue. Geralmente os convidados são estudantes das universidades que realizam pesquisa de campo, representantes políticos locais, agentes de instituições como o Ministério Público Federal, entre outros.

Cada edição o Fórum Indígena de Te'yikue possui um tema geral, mas que sempre se tangencia por meio de questões como organização social, fortalecimento das parentelas, sustentabilidade e meio ambiente, valorização dos modos de ser Kaiowá e Guarani, saúde, educação escolar etc. Na semana em que o Fórum ocorre, há também a realização de atividades esportivas, como torneios de arco e flecha, futebol (masculino e feminino) etc.

A organização do Fórum, em linhas gerais, se dá da seguinte forma:

No início do fórum a coordenação explica primeiramente no idioma, isto é, na língua guarani, o tema do ano, os objetivos esperados e passa para uma saudação das autoridades não-indígenas presentes. Em seguida o microfone é aberto para manifestação dos indígenas. Neste momento falam desde as lideranças mais expressivas na interlocução com os não indígenas que compõem a mesa de autoridades. A maior parte das falas são pedidos, cobranças e reivindicações para as autoridades presentes, municipais, estaduais e federais. Muitos ofícios, carta de intenções e de compromissos são firmados neste ato, pois eleitoralmente os votos dos indígenas são decisivos para disputas locais (Cariaga, 2012, p. 65).

No XIV Fórum Indígena de Te'yikue, por exemplo, Cariaga (2012) destaca que houve a inauguração de uma casa de cânticos sagrados, a fim de que os alunos pudessem ter uma maior aproximação com os *ñanderu* para poderem ensinar os saberes, histórias dos Kaiowá e Guarani. Na ocasião, também intentava-se aproximar as gerações mais jovens com os mais velhos, para que pudessem aprender o *teko porã* – modo de ser correto.

Nesse caso, a finalidade de aproximar os *ñanderu* e *ñandesy* da escola não era apenas para que os mais jovens pudessem aprender o *teko porã*, mas também, para que os mais velhos pudessem se aproximar da escola, pois havia certa desconfiança destes em relação ao caráter dessa instituição, uma vez que ainda havia resquícios do modelo integracionista – isto é, uma educação *para o índio* (Meliá, 1979) – além de oposição de algumas parentelas a respeito da inclusão das práticas culturais Kaiowá e Guarani no contexto da Escola Nandajara (Eliel Benites, 2014; Cariaga, 2012).

No que tange às deliberações oriundas do Fórum Indígena de Te'yikue, ao findarem os debates, acontece uma relatoria das decisões tomadas no evento. Essa relatoria é composta por uma comissão, que sistematiza as proposições realizadas pelos diferentes segmentos que participam: lideranças, mulheres, professores indígenas e convidados (Cariaga, 2012).

No ano de 2024, o Fórum Indígena de Te'yikue chegou à sua 26ª edição e aconteceu no dia 24 de maio e teve como tema “A educação indígena, junto com os parceiros, busca soluções para as necessidades da comunidade Guarani e Kaiowá de Caarapó-MS”. No eixo temático referente às discussões sobre educação escolar, as deliberações foram as seguintes:

Veículo para diretor da Escola Municipal da Aldeia Te'yikue; Mais transporte escolar; Construção de refeitório na escola Ñandejara Polo e Extensões; Construções de mais salas de aulas; Sala de tecnologia; Criar extensões das universidades na aldeia Te'yikue; Sala Multifuncional na Escola Ñandejara e Extensões; Ônibus para os universitários até a universidade de Dourados; Banheiro com chuveiro/vestiário para a Escola Estadual Yvy Poty; Construções de abrigos/ponto de ônibus; Asfalto em frente das escolas com sinalização adequada; Reforma geral das escolas Municipais; Construir quadra poliesportiva nas escolas; Tornar a Escola Lóide uma escola polo; Monitores nos transportes escolares; Acessibilidade nas escolas (Escola Inclusão); Cercar a Escola Guyra Roka; Assessor de projetos; Transporte específico para os alunos da Educação Especial; Construir Centro de Educação Infantil Indígena CEII; Construir biblioteca na Escola Ñandejara Polo; Construir espaço específico para os motoristas; Contratar treinador esportivos para atender as regiões; Secretaria de educação dar suporte financeiro e técnico para implantação de hortas em toda a unidade escolar da aldeia (XXVI FÓRUM INDÍGENA DA ALDEIA TE'YIKUE, 2024, p. 2).

Nota-se que o Fórum Indígena de Te'yikue, como Cariaga (2012) aponta, no contexto das reservas, apesar dos problemas ocasionados por elas, os Kaiowá e Guarani tem criado formas de solucionar alguns dos seus problemas. No caso da escola, o Fórum se torna um espaço que debate ao mesmo tempo os problemas ocasionados por ela – vide o processo histórico de escolarização entre povos indígenas –, ao passo que a veem com uma das possíveis soluções.

É notório que a Escola Ñandejara – que há mais de trinta anos vem sendo gerida pelos próprios indígenas, no processo de construção de autonomia da escola indígena em relação ao sistema (não indígena) de ensino –, assim como o Fórum Indígena de Te'yikue tornam-se marcas do processo de reconfiguração dos modos de ser Kaiowá e Guarani nas relações entre as parentelas e lideranças políticas. No entanto, o Fórum, ao tentar integrar essas esferas, acaba também reproduzindo assimetrias sociais como a maior centralidade de homens escolarizados e sobrepondo, em certos momentos, lideranças (políticas e espirituais) mais velhas ou de mulheres que atuam fora dos circuitos escolares e administrativos em detrimento de gentes que não ocupam tais espaços. Um exemplo disso é que na época das minhas visitas de campo, a liderança de Te'yikue era justamente um professor da escola Ñandejara.

Esse novo *status* que o professor indígena, por meio da escola, ocupa na organização social Kaiowá e Guarani, em minha leitura, sua gênese possui relação com outro sistema de liderança política do “capitão”, uma vez que segundo Tonico Benites (2009), os indígenas que ocupariam a categoria “professor indígena Kaiowá” no sistema de ensino, e por conseguinte, o *status* de professor passava diretamente pelo seu poder de decisão. “Esses indígenas kaiowá

eram justamente em grande parte os pertencentes à família do ‘capitão’ e/ou seus aliados políticos” (Tonico Benites, 2009, p. 82).

Nessa lógica, a introdução da escola e as políticas indígenas do século XX contribuíram para a subordinação das lideranças tradicionais Kaiowá e Guaraní à autoridade do “capitão”, a qual, *a priori*, estava ligada diretamente aos interesses de órgãos governamentais. Essa dinâmica acabou por favorecer certas parentelas, que, por meio dessas alianças, mantiveram-se em posições de liderança – como “capitães” e professores indígenas, as quais reverberam até os dias atuais, muito embora o próprio sistema de escolha das lideranças hoje seja por meio de eleições.

Isso nos faz voltar para as contradições inerentes à escola, como nos mostra Tassinari (2001) ao pensá-la na dualidade de ser uma política indígena, mas também de ser uma política do estado (Cohn, 2016) que pode introduzir novas hierarquias na organização social das sociedades indígenas, as quais muitas vezes, extrapolam os limites da escola:

Muitas vezes, a despeito das intenções mais ou menos dignas dos funcionários da administração pública que trabalham na implantação de escolas indígenas, estas acabam introduzindo cargos e salários e uma certa hierarquia escolar (diretores, professores, merendeiras, funcionários braçais etc.) que reordenam ou, em alguns casos, reforçam as hierarquias locais a partir de uma nova roupagem e novos sinais de *status* (Tassinari, 2003, p. 58).

Embora não considere que tanto a escola quanto o Fórum sejam “apenas” isso, pois são espaços nos quais se efetivam a agência indígena, além das suas próprias formas de transformar a experiência escolar da comunidade, é importante trazer esse contraponto ao que a escola pode produzir no confronto com os modos de ser tradicionais (*teko ymanguare*) dos Kaiowá e Guaraní.

3.2.A Escola Municipal Indígena Ñandejara

Ao conversar, com Lídio, diretor da Escola Ñandejara, perguntei sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, se havia e se era possível a disponibilização desse documento. Por ter formação em Pedagogia, o meu interesse de imediato nesse documento se deu devido às discussões que participei e leituras que tive nesse campo de estudos, as quais me fizeram compreender o currículo da escola – neste caso, o PPP – nas palavras do curriculista brasileiro Tomaz Tadeu da Silva (2016), como um “documento de identidade”, ou como nos diz Miguel Arroyo (2014), que compreende o currículo como um “território em disputa”, o qual está sempre envolto de embates acerca dos discursos e forma de atribuir sentidos a esse conceito, implicando diretamente nos modos de se fazer educação escolar.

Outrossim,

No âmbito das relações contemporâneas vividas nas terras indígenas kaiowá e guarani, a transformação da educação escolar em uma política diferenciada que atendesse às demandas das lideranças e famílias só foi possível mediante a percepção interna de que era preciso disputar os projetos políticos e pedagógicos das escolas existentes (Cariaga, 2021, p. 82).

Nesse sentido, a análise do PPP de uma escola indígena torna-se muito importante para que possamos interpretar e compreender as possíveis diferenças e convergências entre o que está disposto no documento – o currículo real (Luciano, 2011) –, na legislação educacional e os modos de educação tradicional (neste caso, dos Kaiowá).

Até o ano de 2018, segundo o PPP, a Escola Nandejara atendia um total de 1.538 (um mil quinhentos e trinta e oito) estudantes, os quais distribuem-se entre quatro escolas, sendo uma escola polo – A Escola Nandejara – e outras três extensões, quais sejam: Loide Bonfim Andrade, Bocajá, Saverá.

A educação bilíngue – um dos pressupostos basilares da EEI – é o fio condutor dos processos educativos na Escola Nandejara, visto que desde a educação infantil a língua Guarani é tida como primeira língua.

Essa centralidade dada à língua é um ponto importante a ser destacado nesse documento, uma vez que é por meio da língua que se dá sentido ao mundo vivido.

A língua Guarani é a própria lei que expressa os pensamentos, entendimentos, valores, regras e significados, é por meio dela que se canalizam todos os conhecimentos do povo. Assim, para transmitir a sabedoria e se diferenciar de outros povos, não há possibilidade de mudar, pois sua mudança altera as regras, os valores e os sentidos da rede de sabedoria construída, como rezas, danças, cantos, mitos e ética, que formam as leis. A continuidade da língua Guarani é a continuidade da lei do povo, nas diversas gerações, e por meio deste canal ocorre a transmissão de saberes, como: história, saberes do tempo, do espaço e dos diversos donos ou Jára. As crianças têm que continuar ouvindo esses saberes por meio da oralidade; são histórias ou ensinamentos que servem de exemplo moral para a juventude, como inspiração de vida (Lescano; Medeiros, 2019, p. 300).

Uma coisa que chama a atenção ao iniciar a leitura do PPP da Escola Nandejara, logo na introdução, é a contextualização da Terra indígena Te'yikue, trazendo uma visão crítica a respeito das transformações nos modos de vida Kaiowá e Guarani, devido ao grande aumento da população no território nas últimas décadas.

Além disso, chama a atenção para a economia tradicional, que se baseia na produção de alimentos como a base da alimentação, apesar das transformações, ainda segue sendo o consumo de alimentos como milho, mandioca, batata, feijão, banana, cana de açúcar etc.

Devido ao processo de contato com a sociedade não indígena e imposição de um modelo ocidental de ver o mundo, o PPP da Escola Nãdejara destaca a dificuldade do processo de reconstrução da sustentabilidade e protagonismo Kaiowá e Guarani, uma vez que atualmente “a base da economia é o trabalho assalariado nas fazendas, usina e outros espaços empregatícios e a cultura alimentar foi mudada” (ESCOLA MUNICIPAL NÂNDEJARA, 2018, p. 7).

No que se refere ao significado do termo “educação”, para os Kaiowá e Guarani, o PPP traz uma visão atrelada aos modos de ser do povo, apresentando suas cosmologias e sentidos para o processo de educação tradicional.

A educação para nós Guarani Kaiowá é a incessante busca da perfeição humana através da vivência na religiosidade tradicional *ñande reko marangatu*, (nosso jeito de ser sagrado), esta prática envolve em todo o momento da vida das crianças, dos jovens, das mulheres e dos homens a partir da orientação dos mestres tradicionais o *teko haruvicha*, (o condutor do nosso jeito de ser). As cerimônias mais significativas são condutoras do nosso jeito de ser. As cerimônias mais significativas são *kunumi jehecha*, (batismo da criança), *kunumi pepy* (iniciação dos jovens), *avatikyry*, (festa religiosa da colheita do milho) e são divididos em dois momentos *jerosy mbyky* (canto e dança mais e o *jerosy puku* (canto e dança mais longa que vai até o dia amanhecer) (ESCOLA MUNICIPAL NÂNDEJARA POLO, 2018, p. 7)

Ao ler o documento, nota-se que o PPP enfatiza o papel que a escola indígena possui no que diz respeito às formas de inter-relações com a sociedade envolvente, ao passo que também busca, por meio dela, reafirmar a identidade Kaiowá e Guarani, uma vez que “a escola surge como espaço de diálogo das identidades e conhecimentos, [...] onde podemos dialogar com o nosso jeito de ser com os conhecimentos universais” (ESCOLA MUNICIPAL NÂNDEJARA, 2018, p. 7).

No que tange ao caráter específico e diferenciado da escola indígena, o PPP coaduna uma concepção de escola Kaiowá e Guarani, entendendo esse pressuposto como “parte orgânica do plano ou projeto societário de vida de cada povo” (Baniwa, 2019, p. 64). Igualmente, corrobora os termos da “escola da lei”, quanto a essa característica da escola indígena, conforme o RCNEI a constitui: “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p. 25).

No caso da Escola Nãdejara, a intencionalidade do projeto societário para a qual a escola é pensada e concebida em seu PPP:

Compreender a realidade na qual estamos vivendo, afirmar a nossa identidade, a nossa forma de ser, a língua, efetivar os nossos direitos, construir perspectiva de vida a partir da nossa lógica são alguns horizontes que pretendemos buscar e apostamos na educação, ser feliz na nossa própria terra onde é considerado estranho é um grande desafio, mas não é impossível, por isso, ser índio Guarani e Kaiowá é sinônimo de luta e precisamos reavivar constantemente este espírito aos jovens para fazer jus à luta

de muitas lideranças que foram assassinadas e injustiçadas, justiça significa dar continuidade à luta. **Acreditamos não mais na busca e sim na construção da terra sem mal, no contexto plural da realidade** (ESCOLA MUNICIPAL ÑANDEJARA POLO, 2018, p. 7, grifos nossos).

Em linhas gerais, a Escola Ñandejara, em seu PPP tem como objetivo fortalecer a identidade Kaiowá e Guarani por meio da vivência de sua espiritualidade e modo próprio de ser (*ñande rekotee*), promovendo um diálogo entre o conhecimento tradicional e o científico. Além disso, a escola também é pensada para a produção de pessoas que possam “diálogo entre os SABERES, possibilitando transitar livremente entre a maneira de viver Guarani e Kaiowá e da sociedade envolvente” (ESCOLA MUNICIPAL ÑANDEJARA POLO, 2018, p. 14). Em outras palavras, produzir pessoas que transitem entre os dois modos de ser e viver: o *teko ymaguare* (modo de ser tradicional) e o *teko pyahu* (modo de ser moderno) (Cariaga, 2012; Eliel Benites, 2014).

O PPP deixa evidente a sua preocupação com a educação das crianças kaiowá, destacando que a escola visa preparar as crianças para que se tornem cidadãos críticos, criativos e capazes de construir seus próprios conhecimentos, além de defender e lutar por seus direitos. Igualmente, busca fundamentar esse ideal de educação escolar com a educação tradicional kaiowá, centrada na família extensa e nos mais velhos. Assim, a educação escolar deve atuar no fortalecimento da identidade kaiowá, centrando-se no papel dos anciãos no processo educativo das novas gerações. Fortalecimento identitário, sustentabilidade, manutenção da espiritualidade kaiowá são alguns dos focos da escola, segundo o documento.

Quanto à organização curricular, a Escola Ñandejara (Polo e Extensões – Sala Loide Bonfim Andrade, Bocajá e Severa), oferece os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais).

Na Educação Infantil, por não ser obrigatória no caso da EEI³⁷, a educação tradicional kaiowá, no contexto da família extensa, segundo o PPP, tem na escola indígena a sua continuidade. Por meio de brincadeiras, a criança kaiowá aprende a “quebrar o medo, ter limite, saúde e bem-estar, exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas, a natureza, socializar a convivência das crianças com base em valores como o respeito, a ética, a solidariedade e a paz” (ESCOLA MUNICIPAL ÑANDEJARA POLO, 2018, p. 16). Outro ponto importante está na utilização da língua materna para exercício da oralidade (*nhe’ẽtee*, *teko ha tekoha*), como uma forma de continuidade da educação que ela recebe em sua parentela.

³⁷ A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCN para a Educação Infantil, em seu artigo 9º, parágrafo 2º, garante a autonomia dos povos indígenas na escolha dos processos de educação das crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Já no Ensino Fundamental, o PPP aponta, para além dos aspectos de uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, o currículo é trabalhado por meio de temas geradores definidas pela equipe pedagógica, professores, equipe gestora e comunidade. Temas como sustentabilidade, gestão do território, identidade kaiowá etc. fazem parte do currículo, além da participação dos mais velhos.

A participação dos mais velhos da comunidade e do Ñanderu é fundamental nos processos de pesquisa, para recuperação da memória e compartilhar o conhecimento tradicional do povo Guarani e Kaiowá. Todo o trabalho é desenvolvido em diferentes formas e espaços, garantindo a sua vivência nos universos sociais, culturais, econômicos, e político de sua comunidade (ESCOLA MUNICIPAL ÑANDEJARA POLO, 2018, p. 16).

Outro aspecto mencionado no documento é que somente a partir do 3º ano do ensino fundamental é que a criança kaiowá passa ser alfabetizada em língua portuguesa como segunda língua, buscando propor uma relação entre os conteúdos curriculares (por meio de temas geradores como “a roça” – *kokue* – são trabalhadas questões que envolvem o espaço, organização social dos Kaiowá, tipos de planta etc.) e os processos de alfabetização em língua portuguesa.

Quanto aos saberes indígenas presentes no currículo da escola, o documento aponta que objetiva, junto aos estudantes, construir um processo de reconhecimento do valor da terra, que para os Kaiowá a própria vida e permite a preservação do espírito do verdadeiro Kaiowá e Guarani. Outrossim, comenta que é por meio da terra – do *tekoha* – que os Kaiowá encontram felicidade, cultivam continuamente a espiritualidade tradicional, compreendem o propósito da existência e fortalecem as relações que identificam os Kaiowá e Guarani.

O documento traz uma centralidade voltada para a noção de *tekoha*, uma vez que é por meio dele que se gera e sustenta a vida kaiowá. Traz ainda a importância dos mitos, da cosmologia e da educação tradicional, em diálogo com os Ñanderu para valorizar a identidade kaiowá, a coletividade, além de reforçar a compreensão dos direitos e deveres como Kaiowá e Guarani. Dessa forma, por meio dos cantos, das rezas e das danças constrói-se a coletividade kaiowá, essencial para enfrentar os desafios da vida na aldeia.

Por fim, salienta que na prática cultural a o PPP da Escola Ñandejara propõe que a escola para os Kaiowá e Guarani é o lugar no qual se ensina – também – sobre os seus direitos, sua cultura e tradições, buscando mitigar os efeitos do processo de integração pelo qual passaram ao longo das últimas décadas. Reconhecem a que se apropriar da habilidade de ler e escrever – *fazer o papel falar* (Tonico Benites, 2009) – hoje é parte essencial da vida dos Kaiowá.

Uma questão interessante na qual tanto o professor Lídio quanto a professora Renata mencionaram diz respeito às transformações nos modos de ser Kaiowá que ocorreram em Te'yikue a partir da Escola Nãdejara

Segundo a Professora Renata:

O casamento precoce diminuiu bastante, também o suicídio entre os jovens que antigamente era muito comum e hoje diminuiu bastante, vemos que há mais procura pelo estudo porque não adianta ser indígena e não valorizar a nossa cultura. As igrejas pentecostais são muito rígidas e querem que todos abandonem sua cultura e não é bem assim, nós trabalhamos com tudo interligado, nossos nãnderu, os evangélicos, para ter a mesma clareza de pensamento, então vemos que muitos estão estudando, antes não estudavam. Antigamente quando se casavam abandonavam o estudo, hoje não, vemos casados estudando, fazendo faculdade, temos um grande avanço em relação a isso (Renata Castelão, entrevista realizada em 14 de junho de 2024).

O professor Lídio também comenta tal questão:

[...] Ao longo desses anos que a juventude, por exemplo, eu não tive a experiência de adolescente, de criança fui para jovem adulto e na cultura Guarani Kaiowá já atrás a criança já entrava para a fase de jovem adulto, o pensamento dele já era formado como adulto, inclusive preparado para casar e constituir família, nesse aspecto tivemos muitas dificuldades na escola para garantir a permanência desses adolescentes na escola (Lídio Cavanha, entrevista realizada em 09 de outubro de 2024).

As falas dos interlocutores remetem a uma reflexão de professores Kaiowá e Guarani trazidas no trabalho de Cariaga (2012, p. 116), em que eles argumentam que “antes era diferente, não tinha mesmo adolescência [...], mas agora tem. As coisas mudaram e a gente precisa entender isso”, disse o professor ao comentar que essa categoria (adolescente) é recente entre os Kaiowá. No entanto, ao pensar essa questão no contexto do pensamento dos *karaí*, essas “formas de classificação não parecem corresponder ao entendimento não indígena a respeito de categorias de idade, no sentido de tempo, como é o entendimento acerca das faixas etárias na sociedade nacional” (Cariaga, 2012, 116).

Essa preocupação dos casamentos precoces, tem uma questão relacionada tanto à própria evasão escolar, provocada pelas responsabilidades que os jovens passam a ter ao construir suas próprias famílias – como mostraram Lídio e Renata –, bem como ao próprio crescimento populacional, o que coloca em risco a sustentabilidade das famílias dentro das reservas (Cariaga, 2012).

Embora a escola tenha papel importante nesse processo de transformações nos modos de ser Kaiowá e Guarani, hoje ela também se coloca como parte da solução nos processos de luta e afirmação identitária desse povo. Não obstante, é importante destacar que a garantia da vida em seus *tekoha* passa justamente pela demarcação destes, para que assim “crianças possam

viver com mais liberdade, para que possam viver de maneira mais próxima ao modo correto de ser – *teko porã*” (Cariaga, 2012p. 118).

3.3. Entre a escola e o *tekoha*: notas etnográficas em Te'yikue

A chegada a campo é sempre carregada de expectativas, incertezas e afetos que atravessam o fazer antropológico. Minha primeira viagem para Caarapó-MS aconteceu juntamente com meu orientador, o professor Antônio Hilário Aguilera Urquiza, o que me deu um pouco mais de tranquilidade, uma vez que suas idas à Te'yikue acontecem há 18 anos, em um trabalho de assessoramento da equipe do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Caarapó, tanto na cidade quanto da aldeia.

No Terminal Rodoviário de Campo Grande, local onde havíamos combinado o meu embarque, havia um senhor e uma garota vendendo café, chipa, sopa paraguaia e outros lanches/alimentos. Naquele momento a ansiedade e a tensão já tomavam conta de mim, sobretudo por não saber como seria esse meu primeiro contato no campo.

Comprei um café e fiquei aguardando o professor Antônio Hilário chegar. No rádio do senhor das vendas, tocava Zezé Di Camargo e Luciano – a música eu não conhecia – e outras músicas sertanejas, o que, em certo sentido, pensei, que já estivesse dando o tom desse primeiro contato em Caarapó, por se tratar de uma região de forte influência do agronegócio.

Na viagem, seguíamos em 4 (quatro) pessoas, eu, o professor Antônio Hilário e duas alunas de iniciação científica do professor: Thaís e Laisa. Ao longo do caminho, conversas sobre questões envolvendo a pesquisa que iria realizar foram um dos assuntos tratados. Além disso, fomos ouvindo o professor falar sobre os Kaiowá, o que, por si, foi uma aula à parte para mim.

Paramos para tomar café à beira da estrada, em um local que o professor Antônio Hilário chamou de “parada do pão de queijo” – o que não era o nome do local, mas que não me atentei em registrar. Compramos nosso café e seguimos viagem.

Ao longo da paisagem, não havia muito o que pudesse observar para além das plantações de soja e milho, bem como máquinas agrícolas fazendo a colheita desses plantios. No entanto, em um dado momento, ao passarmos em um determinado ponto da estrada, o professor Antônio Hilário nos chamou a atenção para um local que seria um pouco mais à frente, qual seja: o *tekoha* Laranjeira Ñanderu, em Rio Brilhante-MS.

Ao entrar nesse *tekoha*, a primeira coisa que se vê é uma casa de reza – *opy* –, logo na entrada, seguindo a arquitetura tradicional Kaiowá. Na conversa, Antônio Hilário explicava um

pouco do contexto dessa retomada de partes dos territórios tradicionais. Mais à frente chegamos no local que anteriormente era a sede da fazenda Inho, a qual foi retomada pelos Kaiowá.

Passamos rapidamente pela cidade de Caarapó, pois nosso destino era a Reserva Indígena Te'yikue e nossa chegada se deu por volta das 10h00min. No caminho até a reserva a paisagem também era totalmente tomada por áreas de pasto e/ou plantação. No entanto, em um dado momento, vi ao fundo, no horizonte, o que seria o início da Reserva.

A mudança de paisagem é nítida e percebe-se antes mesmo de chegar na Te'yikue. A vegetação baixa dos pastos e plantios dá lugar para árvores e vegetações que podem ser vistas ao longe.

Imagem 1 – Paisagem que antecede a chegada na Reserva Indígena Te'yikue, em Caarapó-MS.



Fonte: Autoria própria. 2024.

Outro ponto que chamou bastante minha atenção, ainda no caminho até Te'yikue, mobilizadas tanto pelas informações que o professor Antônio Hilário nos dizia, mas também rememorando os escritos sobre Caarapó e Te'yikue que havia lido até então (Cariaga, 2016; 2019; Eliel Benites, 2014), diz respeito aos conflitos dos Kaiowá com fazendeiros da região. Até então, para mim, aquele universo de violências sofridas e, principalmente de luta para a retomada dos seus *tekoha* era algo que ainda não havia materializado, no sentido de “estar lá”, em campo, numa visão, em certo sentido, malinowskiana (Malinowski, 1974), por assim dizer.

No caminho de estrada de chão, até chegar em *Te'yikue* há diversas placas que sinalizam as entradas das fazendas. Uma delas, em uma encruzilhada, chamou bastante a minha atenção. À medida em que nos aproximávamos da placa, notei que ela estava pichada. Por cima do que até então sinalizava a entrada de três fazendas daquela região – as fazendas Novilho, São Paulo

e Conchita Kue –, havia os escritos “*tekoha ñandeva kunumi*”, que em uma tradução aproximada poder-se-ia dizer “território tradicional de crianças *ñandeva*”.

O fato de ter esta mensagem demarcada na mesma placa em que informa o nome das fazendas que são parte dos *tekoha*, representa bastante o movimento que os Kaiowá e Guarani vêm fazendo ao longo das últimas décadas: retomar os seus territórios tradicionais. Outrossim, um outro detalhe da placa não passa despercebido pelos olhos de quem a vê: os inúmeros buracos feitos por armas de fogo.

Imagem 2 – Placa “retomada” pelos Kaiowá e Guarani com os dizeres “*tekoha ñandeva kunumi*”.



Fonte: Autoria própria. 2024.

Esse também é outro ponto que corrobora a história de luta dos Kaiowá, que para além da invasão dos seus *tekoha*, no movimento das lutas pelas retomadas veem alguns dos seus parentes “tombarem”³⁸.

No caso de Caarapó-MS, um episódio que gerou bastante repercussão foi o assassinato de Clodiodi Aquileu Rodrigues, em uma emboscada feito por fazendeiros em um ataque ao *tekoha* retomado da fazenda Yvu, em junho de 2016³⁹.

Ao chegarmos no “centro”⁴⁰ de Te’yikue, fomos recepcionados pela equipe do CRAS, onde fomos apresentados – eu, Thais e Laísa, os neófitos – a equipe foi apresentada. Ao entrar

³⁸ “Tombar”, diz respeito a quem morre na luta pelas retomadas dos *tekoha*.

³⁹ Em se tratando dos conflitos na região de Caarapó, ver o documento “Terras Brasileiras”, dirigido por Dulce Queiroz. Disponível em: <https://youtu.be/ebfv6c4aj2A?si=IMGEFWno7OU8jof>. Acesso em: 13 jun. 2024.

⁴⁰ Me refiro dessa forma devido à concentração de instituições próximas às outras: as duas escolas, o CRAS, o Posto de Saúde, o Viveiro de Mudanças, o Centro de Música, o campo de futebol, a quadra esportiva, além de ser

no prédio, havia um cartaz de boas-vindas pregado na parede, escrito (em português) “sejam bem-vindos”, seguido de “*peju porãite*” (em guarani). A maior parte da equipe do CRAS é composta por indígenas Kaiowá.

Cabe destacar que o acesso de antropólogos em Te'yikue – sejam eles experientes ou não – não é nenhuma novidade e a minha inserção no campo enquanto (aspirante à) antropólogo, em certo sentido, causou um estranhamento muito mais em mim do que em meus interlocutores nesse primeiro momento.

Enquanto o professor Antônio Hilário ministrava a formação com a equipe do CRAS, aproveitamos (eu, Thais e Laisa) para conhecer um pouco do “centro” da Reserva, acompanhados por Inês Benites, tradutora/intérprete, que também trabalha no CRAS. Logo após sair do CRAS, a poucos metros – e ao lado – há o posto de saúde de Te'yikue.

Inês nos contava que no período da pandemia ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2 –o vírus da Covid-19 – (entre 2020 e 2022), o posto vivia lotado de pessoas. No entanto, segundo ela, o número de mortes por Covid-19 não foi alto, sobretudo considerando que os índices de letalidade entre indígenas eram, proporcionalmente, muito maiores do que entre não indígenas (ISA, 2022b).

No campo de futebol em frente ao posto de saúde, havia crianças jogando futebol. Ao caminharmos, os olhares dos alunos, das duas escolas nos seguiam, considerando que éramos não indígenas, e, além, estranho, pois aquela era a nossa primeira ida em Te'yikue.

Ao passarmos pela Escola Municipal Indígena Nandejara – local no qual concentro minha atenção etnográfica, – Inês Benites nos contava das árvores que havia plantado quando fora aluna.

Ao chegarmos na horta, fomos recepcionados pelo Tiago, que nos explicou um pouco do processo de produção das mudas, para onde elas iam e quais eram as espécies de plantas que tinham ali. Além disso, me ofereceu uma muda para levar, eu perguntei para ele que não tinha nada para dar em troca naquele momento, então ele me disse: “da próxima vez que você vier, você traz umas sementes pra gente” (Tiago Kaiowá, Reserva Indígena Te'yikue, 21 de março de 2024).

Após isso, fomos visitar a Escola Estadual Indígena Ivy Poty, que fica em frente à escola Nandejara e é voltada atender os alunos do ensino médio. Logo na entrada, havia uma placa de obra referente à construção de uma quadra esportiva para a escola, com início das obras em

onde funcionava o antigo Posto do SPI (posteriormente FUNAI). Nota-se que a escola, em certo sentido, é a instituição central na qual as outras “gravitam” em torno, como é o caso da *Te'yikue*.

junho de 2022 e previsão de término para junho de 2023 (o que significa dizer que a obra estava atrasada em nove meses).

Assim que voltamos para o CRAS, acompanhamos o final da reunião com a equipe da unidade. Ouvíamos alguns problemas relatados no que tange ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e a forma como a distribuição de cestas básicas ocorria.

O encontro com a equipe do CRAS encerrou-se por volta das 11h30min. Ao cruzarmos a rua para entrarmos no carro, nos deparamos com as crianças Kaiowá e Guarani saindo da escola, todas muito alegres, saltitantes.

Imagem 3 – Crianças Kaiowá e Guarani na saída da escola.



Fonte: Autoria própria. 2024.

Assim, deixamos para trás a Reserva Indígena Te'yikue e trouxe comigo apenas algumas breves reflexões sobre este primeiro contato com o lugar no qual pretendo me debruçar, aprender e conhecer um pouco mais de perto.

Em minha segunda ida para Caarapó, saímos de Campo Grande por volta das 4h30min. Dessa vez, fomos eu, o professor Antônio Hilário e Maria Antônia, bolsista de iniciação científica. No trajeto, aproveitamos para fazer um encontro de “orientação”, no qual discutimos aspectos relacionados à minha pesquisa de tese de doutorado. Nas conversas, falamos sobre aspectos culturais relacionados à produção de materiais didáticos na perspectiva do Programa Etnomatemática⁴¹ (D’Ambrósio, 2019).

⁴¹ Trata-se de um programa de pesquisa pensado pelo educador matemático brasileiro Ubiratan D’Ambrósio e que realiza aproximação com disciplinas das Ciências Humanas, como a História e a Antropologia e que tem como

Nas paisagens observadas a viagem de ida, ao passarmos por uma vila próxima à cidade de Dourados, vi em um restaurante uma faixa com as cores da bandeira do Brasil com os seguintes dizeres: “esta família apoia o presidente Jair Bolsonaro⁴²”, o que diz muito sobre como a questão indígena no estado de Mato Grosso do Sul foi tratada ao longo dos 4 (quatro) anos de mandato deste presidente.

Ao realizarmos o trajeto de Caarapó para a Reserva em Te'yikue, ao longo da estrada, passamos por várias famílias Kaiowá, especialmente mulheres e crianças que caminhavam rumo à cidade – cerca de 17 km –, por volta de 8h30min. (sob o sol de 30°C e uma estrada de chão, com muita poeira).

Chegamos por volta das 8h45min. e fomos direto para o CRAS. A intenção, inicialmente, era conversar com o diretor da Escola Ñandejara, Lídio Cavanha, a fim de apresentar minhas intenções de pesquisa e saber da possibilidade de realização na referida escola. No entanto, ao chegarmos fomos avisados de que ele não se encontrava na aldeia, pois tinha ido para uma reunião junto à secretaria de municipal de educação de Caarapó.

Assim, decidi acompanhar a reunião, uma vez que esta contava com professores da escola Ñandejara, bem como a diretora adjunta, Zani. Além disso, a reunião contava com representantes da Saúde, do CREAS e um pastor, representante da Igreja da Missão. A reunião não contava com representantes da FUNAI e SESAI, apesar do convite ter sido feito. O objetivo da reunião era debater sobre questões referentes à violência sexual e exploração sexual de crianças e adolescentes. Além disso, tinha a finalidade de estabelecer um Grupo de Trabalho dedicado a propor ações de combate e prevenção das questões mencionadas.

Dentre as questões levantadas, notei que em diversas falas dos participantes da reunião – sobretudo entre os Kaiowá que trabalhavam no CRAS e na escola Ñandejara –, havia uma centralidade do papel que a escola assumia no combate às diversas formas de violência contra crianças e adolescentes dentro da aldeia.

objetivo “procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações” (D'Ambrosio, 2019, p. 18).

⁴² Jair Bolsonaro, foi um ex-presidente do Brasil (2019-2022), sendo uma figura política marcada por posições conservadoras/controversas e por um discurso de forte apelo entre setores do agronegócio, militares e grupos religiosos. Durante seu governo, realizou inúmeras ações contra os direitos dos povos indígenas. Entre as principais estão: a paralisação na demarcação de terras indígenas, a defesa da exploração econômica de territórios tradicionais (inclusive mineração em terras indígenas), o enfraquecimento de órgãos de proteção ambiental e indigenistas, e o estímulo a atividades ilegais como garimpo, extração de madeira e grilagem em áreas protegidas. Além disso, seu discurso frequentemente deslegitimava os direitos constitucionais dos povos originários, retratando-os como obstáculos ao “desenvolvimento econômico”. Além disso, suas posturas resultaram em denúncias de violações de direitos humanos e em acusações de genocídio e crimes contra a humanidade em instâncias internacionais, reforçando sua imagem como um governante hostil às pautas indígenas e ambientais.

Em um dado momento da reunião a professora Renata Castelão comentou da dificuldade e complexidade da situação de violências contra crianças e adolescentes na Te'yikue. Para ela, “a criança pode dizer ‘não’ e ainda assim a violência acontecer” (Renata Castelão, Reserva Indígena Te'yikue, 25 de abril de 2024). Marcos, assessor jurídico do CRAS de Caarapó complementou o comentário com a seguinte frase: “a Lei não tem sentimento”.

Novamente, a discussão na reunião retornava ao tema da escola. Agora, no sentido de pensar possibilidades de formação de professores para trabalhar com o tema da violência, bem como o impacto das violências sofridas nas aprendizagens das crianças e adolescentes. Igualmente, discutia-se a possibilidade de realizar reuniões com os pais na escola, a fim de fazer um trabalho formativo com eles também.

Considero que essa centralidade dada à escola como espaço para discussão de problemas atuais dos Kaiowá e Guaraní – ao passo que também pode apontar caminhos para as possíveis alternativas de solução – evidencia, de certo modo, o potencial que ela tem enquanto espaço de reprodução da cultura e espaço de conexão entre a cultura indígena e a não indígena.

Ao final da reunião, resolvi tentar uma conversa com a professora Renata. Me apresentei, falei um pouco do que estava fazendo ali e comentei sobre as questões relacionadas à escola tratadas na reunião, as quais, em alguma medida, iam ao encontro da minha proposta de pesquisa. Conversamos cerca de 20 minutos.

Renata disse achar interessante a proposta. Em seguida, começou a falar sobre a falta de engajamento dos novos professores indígenas da Escola Ñandejara. “Os professores não se engajam mais como antigamente”. Disse também que há tempos, o processo de escolha de professores passava muito mais por uma questão política dos Kaiowá do que uma escolha técnica. Antes, segundo Renata, a escolha de novos professores indígenas pautava-se em uma discussão com as lideranças do grupo, professores e comunidade em geral. Agora, a decisão pauta-se centralmente no processo seletivo pelos quais os(as) candidatos(as) fazem junto à prefeitura do município de Caarapó.

Renata comentou essa mudança provocou mudanças significativas na participação dos professores nas lutas que envolvem a educação, ou em que a escola tem papel importante. Por exemplo, comentou que são poucos os professores que se engajam para participar da *Aty Guasu* – grande assembleia Kaiowá e Guaraní.

Tais reflexões da professora Renata me levaram a pensar sobre um processo de “burocratização” da escola indígena – neste caso, a escola Ñandejara –, uma vez que o processo de escolha de professores, hoje tendo uma escolha mais “técnica”, leva a contratação de

professores que possivelmente não tenham uma participação tão ativa quanto os primeiros professores indígenas da Escola Nandejara.

Essa “burocratização” mencionada pela professora Renata traz à tona o desafio que é equilibrar a lógica Kaiowá e a lógica burocrática do Estado:

Por um lado, é bom e dá oportunidade para quem está engajado e tem nota, por outro lado, quem passa no seletivo não tem compromisso com a sua comunidade, deu o horário e vai embora e quem passa pela formação específica não, durante a semana, sábado e domingo, feriado, tem compromisso com a sua comunidade de aprender e participar de todos os acontecimentos somando com a comunidade. [...] Muitos estão entrando por conta do seletivo, então não têm essa formação específica e o trabalho dos coordenadores está sendo dobrado e têm que trabalhar para dar essa formação, essa metodologia do trabalho da escola Nandejara porque se não olharmos bem, daqui um dia vai virar uma escola qualquer porque está vindo a geração nova com outro pensamento, não têm muito envolvimento com o movimento de professores, de liderança, do *aty guasu*, da assembleia, só no espaço da aldeia-escola e de casa pra escola e da escola pra casa, apenas isso e estamos tentando mostrar a importância de participarem com o movimento, discutir o que queremos porque se a gente não cuidar daqui um tempo maior pode ir até diminuindo e se não cuidarmos será escola indígena só no nome, a prática será zero (Renata Castelhão, Entrevista realizada em 14 de junho de 2024).

Tal questão me fez refletir sobre um dos paradoxos da escola: se por um lado ela possibilita uma ampliação dos modos de fazer política dos povos indígenas, bem como as suas alianças; por outro, ela continua “sendo escola” (Cohn, 2016), que para além de escolarizar todos os conhecimentos que por ela passam, também é constituída pela burocracia estatal: cumprimento de metas educacionais, avaliações em larga escala, provas padronizadas para aferição de proficiência de conhecimentos escolares, curricularização de conhecimentos etc., além dos processos de seleção dos profissionais da educação.

Ao conversar com o diretor da escola Nandejara – Lídio Cavanha –, ele me trouxe percepção semelhante à professora Renata Castelhão:

O processo seletivo traz dois lados, tanto para o positivo, quanto para o negativo. [...] Tem professor com mais de 20 anos de educação que não consegue passar no concurso, nem no processo seletivo, mas é uma excelente profissional, excelente alfabetizadora, mas na hora do concurso não consegue passar e nisso a gente perde [...] uma pessoa compromissada com a escola, participa do movimento, uma pessoa atuante. Muitas dessas nós perdemos para o processo seletivo. [...] Tem o que vem só pelo salário, pelo emprego e sempre falamos de que o professor não pode ser só banca de emprego, temos que nos preocupar com o ensino para dar resultado porque isso servirá para ele no futuro como profissional na comunidade. (Lídio Cavanha, entrevista realizada em 09 de outubro de 2024).

Essa crítica – tanto de Lídio quanto de Renata – evidencia a tensão entre essas duas lógicas: a da escola como parte de um projeto coletivo Kaiowá e Guarani e a da escola como instituição estatal. Recorrendo novamente à Cohn (2016), acaba sendo quase impossível não interpretar as políticas em torno da EEI como uma política cultural de dois pontos de vista: uma

política indígena, por ser demandada de formas e projetos societários específicas por cada povo; e uma política de Estado, por ser esse quem regulamenta – desde à Constituição Federal de 1988, até à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tanto Renata quanto Lídio comentam – de modo a lamentar – que os professores mais engajados com as lutas da comunidade não consigam ser aprovados nos concursos e processos seletivos, enquanto professores menos comprometidos com a coletividade são contratados por critérios meritocráticos. Essa situação compromete, segundo ambos, a capacidade e a potência da escola indígena funcionar como parte importante do projeto de autonomia do povo Kaiowá e Guarani.

Esse limite da escola de não ser totalmente “pacificada” pelos Kaiowá e Guarani em seu processo de *guaranização*, vai ao encontro das reflexões de Clarice Cohn (2016) ao pensar sobre um dos principais desafios da escola indígena no contexto do Xikrín do Bocajá: os processos próprios de aprendizagem:

[...] O que se regulamenta, nos Xikrin, não é o momento da aprendizagem, mas o de demonstrar o que se sabe, e isso se dá por critérios tais como gênero, idade e paternidade/maternidade. A escola é o exato oposto disso tudo: encerra as crianças em um prédio onde têm que trabalhar sozinhas, sem poder recorrer à opinião dos colegas, e responder a questões que se lhes fazem em nome do andamento da aula e da avaliação (Cohn, 2016, p. 321).

Entre os Kaiowá e Guarani, Claudemiro Lescano e Heitor Medeiros (2019) nos mostram que ocorre o mesmo, enfatizando que a aprendizagem dos conhecimentos tradicionais não é condicionada a “provar” que aprendeu quase que no mesmo momento, mas sim, que os conhecimentos sejam acionados no momento oportuno.

Os ensinamentos têm momentos para serem transmitidos, eles são usados na ocasião propícia e precisam ser usados gradualmente. As histórias, os cantos, as rezas e a ética só podem ser usados na hora em que a pessoa precisa. É assim que se norteia o ensinamento das crianças. Não se pode ensinar os elementos culturais quando não são necessários, principalmente para as crianças que não necessitam (Lescano; Medeiros, 2019, p. 299).

Um outro ponto que Renata também comentou foi sobre a formação universitária, sobretudo de indígenas que saem da comunidade para estudar em cursos que não as formações específicas – pedagogias ou licenciaturas interculturais. Disse que a universidade forma os sujeitos para uma perspectiva voltada para a individualidade, seja na própria formação, seja na concepção de sociedade.

Por ter participado da primeira turma do curso de Magistério *Ara Vera*, bem como da primeira turma do curso de licenciatura intercultural, o *Teko Arandu*, Renata comentou que essas primeiras turmas foram compostas essencialmente por lideranças e/ou pessoas com

participação ativa nos movimentos indígenas, o que apontava para uma perspectiva de projeto societário mais coletiva, além de compreender a centralidade da educação escolar nos processos de luta, seja na luta pelos *tekoha*, seja na formação de indígenas em cursos de graduação. Ao final, antes de irmos embora, entreguei uma cópia do meu projeto de pesquisa para Renata, já que havia levado três cópias impressas do arquivo.

Na minha ida seguinte à Te'yikue, acompanhado do professor Antonio Hilário e Maria Antônia, chegamos em Caarapó por volta das 8h00min, paramos no CRAS da cidade – como também foi feito em todas as outras vezes –, tomamos rapidamente um café e seguimos para a Te'yikue.

Minha intenção nessa viagem era poder conversar com o professor Lídio para apresentar a minha pesquisa, bem como ouvi-lo quanto à possibilidade e/viabilidade de realização na Escola Ñandejara. Além disso, havia combinado via *WhatsApp* uma conversa com a professora Renata, a fim de ouvi-la um pouco mais sobre a sua relação com a escola, bem como sua atuação como professora indígena na EEI. No entanto, ao chegarmos em Caarapó, Renata me disse não estaria na Te'yikue, pois havia sido convocada para uma reunião com a secretária de educação do município e que não chegaria a tempo de conversarmos. Lamentei a impossibilidade, mas seguimos viagem para a aldeia.

Chegando lá, por volta das 8h30min, o professor Antonio Hilário foi realizar a formação com a equipe do CRAS e eu fui à Escola Ñandejara, a fim de tentar encontrar Lídio, diretor da escola. Ao chegar na escola cumprimentei o vigia, me apresentei e perguntei por Lídio. Ao entrar na escola, observei algumas crianças no pequeno campo que fica dentro do prédio da escola. Estavam participando de uma aula de educação física, sorrindo correndo de um lado para o outro, realizando uma brincadeira com uma bola de futebol.

Cheguei na sala da direção da escola, onde o professor Lídio estava. Me apresentei e perguntei se ele estava disponível para que conversássemos, para que eu pudesse apresentar a minha proposta de pesquisa e saber da possibilidade de realização na escola que ele é o atual diretor. Lídio me disse que estava de saída, que tinha uma reunião na Escola Lóide Bonfim Andrade⁴³ – extensão da Escola Ñandejara –, pois lá haveria uma reunião para debater o XXVI Fórum Indígena da Aldeia Te'yikue, que seria realizado na semana seguinte (dia 24 de maio).

Por ser a segunda vez que ia à aldeia para tentar conversar com Lídio e em ambas ele ter algum outro compromisso sobreposto à nossa conversa, percebi que a rotina dele enquanto

⁴³ Segundo Lídio Cavanha, o nome da escola foi uma homenagem à esposa do missionário que comandava, à época, a Missão Caiuá.

diretor escolar parecia ser bem agitada, bem como o fato dele ser uma pessoa bastante ocupada devido ao cargo que ocupa.

Devido à minha impossibilidade de estar participando do Fórum Indígena de Caarapó, perguntei à Lídio se podia acompanhá-lo à reunião e lá, se possível, conversarmos. Ele me disse eu poderia ir, que faria apenas uma breve fala, logo no início da reunião e que posteriormente estaria disponível para uma conversa. Fomos em seu veículo, uma caminhonete *Chevrolet S10*.

Juntamente conosco, foi o coordenador pedagógico da Escola Ñandejara. No trajeto até à escola Lóide, Lídio e o coordenador pedagógico foram conversando – em língua guarani. Por não saber do que se tratava a conversa, acabei me atentando mais à paisagem: a estrada de chão e a poeira levantada por onde passávamos, algumas mulheres em carregando crianças em bicicletas, a vegetação seca, as casas das famílias Kaiowá e os caminhos estreitos (*tape po'i*) da beira da estrada até elas, sempre rodeadas por pequenas roças, com pés de cana e outras árvores, as quais faziam sombra e protegia do sol nos dias quentes, o prédio da Igreja, seguido de uma placa, que me deu a entender que era um pequeno comércio devido à variedades de produtos que eram ofertados.

Imagem 4 – Mulheres Kaiowá participando de reunião na Escola Lóide Bonfim.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Ao chegarmos na escola Lóide, a reunião já havia começado. Lídio e o coordenador se juntaram à equipe que conduzia a reunião, enquanto fiquei observado a reunião ao fundo. Havia em torno de 25 mulheres participando da reunião, algumas acompanhadas de crianças. Os diálogos eram todos em guarani. Assim, grande parte da reunião fiquei sem entender o que estava sendo dito. Apenas em alguns momentos, quando eram ditas algumas palavras em

português (professor, coordenador pedagógico, psicólogo, evasão, asfalto, lazer etc.), é que eu tentava compreender o contexto das falas.

Ao ver apenas mulheres participando da reunião, fiquei com uma sensação de estranheza, lembrando do que, em outro momento, a professora Renata havia comentado sobre a pouca participação dos homens nesses espaços. Em seguida, Eliodoro – coordenador pedagógico da Escola Lóide – se aproximou de mim perguntando se eu queria uma cadeira. Aproveitei para perguntar da participação apenas das mulheres na reunião e se ele saberia o motivo. Ele disse: “é que os homens trabalham nas usinas, né? Aí eles saem cedo, de madrugada”.

Tal questão me fez refletir sobre os limites que a escola tem no alcance da vida e organização social Kaiowá e Guarani em torno dela. Esse espaço de referência que ela ocupa hoje, embora nem sempre tenha sido assim, não garante, por si só, um caráter comunitário da escola.

Embora a escola Ñandejara seja uma instituição que centraliza a vida comunitária em Te'yikue, muitas vezes se confundindo como eixo de organização da vida social naquele contexto, não consegue alcançar de maneira mais direta todos os Kaiowá e Guarani que vivem ali. Um exemplo disso é a pouca participação dos homens nas atividades escolares, devido ao trabalho nos canaviais.

Essa ausência da participação dos homens tem implicações importantes, pois mostra de maneira convincente como os modos de produção capitalista baseados na exploração da mão de obra barata agem diante das relações de poder que não ficaram no passado da história dos povos indígenas – vide o trabalho dos próprios Kaiowá e Guarani na extração de erva-mate na região. Outrossim, mostra como a presença de uma economia exógena produz efeitos de modo a organizar os corpos e os tempos dos Kaiowá e Guarani de modo incompatível com o projeto societário que propõe a escola indígena.

A contradição ora explanada nos mostra, em sentido prático, o problema e potência da EEI em contextos de intensa exploração econômica, como é o caso da região de Caarapó, marcada pelo agronegócio: ao mesmo tempo em que a escola se transforma em espaço importante da forma de se “fazer sociedade”, ela também apresenta seus limites, sobretudo na forma como ela chega – ou não – aos Kaiowá e Guarani cuja relação com seus *tekoha* está profundamente atravessada pelas exigências da economia regional.

Sobre essa questão, Cariaga (2012) amplia a reflexão para além da ausência da participação masculina nas atividades situadas na escola ao analisar as transformações nos

modos de ser criança entre os Kaiowá, onde reflete sobre como o trabalho dos homens nos canaviais impacta as relações de cuidado e socialização das crianças kaiowá.

Para além do trabalho nos canaviais, a professora Renata em uma das minhas idas à Te'yikue, foi muito enfática, ao comentar da dificuldade de fazer com que os homens participassem de encontros e conversas no contexto da escola (na ocasião de sua fala, tratava-se de levar os homens à escola para abordar o tema da violência contra a mulher e crianças⁴⁴). Comentou ainda da centralidade da mulher no atual contexto das famílias Kaiowá da Te'yikue. “O esteio da casa é a mãe. Trazer homem aqui é impossível” (Renata Castelão, Reserva Indígena Te'yikue, 21 de abril de 2024), disse.

Na continuação da reunião, seguia tentando compreender os contextos das falas. Pelo que pude entender, a discussão não se referia apenas a questões educacionais, mas de todas as esferas. Dos contextos que pude compreender, discutiram-se a possível pavimentação da estrada que liga a Reserva ao perímetro urbano de Caarapó (seus prós e contras: diminuição do tempo de trajeto até a cidade, ao passo que o asfaltamento pode aumentar o número de acidentes), a construção de espaços de lazer na Te'yikue (espaços de convivência – para tomar tereré –, praças, quadras esportivas etc.), construção de espaços de promoção de cultura (como, por exemplo, uma Casa do Artesão e da Artesã) etc.

Após as falas de toda a equipe da escola (entre professores, coordenação e direção), foi realizada uma divisão em três grupos, nos quais cada um contou com a mediação de um(a) professor(a) para debater as demandas da comunidade que seriam levadas para o XXVI Fórum Indígena de Te'yikue.

Após isso, Lídio me chamou para a sala da coordenação, para que pudéssemos conversar. Nossa conversa durou cerca de 40 (quarenta) minutos. Como era nosso primeiro contato, havia levado apenas o projeto impresso para ser entregue e um pequeno caderno para anotações, sem a finalidade de utilizar gravador de voz em tal ocasião.

No início da conversa, agradei ao tempo disponibilizado, tendo em vista sua agenda sempre cheia. Me apresentei, falei um pouco mim, de onde vim e de como cheguei na temática indígena. Após isso, falei com ele sobre a minha proposta de pesquisa, seus objetivos,

⁴⁴ Em todas as visitas que realizei à Te'yikue, nos momentos em que pude participar das formações e conversas com a equipe do CRAS de Te'yikue, eram recorrentes relatos das assistentes sociais sobre a dificuldade em lidar com questões referentes à violência contra mulheres e crianças – que, no contexto dos casos relatados eram cometidas por homens –, em especial, o encaminhamento dessas violências, uma vez que questões da política interna de Te'yikue influenciavam diretamente nesse processo, o que fazia, segundo as assistentes sociais, que mulheres deixassem de denunciar tais violências devido à pouca efetividade que as denúncias tinham.

justificativa e no que a pesquisa poderia ajudar a entender no que se refere à escola indígena e o seu caráter diferenciado.

Após isso, Lídio se mostrou aberto a contribuir com a proposta do projeto e se dispôs a ajudar no que estivesse ao seu alcance. Depois disso, ele começou a falar um pouco sobre a Escola Ñandejara e a educação escolar na Te'yikue. Por ter dado ênfase em minha fala ao caráter diferenciado da escola indígena, a fala de Lídio foi em torno desse tema.

O primeiro a ser mencionado por Lídio foi o papel do professor indígena na escola, uma vez que segundo ele, “com o professor indígena, os alunos aprendem mais rápido”, chamando a atenção para o fato do processo de intermediação entre conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares próprios da escola ser facilmente mobilizado pelo professor indígena.

Outro elemento mencionado por Lídio foi a organização do calendário escolar específico na escola indígena. Ele chamou a atenção para alguns feriados nacionais, os quais, segundo o calendário escolar da Ñandejara, não o são e eles trabalham normalmente. “Carnaval a gente trabalha”, disse. Do mesmo modo, chamou a atenção para os dias que são “feriados” ou datas comemorativas para os Kaiowá, como o dia 24 de junho, que é o dia que marca o início do calendário agrícola, no qual acontece os rituais e cerimônias para o plantio.

Outra data importante para os Kaiowá é o dia 10 de agosto, pois, segundo Lídio, é o dia do fogo. “É um dia em que as pessoas devem tomar muito cuidado com fogo”, comentou. Lembrou também do fogo – para além de uma unidade importante de organização social dos Kaiowá, tal como descreve Pereira (1999) ao falar do fogo doméstico –, Lídio lembra dos incêndios criminosos em casas de rezas e moradias dos Kaiowá promovidos por fazendeiros – seja direta, ou indiretamente. Outra data importante para os Kaiowá e Guaraní mencionada por Lídio é o dia 25 de novembro, dia da morte de Marçal de Souza, “um líder que tombou lutando pela terra”, completou.

Um ponto importante sobre o qual Lídio comentou foi a importância do Fórum Indígena de Caarapó – realizado desde 1997 –, uma vez que por meio dele, toda a comunidade debate questões pertinentes para o projeto societário dos Kaiowá, como é o caso da educação escolar. Ao comentar da construção do PPP da escola, Lídio ressaltou que toda a discussão ocorreu de maneira coletiva, no intuito de apontar, coletivamente qual seria o papel da Escola Ñandejara.

No dia 15 de agosto retornamos à Te'yikue para conversar com Lídio e entregar um documento de autorização para realização da pesquisa na Escola Ñandejara. No caminho para Te'yikue, notei que várias mulheres e crianças estavam caminhando em direção ao “centro” da aldeia. Geralmente acontece o movimento contrário, pois sempre que estamos indo, nos

deparamos com mulheres e crianças indo em direção ao núcleo urbano de Caarapó (vale lembrar, uma caminhada de 17 km em uma estrada de chão).

Ao chegarmos na Te'yikue, fui direto para a escola conversar com Lídio. Na frente da escola, havia vários homens conversando em língua guarani. Os cumprimentei e fui perguntar ao porteiro se o diretor (Lídio) já estava na escola. Ele me disse que sim e perguntei se poderia vê-lo, que ele já sabia da minha ida à escola.

Ao entrar na escola, fui para a sala da direção conversar com Lídio. Ele me disse que haveria uma reunião com os pais e mães na escola e perguntei se eu poderia participar, para observar um pouco desse momento. Lídio disse que eu poderia observar a reunião, sem nenhum problema. Assim, fui em direção ao pátio da escola e fiquei ao fundo, tentando observar esse momento muito comum (reunião com pais e responsáveis) de uma escola.

Na reunião, havia um número considerável de pessoas (cerca de 200, em uma contagem aproximada que fiz no momento), sendo a grande maioria, mulheres (cerca de $\frac{3}{4}$ do total). Minutos depois, Lídio começa a reunião cumprimentando os presentes (*mba'éichapa*, disse) e deu início à reunião, toda conduzida em língua guarani. A Imagem 5 mostra como o refeitório da escola estava no início da reunião de pais.

Imagem 5 – Refeitório da escola Ñandajara no início da reunião de pais.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Na fala de Lídio, uma série de assuntos foram levantados vários temas (matrículas, evasão, uniforme, direitos da criança e do adolescente etc.). Como a estava sendo em língua guarani, só pude compreender os contextos nos quais algumas palavras em português eram ditas, ou quando ele dizia alguma palavra ou termo em guarani que me fosse familiar.

O primeiro assunto da reunião dizia respeito ao número de matrículas. Ao que me pareceu, Lídio chamou a atenção para o número que era menor do que o do ano anterior. Assim, discutiu a importância de não deixar o número de alunos diminuir. “O estudo é importante. O *nande kuera*”, disse.

Em um determinado momento, Lídio mencionou sobre o que a falta dos alunos à escola (e consequente evasão) poderia ocasionar às famílias em termos de penalizações, como por exemplo, a suspensão do benefício do Bolsa Família⁴⁵. Para reforçar isso, ele comentou que o sistema de ensino estar articulado com o sistema de transferência de renda. “Karaí tem cruzamento de dados”.

Imagem 6 – Crianças brincando no campo de futebol, enquanto a reunião de pais acontecia no pátio da escola Ñandejara.



Fonte: Autoria própria, 2024.

⁴⁵ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência de renda que foi criado pelo governo federal no ano de 2003, com o objetivo de promover a dignidade e cidadania de famílias de baixa renda, uma vez que está articulado com outras ações de políticas públicas. Para ter acesso ao benefício, as famílias devem atender a uma série de requisitos – chamadas de condicionalidades –, quais sejam: a “realização do acompanhamento pré-natal; acompanhamento do calendário nacional de vacinação; realização do acompanhamento do estado nutricional das crianças menores de 7 anos; para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, frequência escolar mínima de 60% (sessenta por cento) e 75% (setenta e cinco por cento) para os beneficiários de 6 (seis) anos a 18 (dezoito) anos incompletos que não tenham concluído a educação básica” (BRASIL, 2023, p. 9). No entanto, quando se trata do acesso de indígenas ao PBF, bem como outros programas sociais do governo federal, há uma série de questões que fazem com que a forma de funcionamento “generalizada” do benefício não atenda às especificidades dos povos indígenas, uma vez que há a “existência de inúmeras incompatibilidades quanto às peculiaridades desse programa com relação a cultura desses povos. [...] Os indígenas são inseridos na categoria pobreza e incorporados à lógica do mercado do sistema vigente. Estes se convertem de autossuficientes em consumidores. Ou seja, a mesma lógica do Programa Bolsa Família para os não indígenas está sendo utilizada para os indígenas” (Franzini; De Paula, 2016, p. 90).

Enquanto a reunião acontecia, vi várias crianças circulavam pela escola com liberdade, correndo e brincando no pátio, sem o monitoramento dos pais. Nesse momento, lembrei-me que em minha época de escolarização: em dia reunião com os pais, não havia aula e, além disso, minha mãe sempre ia sozinha, pois as crianças não iam para a escola.

Ao acompanhar a reunião, percebia que Lídio ia chamando a atenção para temas fundamentais da/para a escola. Ao mesmo tempo, notei que sempre ao trazer uma problemática, Lídio buscava meios de fazer um paralelo com a forma como essas questões eram tratadas na sociedade não indígena. Um exemplo disso foi o problema das faltas dos alunos à aula: “Na escola do karaí, faltou três dias, o conselho tutelar já vai na casa”, disse. A todo momento Lídio chamava a atenção para a participação e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos.

Em um determinado momento, Lídio comentou sobre a escolarização ser um meio importante de acesso dos Kaiowá ao mercado de trabalho, seja possibilitando o ingresso em um curso de graduação – nesse caso, citou o curso de Licenciatura Intercultural “Teko Arandu”, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) –, seja em uma inserção no mercado de trabalho pelo fato de ser escolarizado.

Como mencionei anteriormente, a reunião explorou uma variedade de temas, todos muito importantes para o contexto da EEI dos Kaiowá. Assim, Lídio falou da restrição do uso de celulares na escola, seja por professores e funcionários, seja por alunos. No caso destes últimos, falou que a sua utilização tem impactado diretamente em aspectos da própria educação tradicional, como a socialização, coordenação motora (educação pelo corpo) e em “aprender o *ñe’e*”.

Lídio também comentou que o processo de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola estava em processo de atualização, salientando a sua importância. “PPP é o documento da escola”, disse. Nesse sentido, foi interessante ele ter comentado sobre essa questão reforçando a importância desse documento, uma vez que é por meio dele que a escola indígena “faz o papel falar” (Tonico Benites, 2009) sobre o tipo de escola eles projetam e desejam, demarcando assim, o projeto societário kaiowá.

O fato de Lídio demonstrar preocupação em relação ao PPP me chamou a atenção devido à materialização desse documento no contexto da EEI no Brasil, pois de acordo com os dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), até o ano de 2018, das 3.342 escolas indígenas registradas, somente 1.039 possuíam PPP, isto é, um terço do total de escolas (BRASIL, 2019).

Dessa forma,

Os números revelam que a ausência dos Projetos Políticos-Pedagógicos implica na não materialização em seus currículos do direito ao uso dos seus processos próprios de aprendizagem e, desta forma, uma violação do que preconiza a LDB 9.394/96 e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, no que tange às diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e seus currículos (Knapp; Ferreira, 2021, p. 234).

Assim, entender como o caráter diferenciado da escola indígena se dá, perpassa pela relação direta com as políticas culturais do Estado e da escola não indígena.

Conforme a reunião ia passando, fiquei tentando pensar em que aquela reunião escolar – em uma escola indígena – se distinguia de uma reunião em uma escola não indígena. Ao refletir sobre isso, me veio a reflexão trazida por Clarice Cohn (2016) ao falar da cultura na escola indígena como um espaço de interação com as alteridades (não indígenas, sobretudo). Dito de outra forma, sempre que alunos, pais e professores – indígenas – se encontram, seja dentro ou fora dos muros da escola, a cultura (sem aspas) se faz presente.

No dia 10 de outubro foi a minha ida seguinte à Caarapó. Saímos às 5h00min. – eu, Antonio Hilário, David (amigo e colega de turma), Maria Antônia e Amanda (bolsistas de iniciação científica). Era um dia frio e chuvoso, com pouca visibilidade na pista. Ao longo do caminho, devidos às chuvas, era possível ver os pés de cana germinando em meio ao solo úmido.

Chegamos na Te'yikue por volta das 8h30min. Eu havia marcado uma conversa com Lídio, o diretor, para saber um pouco mais da sua trajetória de vida, relação com a escola Ñandejara, além de perguntar sobre questões da EEI, educação diferenciada etc. Ao chegar na escola, Lídio ainda não havia chegado, então resolvi dar uma volta pelo espaço da escola. Nesse dia não houve aula, pois estava havendo uma antecipação da festa do Dia das Crianças (que é comemorada no dia 12 de outubro).

Havia música tocando em uma caixa de som – algumas do gênero “sertanejo universitário”, sobretudo da cantora Ana Castela, sul-mato-grossense e apelidada de “boiadeira”. Havia muitas crianças fazendo fila para brincar nos pula-pula. Conversei com uma professora e ela disse que as crianças haviam sido divididas em dois grupos. Enquanto um grupo ficava na escola Ñandejara, o outro ficava na quadra da escola Yvy Poty (escola de ensino médio, que fica em frente à escola Ñandejara) e depois havia a troca entre ambos. Dos adultos que estavam presentes na escola, a grande maioria era de mulheres acompanhando seus filhos nas atividades festivas.

Aproveitei também para ir ao Viveiro de Mudas levar algumas sementes que havia conseguido junto ao Clube de Botânica do curso de Ciências Biológicas da UNESP/FEIS. Havia uma variedade de sementes (pimentão, tomate, melão, goiaba, melancia, maracujá etc.).

Entreguei as sementes para Tiago Gonçalves – Kaiowá, que trabalha no Viveiro de Mudanças, cursa Licenciatura em Ciências Naturais pela UFGD. Conversamos um pouco sobre o trabalho que ele realizava junto à escola e ele falou das conversas (em guarani) que tinha com as turmas da escola Ñandejara. Perguntei a ele se no viveiro havia mudas de erva-mate (planta que dá nome cidade de Caarapó). Ele disse que havia algumas, mas que estava em falta e por isso, diferente das outras mudas e sementes que eram distribuídas gratuitamente, as de erva-mate estavam sendo vendidas devido à essa questão.

Imagem 7 – Crianças aguardando na fila para brincar no pula-pula. Festa do Dia das Crianças, na escola Ñandejara.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Por volta das 9h10min. Lídio chegou na escola, perguntei a que horas ele estaria pronto para conversarmos e ele me disse que poderia ser naquele momento. Então procuramos uma sala na escola para que pudéssemos realizar a conversa. A conversa foi gravada, e antes disso, em conversa pelo *WhatsApp* havia informado a ele qual seria o roteiro de nossa conversa (Apêndice I).

A conversa aconteceu em uma sala de aula e devido à festa ocorrendo na escola, o som alto e os alunos frequentemente fizeram parte do contexto. Na conversa com Lídio⁴⁶ o que mais

⁴⁶ Para mim, particularmente, foi uma conversa muito marcante, não apenas por se fazer uma aproximação na prática com o que já havia lido em outras etnografias produzidas no próprio contexto da escola Ñandejara, mas do ponto de vista da experiência. O “estar aqui” da pesquisa tem me mobilizado a pensar profundamente no tipo de trabalho que intento fazer, seja para conseguir finalizar a pesquisa, seja pensar nas implicações da minha escrita e no meu papel de tentar realizar o trabalho que seja, no mínimo, respeitoso com meus interlocutores e o contexto no qual realizo a pesquisa. Essa questão me foi refletida muito por meio da ideia de “pacto etnográfico” (Kopenawa; Albert, 2015), que embora não seja algo tão explícito, tenho tentado assumir, à medida em que tenho

me chamou a atenção não foram questões do ponto de vista antropológico (talvez até mesmo por limitação minha de realizar uma reflexão mais profunda nesse sentido), mas uma fala, em dado momento da conversa, em que perguntei ao Lídio o porquê de ele considerar a escola Ñandejara uma escola diferenciada. De maneira bastante sucinta, ele disse: “Ela é diferenciada porque a gente pensa em guarani, a gente sonha em guarani, a gente fala em Guarani” (Lídio Cavanha, Reserva Indígena Te’yikue, 10 de outubro de 2024).

A língua, conforme apontado por Lídio, pode ser compreendida para além de um meio de comunicação: diz respeito às formas de ser estar no mundo, de organização do pensamento, dos sistemas de conhecimento Kaiowá e Guarani. de construir sentidos. Eliel Benites (2014) argumenta que a escola que parte do tekoha e da língua nativa pode se constituir como espaço de luta e fortalecimento da cultura

A escola Ñandejara, em Te’yikue não deve ser entendida apenas um espaço de/para escolarização. Ampliando a discussão sobre os fins da escola indígena, trata-se de um espaço no qual também se dão, em alguma medida, disputas políticas sobre os projetos de futuro do povo Kaiowá e Guarani.

Além disso, o caminho da *guaranização* da escola Ñandejara vem acontecendo, mesmo que ainda haja tensões com as políticas do Estado para regular as escolas indígenas. Nessa lógica, os processos de escolarização em Te’yikue continuam a ser “retomados” constantemente.

Nesse contexto, o contato com os saberes, poderes e tecnologias dos *karaí*, por meio da escola, não foi e nem é suficiente para eliminar as diferenças entre os Kaiowá e Guarani e os *karaí*, devido à própria multiplicidade de estilos comportamentais (*teko laja*) e práticas específicas de cada parentela. Mesmo após mais de um século de intensificação das relações com a sociedade envolvente, essas interações não foram capazes de suprimir o marcador central da perspectiva Kaiowá e Guarani (*ore reko*), que se mantém como referência para contrapor e distinguir seus modos de existência daqueles dos brancos (*karaí reko*) (Cariaga, 2021; Tonico Benites, 2009).

vivenciado aprendizados pelos quais os Kaiowá não têm obrigação alguma de me ensinar, mas que mesmo assim o fazem e se colocam à disposição para, pacientemente, fazer com que eu aprenda um pouco com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação de mestrado, que teve como objetivo produzir uma etnografia a fim de interpretar os modos de construção da EEI enquanto educação diferenciada no contexto da Escola Municipal Ñandejara⁴⁷, analisando as transformações vividas pelos Kaiowá e Guarani por meio dos processos de escolarização e como estes se constituem nos modos de ser atual deste povo, na Reserva Indígena Te'yikue, em Caarapó-MS, me permitiu construir algumas considerações sobre toda a multiplicidade que envolve a presença e os “efeitos” da escola e processos de escolarização no contexto dos Kaiowá e Guarani. As observações realizadas em campo⁴⁸ me possibilitaram, em alguma medida, refletir sobre as diversas questões que atravessam as transformações nos modos de ser desse povo tendo a escola como instituição que ocupa lugar de destaque nesse processo.

A escola Ñandejara emerge como um espaço paradigmático: ao mesmo tempo em que se constitui como potência para a (re)produção e circulação de conhecimentos tradicionais kaiowá, é também atravessada por lógicas do Estado que constantemente tensionam seu caráter diferenciado, seja na instituição de mudanças para a seleção de professores, no comprimento do que regem as políticas curriculares nacionais.

Embora a Escola Ñandejara esteja, do ponto de vista institucional, condicionada a formas de organização estatal – como a prefeitura e a secretaria de educação – existe um reconhecimento da sua organização enquanto escola indígena, ainda que em um espaço limitado de autonomia. Essa, no entanto, é baseada em uma política cultural *para* indígenas (Carneiro da Cunha; Cesarino, 2016), trazendo à tona uma relação marcada por negociações e limites bem definidos entre as formas indígenas de *fazer* escola e as estruturas administrativas dos sistemas de ensino.

Como aponta Cohn (2016), a escola indígena carrega o desafio de articular sistemas de conhecimento próprios com tudo aquilo que tem de “exógeno” nas formas de se “fazer sociedade” nos modelos ocidentais (Tassinari, 2012). Nesse sentido, os usos da língua Guarani, a construção coletiva do PPP e as referências ao calendário próprio apontam para um processo de *guaranização* (Cariaga, 2021) da escola – no qual a Escola Ñandejara se molda a partir dos projetos societários do povo Kaiowá e Guarani, ainda que condicionado pelas exigências dos

⁴⁷ Em uma tradução literal, o nome da escola refere-se ao “nosso criador”, para os Kaiowá. “Ñande: todos nós kaiowa/guarani, jara: ser responsável pela economia de cuidados e controle de pessoas, nomes, animais, plantas, lugares” (Cariaga, 2015, p. 247).

⁴⁸ Muito embora eu esteja me referindo a um trabalho de campo bastante situado e localizado, oriundo de visitas pontuais. Um trabalho de campo e de maior imersão em Te'yikue poderia me oferecer possibilidades de descrever outras formas que a escola atravessa e é atravessada pelo cotidiano da escola Ñandejara.

sistemas de ensino. Não obstante é justamente esse processo – de *guaranizar* a escola – que torna possível a inter-relação entre regimes de conhecimento distintos.

Os professores Lídio Cavanha e Renata Castelão evidenciaram uma percepção crítica sobre os efeitos da burocratização do processo seletivo de professores kaiowá, o qual provoca uma assimetria em relação ao processo histórico em Te'yikue entre indígenas que sempre estiveram na linha de frente dos movimentos de luta pela terra e garantia de direitos e a inserção da educação escolar nesse contexto. Os “critérios técnicos” que são instituídos pelo processo seletivo, muitas vezes desconsideram o compromisso coletivo dos professores kaiowá com a comunidade, colocando a escola – mais uma vez – na arena de lutas e enquanto “ponta de lança do colonialismo” (Aguilera Urquiza, 2010, Baniwa, 2019).

Embora a Escola Nãdejara seja parte importante das formas de organização social de Te'yikue ela ainda não consegue alcançar plenamente a todos. Exemplo disso é a ausência recorrente dos homens nos espaços escolares, os quais possuem um caráter comunitário e abordam temas e problemas para além dos educacionais.

Para além do trabalho nas usinas de cana-de-açúcar – frequentemente citado como justificativa para a ausência dos homens nas reuniões e atividades escolares, como já fora observado por Cariaga (2012) – suscita-se questões mais complexas, as quais se articulam com os efeitos da inserção histórica e compulsória dos Kaiowá e Guarani nas formas de exploração econômica da região (Pereira, 1999; Chamorro, 2018; Lopes, 2014; Cariaga, 2012; 2016).

A ausência dos homens nas atividades escolares não é uma recusa à escola, mas uma forma de evidenciar as condições materiais que impedem sua presença em um contexto em que a escolarização e a exploração da mão de obra de indígenas para o trabalho nos canaviais ainda se colocam como escolhas excludentes.

Essa ausência foi tematizada nas reuniões e nas falas da professora Renata Castelão, que apontou a dificuldade de mobilizar a participação masculina, especialmente em temas sensíveis como a violência contra mulheres e crianças. Tais dificuldades não se davam apenas pela gravidade das situações, mas pelas implicações políticas internas da comunidade, que muitas vezes levavam ao silenciamento das denúncias e à percepção de inefetividade nos processos formais de responsabilização.

Essas reflexões exigem que façamos uma interpretação que ultrapasse o lado “bom” e o lado “ruim” da escola e dos processos de escolarização e se atente para os modos pelos quais os dispositivos legais do Estado se entrelaçam com os modos de ser e viver dos Kaiowá e Guarani. Como propõe Cohn (2016), a escola indígena não pode ser compreendida apenas como um espaço de escolarização propriamente dito, mas como *locus* que propõe uma “abertura para

o outro” (Tassinari; Cohn, 2012) e um “espaço de fronteiras” (Tassinari, 2001), relacional e político, nos quais as questões sociais e as dinâmicas comunitárias se atualizam de maneira ampla e, muitas vezes, contraditória.

As observações realizadas no contexto da escola – desde as reuniões com mães, passando pelos encontros do Fórum Indígena de Te'yikue, até a festa do Dia das Crianças – mostram que a escola também é compreendida como um lugar onde as multiplicidades de formas de ser e viver dos Kaiowá e Guarani se encontram com seus “outros”, desde os diferentes *teko laja* até as “formas de recusa e aliança que podem se alternar, suceder ou até coexistir” (Cariaga, 2021, p. 80). Pensar a escola indígena exige deslocar o olhar para além das dicotomias fixas entre tradição e modernidade, reconhecendo que os povos indígenas produzem suas formas de escolarização de maneira situada e na relação *com*, em diálogo com múltiplas alteridades.

Como uma análise importante sobre o Fórum Indígena de Te'yikue, nota-se que por meio dele – e da escola – há uma mudança central nos modos de ser Kaiowá e Guarani a partir dos processos de escolarização: o “lugar” que professores kaiowá passam a ocupar nos espaços de decisões políticas da comunidade.

Em outras palavras, pode-se pensar que os processos de escolarização entre os Kaiowá e Guarani, em certa medida, além de multiplicar a existência de muitos “*teko* (modos de existir/modos de conhecer) [...] demonstra a possibilidade de variação e transformação da socialidade e da perspectiva kaiowá e guarani (*ore reko*)” (Cariaga, 2021, p. 81). O desafio de “fazer o papel falar” (Tonico Benites, 2009) a partir dessas multiplicidades poder ser entendido como parte de um contexto de crítica ao mundo não indígena.

Ao tentar interpretar essas questões, esta pesquisa buscou contribuir na discussão da escola indígena como espaço de negociação e tradução entre modos de produção de conhecimento e um espaço para pensar a alteridade dos Kaiowá e Guarani com seus “outros” (Cariaga, 2021; Tassinari, 2001; Cohn, 2016). Além disso, busca convidar as pessoas leitoras desse trabalho para, juntamente com os povos indígenas, construir futuros possíveis. Daí a importância de políticas educacionais que respeitem e promovam a autonomia e os projetos societários desses povos.

Ao fim e ao cabo, corroboro as reflexões de Cohn (2016, p. 333), inspirada em uma formulação de Manuela Carneiro da Cunha: “o que devemos garantir não é a continuidade da cultura, mas a continuidade dos meios de produção desta”. Para complementar, Marshal Sahlins (1997, p. 126) nos argumenta que “a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pelos quais elas se transformam”. Talvez seja esse o caminho que a EEI no Brasil

possa se inspirar para vislumbrar: uma via de mão dupla entre a tradição e a modernidade para produzir e lidar com as diversas e variadas alteridades.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. Educação escolar indígena no Brasil: caminhos para uma guinada epistemológica. In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Versos e reversos da educação**: das políticas às pedagogias alternativas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.
- ALBERT, Bruce. “Situação etnográfica” e movimentos étnicos: notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Campos**, v. 15, n. 1, p. 129-144, 2014.
- ALBERT, Bruce. Antropologia aplicada ou “antropologia implicada”? Etnografia, minorias e desenvolvimento. **Revista de Antropologia da UFSCAR R@ U**, v. 14, n. 2, 2022.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARTH, Frederik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BRAND, Antônio Jacó. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, Campo Grande, ano 4, n. 6, p. 137-150, abr. 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Cartilha do Programa Bolsa Família**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsa-familia/cartilha-pbf/cartilha_bolsa_familia.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Diário Oficial. 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998
- BRASIL. **Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o estatuto do índio. Brasília, 1973.
- BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Ensino Médio e de Educação Superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2015.

CARIAGA, Diógenes Egídio. É possível guaranizar a universidade? Reflexões iniciais sobre Antropologia e a presença dos estudantes indígenas na UEMS em Amambai (MS). **Anuário Antropológico**, v. 46, n. 1, p. 78-99, 2021.

CARIAGA, Diógenes Egídio. **Relações e diferenças: a ação política kaiowá e suas partes**. 2019. 400f. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. 2019.

CARIAGA, Diógenes Egídio. Considerações sobre a territorialidade e as transformações entre os Kaiowá e Guarani em Te'ýikue, Caarapó-MS. In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (Orgs.). **Diálogos com os guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

CARIAGA, Diógenes Egídio. “E quando a “cultura” vira um problema?”: relações entre a educação das crianças kaiowa e guarani e a rede de garantia de direitos em Te'ýikue, Caarapó – MS. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 226-256, jul./dez. 2015.

CARIAGA, Diógenes Egídio. **As transformações no modo de ser criança entre os kaiowá em Te'ýikue (1950-2010)**. 2012. 215f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Grande Dourados. 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manoela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manoela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009. p. 311-373.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

COSTA, Lucivaldo Silva da; XIKRÍN, Bep Aka; XIKRÍN, Katop-Ti. **Nhõ pi'ôk mari mokrai kadjy na jã**. Cametá: Editora do Campus do Tocantins, 2019.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Ed. da UFGD, 2018.

CHAMORRO, Graciela. Povos indígenas guarani falantes no atual estado de Mato Grosso do Sul (séculos XVI-XXI). In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Ed. Da UFGD, 2018. p. 293-322.

CLIFFORD, James; MARCUS, George Emanuel. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EDUERJ; Papéis Selvagens. 2016.

CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica**. 1998. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2020/11/Clifford-Sobre-autoridade-etnogr%C3%A1fica1.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 313-338.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA POLO. **Projeto Político Pedagógico**. Aprovado pelo Conselho Escolar, Conforme Ata nº 01 de 28 de novembro de 2018. Caarapó, 2018.

FRANZINI, Joelma Ferreira; DE PAULA, Elder Andrade. O programa bolsa família e os povos indígenas da amazônia: inserção social precarizada?. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 079–092, 2016. DOI: 10.7867/2317-5443.2016v4n2p079-092. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/5485>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 509-517.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIUMBELLI, Emerson. Para além do “trabalho de campo”: reflexões supostamente malinowskianas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, p. 91-107, 2002.

HOMPRYNTI, Ropre Kwyktykre Kwykti. **Pyt mẽ kaxêre: criação, história e resistência K'yikatêjê**. Editora do Campus do Tocantins/Cametá, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**: indígenas: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023.

ISA. Instituto Socioambiental. **Terras indígenas no Brasil**. 2022a. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/#pesquisa>. Acesso em: 04 nov. 2022a.

ISA. Instituto Socioambiental. **COVID-19 e os povos indígenas**. 2022b. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/index.html#:~:text=13.801%20contaminados%2C%20493%20mortos&text=Mesmo%20com%20enorme%20subtifica%C3%A7%C3%A3o%2C%20foram,ind%C3%ADgenas%2C%20em%20uma%20trag%C3%A9dia%20hist%C3%B3rica>. Acesso em: 13 jun. 2024.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LESCANO, Claudemiro Pereira; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Os pilares da educação Guarani Kaiowá: Kunumi há Chamiri – a criança Kaiowá. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 20, n. 52, 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 251–290, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>. Acesso em: 7 jun. 2024.

LOPES, Vânia Vieira. **Do mundo ervateiro à frente pioneira**: contribuição à história de Caarapó. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, 2014.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. In: LÓPEZ, Luis Enrique. **Interculturalidad, educación y ciudadanía**: perspectivas latino-americanas. La Paz, Bolívia: Plural Editores, 2009. p. 129-220.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. v. 2. São Paulo: Edusp, 1974.

MEDAETS, Chantal. A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 191-222, 2021.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Edições Loyola, 1979.

MURA, Fabio. **À procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2019.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. **Revista de Antropologia**, v. 62, n. 2, p. 459-495, 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. 2011. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

NUNES, Eduardo. Socialidades alternativas: sobre o conceito de cultura dos Karajá de Buridina. **Arquivos do CMD**, v. 1, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de; ESSELIN, Paulo Marcos. Uma etno-história da erva-mate e dos povos indígenas de língua guarani na região platina: da província do guairá ao antigo sul de Mato Grosso. In: FINOKIET, Bedati A. (Org). **Fronteiras e interculturalidade**. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2018. p. 213-260.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2004.

PEREIRA, Levi Marques. **Parentesco e organização social Kaiowá**. 1999. 251f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1999.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Julia da. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do método indutivo intercultural no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016.

REPETTO, Maxim; FERNANDES, Maria Luiza; FONSECA, Isabel Maria; CARVALHO, Fabio Almeida de. Los desafios de la formación de profesores indígenas em Brasil: el caso de la licenciatura intercultural de la Universidad Federal de Roraima. In: LÓPEZ, Luis Enrique. **Interculturalidad, educación y ciudadanía**: perspectivas latino-americanas. La Paz, Bolívia: Plural Editores, 2009. p. 397-426.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Penso Editora, 2019.

SÁEZ, Calavia Oscar. **Esse obscuro objeto da pesquisa**: de método, técnicas e teses em antropologia. Edição do autor, 2013.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em vias de extinção (parte II). **Mana**, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; DE CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Museu Nacional**, 1979.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

SILVA E NETO, Jhemerson da. **O curso de pedagogia da Unifesspa e as políticas de inclusão para estudantes indígenas**: currículo e interculturalidade. 2019. 74f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019.

SILVA E NETO, Jhemerson da. **Fratutando Fissuras**: entre as ações afirmativas e a presença de estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa/Marabá. 2022. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2022.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os karipuna e mebengokré-xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte, ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte, ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Orgs.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p. 275-294.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2001. p. 44-70.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Educação Online**, n. 4, 2009.

XXVI FÓRUM INDÍGENA DA ALDEIA TE'YIKUE. **Documento final.** Caarapó, 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ENTREVISTA COM PROFESSOR LÍDIO CAVANHA RAMIRES⁴⁹

LEGENDAS

J = Jhemerson da Silva e Neto

L = Lídio Cavanha Ramires

J: Qual a trajetória que te levou a ser professor?

L: Nasci e cresci aqui, parei na quinta série de estudante e fui trabalhar na usina até os 19 anos, então era trabalhador rural, depois tive a oportunidade com o cacique da época, Sílvio Paulo, finado José Veron, que me convidaram para fazer o curso Ára Verá de nível médio para professor, na época eu não tinha interesse de fazer, mas ele me disse para fazer o curso e que tinham três vagas e que levaram o meu nome para eles e estavam me fazendo o convite para fazer o curso e quando houvesse vaga me chamariam para trabalhar na escola. Na época eu recebi convite também para levar o pessoal para trabalhar na usina como o que organiza a turma para levar para lá. Pensei: educação eu não conheço e nem sei por onde começar, mas aí aceitei enfrentar esse desafio, era 1999. Na volta de lá para cá do curso o professor Alécio e outro professor, o Veron, me chamaram para substituir ele e disse que então eu já iria treinando como é trabalhar com os alunos, em 2000 fui contratado para dar aula só que no contrato era como monitor e não como professor, mas já dava aula na escolinha do Bocajá e lá era uma escolinha de sapé só de uma sala, sem porta, sem janela. Continuei a fazer o curso e em 2000 assim que me formei no Ára Verá saiu o concurso e passei e em 2003 assumi a vaga, fui efetivado e em 2005 fui chamado para fazer parte da coordenação e em 2006 fui para a Teko Arandu para licenciatura e terminei em 2010. Na coordenação pedagógica na época era eu e outra colega e andávamos por quatro escolas de bicicleta para a escola Saverá, na escola Lóide, onde hoje tem a Missão e a escola Bocajá, então fazia atendimento dos professores e acompanhamento semanalmente. Em 2011 eu assumi a direção da escola, como outro colega que estava na direção, o Anari, tinha que ir para o Rio Grande do Sul assumir uma congregação com dedicação exclusiva e por isso pediu afastamento e foi pra lá e o pessoal me convidou para assumir a direção. Eu até não queria, mas não me deram espaço para escapar e aí eu aceitei e fiquei três anos, depois fui fazer mestrado na UCDB e terminei em 2016, voltei e fui chamado para trabalhar na secretaria na coordenação para educação indígena, fiquei até 2022, então

⁴⁹ Entrevista realizada no dia 09 de outubro de 2024, às 10h00min. e gravada com gravador do aparelho celular.

eleição de direção novamente aqui e como nosso colega que estava na direção acabou falecendo, então no ano seguinte eu assumi a direção novamente e vou até abril de 2026.

J: E o seu mestrado?

L: Sim, fiz mestrado na área de educação e diversidade, foi desafiante por ter que se deslocar semanalmente para Campo Grande na UCDB. Na época eram mais fáceis as coisas que estavam mais em conta para o descolamento e isso me ajudou muito e, isso para mim faz parte do movimento do professor de sempre participar da luta da educação indígena para sua melhoria e tem encontro de professores, fórum estadual de educação, sempre participo da conferência nacional, na secretaria faço parte do conselho municipal, também participo do fórum municipal, sempre estou nesses movimentos e hoje creio que estou contribuindo bastante com a educação indígena daqui. Muitas vezes no movimento eu vou por minha conta, ninguém tem para bancar a nossa ida, tem que ser autônomo e pagar a sua própria locomoção, alimentação, hospedagem e, por que faço isso? Para poder responder à liderança que me indicou, em quem confiou em mim e hoje eu retribuo a ele lutando para melhorar a educação, tanto no município, quanto fora dele onde luto pela formação específica de professores para criar a licenciatura intercultural gratuita, pela pedagogia intercultural na UEMS de Amambai onde estive desde o começo lutando para que outros também possam entrar na educação porque para eu entrar alguém antes de mim também lutou e muitos desses não estão mais aqui, então hoje eu tenho que fazer essa parte também para poder garantir a educação indígena dentro e fora do município.

J: Gostaria que você falasse um pouco, Lídio, sobre a tua relação e atuação na Ñandejara.

L: A escola Ñandejara tem mais quatro extensões, em 2019 foi criada mais uma escola na Aldeia Guyraroka. Teve uma época em que atendemos 1.579 alunos, hoje esse número diminuiu bastante, já tivemos 74 professores indígenas, hoje temos 67, ao todo na escola hoje temos 124 funcionários, no ano retrasado eram 142 funcionários. Minha função aqui não é só de diretor, mas também de intermediar entre a escola, as famílias, com a secretaria que é a mantenedora, faço essa intermediação porque hoje nossa escola se tornou referência em nossa comunidade, então luto para garantir essa credibilidade com os pais que não foi fácil de ser conquistada. Para manter a credibilidade dos pais em relação à escola temos de fazer um bom trabalho, atender bem os alunos, ter formação de professores, ter bom relacionamento com os funcionários, tanto da parte administrativa, quanto com os professores. Temos informação semanalmente aqui com

a hora-atividade, então meu trabalho é entre a escola, alunos, comunidade e também o órgão mantenedor, também recebemos a universidade que está sempre presente. Tem também a questão do rezador porque trabalhamos muito a nossa cultura, hoje vem o *ñanderu* Lídio Sanches e através da escola conseguimos fazer essa parceria de construção da casa de reza para ele, inclusive eu servi de engenheiro para arquitetar a obra para ele fazendo o desenho, depois para levantar a parte da estrutura, por quê? Porque ele faz o trabalho para a escola e está sempre à disposição quando precisamos dele para fazer trabalhos culturais, então nos sentimos no dever de contribuir em seu trabalho de rezador.

Temos vários projetos na área ambiental que fazemos com os alunos, com a comunidade, não é fácil, mas fazemos um trabalho contínuo com viveiro de mudas numa unidade experimental. Tem o período em que fazemos o plantio de árvores nas nascentes, em microbacias, para as famílias.

J: A escola Ñandejara é diferenciada? Por quê?

L: A escola Ñandejara começou em 1997 com dois professores, o professor Liam que também estudou comigo no Ará Verá, depois no Teko Arandu, depois ele fez mestrado na UCDB [Universidade Católica Dom Bosco], passou no concurso da UFGD [Universidade Federal da Grande Dourados], então a escola começou com dois professores e depois foi aumentando. Começamos com o primeiro ano com alfabetização na Língua Guaraní, ensino bilíngue intercultural, quando começamos os pais não queriam este ensino diferenciado, foi a luta das lideranças da época, cacique Sílvio Paulo e finado José Veron, que tiveram pulso firme para convencer os pais em dar credibilidade à escola para ver primeiro e se não funcionasse, voltaríamos atrás, mas deu certo. Até 1996 a escola Ñandejara aqui era extensão de uma escola rural do distrito Saiju chamada Escola Municipal Tiradentes, lá eram 40 alunos, aqui eram 300 e pouco alunos ao todo que ficavam à mercê de uma escola que seguia o ensino regular, assim que foi implementado em 1997 e deu resultado, passou-se a montar o calendário próprio onde foram colocados os feriados indígenas, os feriados nacionais que para nós não tem nenhum significado foram retirados. Em 2000 foi criada a escola indígena e a escola Ñandejara tornou-se a escola pólo, deixou de ser uma extensão da escola eu Saiju e se tornou a escola pólo onde foi construído todo o regimento, projeto pedagógico, políticas pedagógicas, currículo, com assessoria da UCDB através do professor Brand, professor Ládio, professora Kátia, com o pessoal do CIMI atuante na época, a Vernonise, também junto à secretaria que estava interessada de mudar o quadro da educação indígena daqui, tanto que deu para percebermos a

evolução positiva dessas mudanças e foi aí que os pais passaram a acreditar no nosso trabalho, nós os convencemos de que é possível trabalhar a educação indígena de forma diferente e que atenda ao jeito próprio do Guarani Kaiowá porque o nosso pensar é diferente. Nossa escola é bilíngue, começamos com o guarani e depois no terceiro ano começa o português, então professamos tudo em guarani, sonhamos em guarani, temos toda a cosmovisão em guarani, quando vamos iniciar o português temos dificuldade de fazer a explicação, nem com tradução, então a língua guarani e o ensino diferenciado tomaram conta pelo resultado positivo que vem sendo demonstrado aos pais, hoje nos tornamos referência na comunidade. A escola Ñandejara é diferente e até mesmo exemplo para outras aldeias, nós recebemos muitas pessoas de outras aldeias, outras escolas, as lideranças vêm ver como conseguimos conquistas em termos de projeto, ensino, currículo, calendário, regimento próprio, como foi o processo da criação da escola Ñandejara onde também foi criado o Fórum, um espaço de discussão. O Fórum começou em 1997 na cidade, em 1998 veio para a escola onde tivemos uma grande participação das comunidades onde cada um falou como quer a educação indígena, como ela tem de funcionar, a partir daí fizemos coleta de dados, de informações que formou um documento base para o projeto político da escola. Na secretaria da prefeitura foi criado o conselho municipal, antes dependíamos do conselho estadual, criando nosso próprio sistema conseguimos avançar e tivemos participação direta no conselho municipal. Hoje faço parte do conselho municipal para defender como conduzir a nossa matriz curricular e tudo mais. Também em 1997 foi criado o viveiro de mudas, então desde o início da criação da escola indígena com calendário, currículo próprios, criamos o viveiro com objetivo de trabalhar a educação ambiental e no decorrer desse mesmo ano conseguimos instalar também a unidade experimental que é mais um espaço de ensino e aprendizagem para os alunos. Depois do ano 2000 criamos o projeto da escolinha de esportes, foi uma época difícil para a gente por conta da entrada de drogas, então tivemos que criar um projeto alternativo para tirar nossos alunos das drogas, era visível, nós achávamos trouxinhas caídas pelos corredores, hoje não acontece mais isso, então tivemos resultado. Temos também o projeto de aula de violão que resultou na orquestra de violão que já é bem conhecida na região, por exemplo, amanhã terá a inauguração da feira da cultura na cidade e a orquestra foi convidada para abrir a cerimônia, mas foi cancelada por conta da chuva e será na próxima semana. Esses projetos que oferecemos aos alunos nos diferencia de todas as outras escolas, o ensino da língua guarani desde o pré até no 9º ano, o ensino bilíngue, os saberes indígenas e mais todos os outros projetos, não adianta termos só professores indígenas, gestores indígenas, mas se o projeto não for diferente funciona da mesma maneira que uma escola da

cidade, temos que ir além de ser professor, gestor indígenas, o projeto tem de ser diferenciado e trazer a nossa cosmovisão para dentro da escola.

J: O que você acha que mais mudou na escola Ñandejara ao longo desses anos?

L: Além do ensino, a questão da formação de professores, hoje como temos o concurso diferenciado os professores vão cada vez mais sendo efetivados, tem também o processo seletivo que agrega mais profissionais com uma formação diferenciada. No início tínhamos muitos professores leigos, hoje ainda temos, mas a maioria está em formação em pedagogia intercultural, em Amambai a licenciatura intercultural Teko Arandu, então temos professores mais preparados para lidar com os alunos. Percebo também ao longo desses anos que a juventude, por exemplo, eu não tive a experiência de adolescente, de criança fui para jovem adulto e na cultura Guarani Kaiowá já atrás a criança já entrava para a fase de jovem adulto, o pensamento dele já era formado como adulto, inclusive preparado para casar e constituir família, nesse aspecto tivemos muitas dificuldades na escola para garantir a permanência desses adolescentes na escola. O aluno entrava na escola e no decorrer do ano a maioria desistia ou se casava, o número de repetência e evasão eram altos. Dialogamos com os pais, com os parceiros sobre o que deveríamos fazer para garantir a permanência dos jovens e o que mudou hoje na escola é a presença massiva da juventude na escola, hoje o aluno tem a vivência de jovem adolescente, não é como no passado que ele como adolescente já se sentia um adulto, o trabalho da escola foi mudando esse aspecto. Hoje do sexto ao nono ano estamos com 19 turmas porque o jovem agora tem a visão de ser preciso estudar, se preparar para ser alguém para a comunidade.

J: Quando conversei com a Renata ela chegou a comentar sobre a questão do processo seletivo que mudou um pouco o jeito dos professores. Antes, no início, eram mais engajados e de que no passado o processo seletivo era uma escolha mais coletiva, da liderança, da comunidade, hoje muitos dos professores só vêm para dar a aula e vão embora.

L: O processo seletivo traz dois lados, tanto para o positivo, quanto para o negativo, porque alguns alunos não conseguem passar, como hoje muitos dos alunos que saem do Ensino Médio para fazer o processo seletivo para professor leigo, passam, só que vem para a escola sem nenhuma experiência e aí o trabalho dos coordenadores é redobrado porque tem que dar todo o suporte de formação para eles que não têm nenhuma formação de base para estarem dentro da

sala de aula e quem perde é o aluno, daí os professores com mais experiência acabam ficando fora da sala, tem professor com mais de 20 anos de educação que não consegue passar no concurso, nem no processo seletivo, mas é uma excelente profissional, excelente alfabetizadora, mas na hora do concurso não consegue passar e nisso a gente perde, ela é uma pessoa compromissada com a escola, participa do movimento, uma pessoa atuante e muitas dessas nós perdemos para o processo seletivo, muitas que entraram, não que não estejam contribuindo, mas como não têm essa formação têm que aprender primeiro para poder ensinar e o aluno precisa dessa continuidade, então ele perde um pouco. Tem o que vem só pelo salário, pelo emprego e sempre falamos de que o professor não pode ser só banca de emprego, temos que nos preocupar com o ensino para dar resultado porque isso servirá para ele no futuro como profissional na comunidade. O processo seletivo tem esses dois lados, para dar oportunidade para aquele que quer ser professor, tanto que alguns que entraram pelo seletivo são excelentes professores, dedicados, conseguem alfabetizar com as suas dinâmicas, mas no meio tem aqueles também que só vêm cumprir a carga horária e não tem mais compromisso com a escola. No passado não nos preocupávamos muito com o horário, tínhamos o compromisso com a escola, reuniões, movimentos, a participação era em peso, hoje essa parte mudou também porque, como cresceu o número de professores, temos dificuldades em lidar com todos, pois alguns não têm esse perfil de ser um lutador do movimento e, à partir do momento que entramos como professor, automaticamente entramos no movimento dos professores e estar pronto para lutar.

J: Para que serve a escola para os Kaiowá?

L: Hoje como temos que acompanhar toda a evolução da sociedade, temos de estudar e isso não quer dizer que é deixar de ser indígena e sim para nos fortalecer porque estudamos a nossa origem e assim compreende a nossa história. Por que hoje estamos assim? Temos que estudar a nossa língua, nossa cultura, a escola diferenciada traz esse lado de estudarmos nossa raiz, nossa história, estudar nossa geração passada e a de hoje para pensarmos na nossa geração futura. Numa escola regular não há preocupação com a sua comunidade, se preocupa mais para a competição no mercado de trabalho. Aqui, mesmo que estejamos preparando aquele aluno que queira continuar estudando fora, terminando o ensino médio vá para a faculdade e entrar no mercado de trabalho, tanto aqui dentro, como para fora, nós o preparamos, mas o ponto principal é estudarmos a nossa história para poder garantir a continuidade do ser Guarani Kaiowá, manter a nossa cultura, manter a nossa língua viva porque se deixarmos de estudar a nossa cultura, de falar a nossa língua, as futuras gerações não irão entender quem é o Guarani

Kaiowá, de onde viemos, temos de nós mesmo estudar esses aspectos para garantir a nossa continuidade. A escola indígena hoje aqui é da comunidade.

J: Para você, como deveria ser uma Escola Kaiowá?

L: Hoje o nosso desafio é cada vez mais constante por conta do avanço da tecnologia, temos o nosso ensinamento que foi passado de geração em geração e temos nossas crenças, ouvimos nossos pais e avós, aprendemos e repassamos e assim segue de geração em geração; hoje isso está se tornando um desafio por conta da tecnologia, da ciência ocidental mostrando que para eles a criação no ponto de vista de nossa verdade, do mito do sol e da lua, a ciência diz que não é verdade e sim uma fábula, uma lenda, mas para nosso povo é verdade, para a ciência não. Este é um desafio para repassarmos para as novas gerações e tem muita coisa de fora entrando, além das igrejas evangélicas com tecnologia, hoje em dia cada um com o celular na mão está tudo lá, entra no Google, então o nosso desafio é ensinar a saber usar essa tecnologia que vem para o bem e para o mal, ensinar a usar para ele não deixar de ser o Guarani Kaiowá para manter a nossa língua, a nossa cultura, nossos saberes, nossos sonhos; se apropriar dessas tecnologias, mas sem deixar de ser quem somos. Seguiremos falantes Guarani Kaiowá, praticantes de nossa cultura, mesmo sabendo que com o aumento da população é cada vez mais um desafio em termos de espaço, território que influencia muito a aproximação da cidade. Depois da chegada da energia elétrica veio a televisão, o celular, hoje a internet está na aldeia em 100% dela, cada um compra o seu pacote, isso se transforma em mais um desafio para a escola trabalhar em manter a nossa identidade Guarani Kaiowá. Estamos estudando esse aspecto na formação levando isso para o movimento para que os formadores trabalhem o assunto com aqueles que estão entrando na faculdade. Já participei do I e II Seminário da Pedagogia Intercultural da UCDB onde discutimos como trabalhar esse aspecto com o jovem que está chegando no curso diferenciado para ser professor e prepará-lo para que quando volte para a sala de aula consiga lidar com tudo isso.

J: Como a educação tradicional (ñembo'e katu) se dá na escola?

L: Temos o "Saberes Indígenas" na escola para garantir o ensino, no currículo, além da língua materna, temos os saberes indígenas para trazer a metodologia de ensinar Guarani Kaiowá. Hoje em dia o jovem tem dificuldade em escutar o adulto, então o corpo docente indígena tem que compreender isso para fazer o ensinamento desse processo tradicional Guarani Kaiowá, por

isso é importante a realização deste trabalho junto com o rezador para fazer a ponte onde o professor não consegue alcançar, então ele leva até o ñanderu para esse processo de ensino, o rezador vem à escola quando tem algum evento e vamos à casa de reza para fazer esse trabalho em conjunto na parte da educação tradicional, a parte de alimentação, de caça, de plantas medicinais, na educação e preparo dos jovens, masculino e feminino. Temos hoje um professor que é neto do rezador, então desde pequeno ele já tem essa formação e isso ajuda muito na continuidade da educação tradicional como acontece na base. Muitas famílias já não conseguem entender o processo da educação tradicional indígena.

J: Os modos de ser Guarani e Kaiowá mudaram? Se sim, como?

L: Como já falei, por exemplo, muda quando chega essa questão da tecnologia que traz a cultura de fora, alguns querem deixar a cultura daqui e aí entra a parte da escola que trabalha a interculturalidade em como lidar com a outra cultura para que não sobreponha em cima de nossa cultura e acabar por extingui-la. Podemos usar da outra cultura, mas sem deixar a nossa, como lidar com isso é como a escola trabalha na interculturalidade que é importante para poder compreender a cultura do outro. Agora os coordenadores estão criando o festival da interculturalidade para os alunos em forma de teatro, dança, poesia, então sempre procuramos meios para de várias formas o aluno aprender, entram culturas de outras etnias também e a cultura não indígena, com danças, culinária, plantas medicinais.

J: Você acha que a relação da escola com o poder público (município, governo do estado) mudou desde a criação da escola Ñandejara?

L: Desde 1997 mudou sim porque temos legislação própria e esse trabalho para criar a escola indígena foi iniciativa da prefeitura, da secretaria de educação, daí entrou a faculdade, o CIMI [Conselho Indigenista Missionário] junto com nossas lideranças, desde então nós conseguimos adquirir autonomia de conhecer nossos direitos, a legislação. Hoje os órgãos públicos como a prefeitura, a secretaria de educação, respeitam a organização interna da escola indígena. Claro que a escola indígena é subordinada à prefeitura e à secretaria de educação que são órgãos mantenedores, em certos aspectos elas nos dão autonomia e sabemos até onde vai a nossa autonomia e até onde elas interferem na escola também.

Desde que entrei para a educação já passaram vários prefeitos, vários secretários e sempre respeitam a educação indígena daqui que também serve de modelo para outras comunidades.

Agora mesmo teve eleição e no ano que vem toda a prefeitura e sempre muda de secretário e eles procuram em Caarapó, muitas vezes solicita o apoio da secretaria daqui para ajudar outro município que lida com a educação indígena, eles têm de respeitar a educação, além da formação de professores, a questão de alimentação, dos projetos, a secretaria dá suporte para outros municípios porque levam o exemplo daqui. Nunca tivemos problema com a interferência direta da prefeitura, da secretaria na educação indígena, temos esse respeito que nos leva a trabalhar em conjunto.

J: Quando conversei com a Renata ela falou que quando começou a trabalhar aqui se falava que a prefeitura mandava para cá o pessoal que não era aliado político como forma de punição.

L: Até em 1996 era assim, mas agora não. Tinha eleição para prefeito e quem não o apoiava, era mandado para cá, então o pessoal vinha de bicicleta, na época tinha o caminhão que buscava leite nas fazendas, então se jogava a bicicleta em cima do caminhão e pegava carona, traziam marmita para passar o dia todo aqui, então ele descontava a raiva dele com toda essa dificuldade para se chegar aqui nos alunos, nisso prejudicava os alunos, nessa época, pelo que lembro, tivemos abaixo de 20% de aprovação, a reprovação e evasão escolar eram altas. De 1997 em diante isso mudou, agora o professor vem para a escola com vontade de trabalhar, nós participamos da escolha de professores, quando tem falta de professor indígena nós solicitamos na secretaria e eles nos perguntam se queremos indicar alguém, mesmo que a pessoa que a gente queira esteja ainda no meio do processo seletivo e que não chegou a sua vez, mesmo assim conseguimos puxar esse professor para a nossa escola. Os professores que vêm para cá, vêm com vontade porque é de sua vontade e porque enxergam a diferença do trabalho na cidade e o da aldeia onde os alunos... para nós aqui mesmo os alunos que bagunçam, mas para os professores de lá aqui é o paraíso. Teve um professor que trabalhou quase 20 anos com a gente, quando voltou para a cidade não conseguiu trabalhar e ficou doente porque o pessoal da cidade era muito terrível, comparando o aluno da cidade e o da comunidade. O pessoal que vem para trabalhar aqui, vem com gosto, vem porque quer e contribui bastante, agora só temos três professores não indígenas. Como temos escola estadual e a do município, então não temos ainda o número suficiente de professores indígenas, então recorremos aos da cidade, mas vislumbramos que em cinco, dez anos, isso não acontecerá mais porque a maioria dos nossos professores indígenas estarão formados.

J: Me lembro que quando o Tônico, fala na sua dissertação da escola, disse que uma coisa que impacta muito é essa questão de como a escola impacta na educação tradicional e fala que tem

diferentes famílias coexistentes na mesma sala de aula e tem a questão do *teko laja* que ele traz dentro do estilo específico de cada família tendo contato um com o outro dentro da sala de aula.

L: Aqui vemos isso na questão da língua, aqui a maioria é Kaiowá, tem o grupo Guarani Nhandeva, o jeito de falar, as brincadeiras, o comportamento é diferente, eles são em menor grupo, mas não tanto, nessa interferência que ele fala da educação porque eles seguem riscamente o projeto político da cidade, não tem o currículo próprio deles, alfabetiza já diretamente em português, não trabalham a parte cultural, a parte da língua onde acaba interferindo diretamente no nosso jeito de ensinar e depois fica com vergonha de falar na língua, para dançar a cultura, têm resistência para praticar porque segue o projeto da escola da secretaria que impõe como devem trabalhar, já aqui na escola Ñandejara a secretaria respeita o nosso projeto político pedagógico, aqui não há interferência nessa parte da educação tradicional, nós temos muito diálogo com os pais e conseguimos nos entender. Vemos isso acontecendo em outros municípios, não dão autonomia para os professores indígenas trabalharem assim, as secretarias de outros municípios interferem em relação a isso. Vimos os depoimentos das lideranças, mas não temos como comprovar porque não estamos lá, mas eles falam disso nos movimentos, nos encontros de professores, aqui não essa interferência na educação familiar tradicional.

Encerra-se a gravação.

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM A PROFESSORA RENATA CASTELÃO⁵⁰

LEGENDAS

J = Jhemerson da Silva e Neto

R = Renata Castelão

J: Trajetória que a levou a ser professora.

R: Sou a professora Renata Castelão da etnia Kaiowá, natural de Iguatemi/MS. Até os meus seis anos morei na aldeia, a minha mãe teve problemas e fugiu quatro vezes para outra aldeia, meu pai buscou eu e meu irmão e entregou para a minha avó, por isso eu cresci fora da aldeia praticamente, meu pai casou novamente e eu não me dava muito bem com a minha madrasta que judiava muito do meu irmão que tinha quatro anos, eu tinha seis e o caçula tinha um aninho e minha irmã mais velha tinha oito anos. Esse irmão de quatro anos morava com meu pai e madrasta e sempre tivemos brigas com ela, porque a gente não estava se entendendo, tinha um casal de pastores evangélicos que eram administradores da fazenda, depois meu pai mudou para trabalhar nesta fazenda e a partir daí eu fui morar com eles, mas a gente não se entendia com a minha madrasta, o administrador da fazenda não podia ter mais filhos, só tinha um rapaz de 18 anos e queria uma menina, como não podia ter ela me pediu para o meu pai que me entregou para a esposa do administrador da fazenda onde morei um tempo e depois fui para Cascavel com eles, daí o meu avô brigou com meu pai porque ele não tinha falecido ainda e por que tinha que esparramar os filhos, o pai foi de novo me buscar e aí voltei para a aldeia um pouquinho e depois fui embora com outro casal de pastores para Santo Amaro, então minha vida foi muito assim: pra lá e pra cá. Por conta disso o meu estudo foi meio complicado, mas eu sempre colocava na cabeça que eu queria estudar e ser professora, mas como? Eu não sabia porque a situação em que estava vivendo com meu pai é daquele índio que tem a cabeça formalizada como não indígena. É como o meu esposo, Voninho, fala que o karaí, o movimento branco influenciou, através do pastor, muito a cabeça do meu pai e pra ele essa nossa vida de indígena era muito atrasada, a gente tinha que evoluir, ir pra frente, ter documento civil e não o da Funai e nem depender dela, mas ser independente e para isso tinha que estudar, ele falava muito disso, apesar de a gente não estar com a minha mãe, o meu pai dizia para eu e meus estudar para um dia sermos independentes, nós colocamos isso na cabeça e dos quatro irmãos quem foi até o

⁵⁰ Entrevista realizada no dia 14 de junho de 2024, às 15h00min., via *Google Meet*.

final no estudo fui eu. Daí o casal que morava era muito ruim e eu voltei para a aldeia, fiquei 15/20 dias e encontrei outro casal de missionários... Morava na aldeia de Sassoró e meu pai morava em uma outra fazenda, aí ele veio para a aldeia e nós nos encontramos com esse casal de missionários que perguntou se eu queria estudar e falei: querer eu quero estudar, mas o meu pai por conta de ter a cabeça muito desenvolvida e o pastor falava de coisas pra ele e ele ficou com isso na cabeça e me falou que se eu ficasse morando na aldeia eu não ia ser nada, falou que era atraso de vida e na época eu não entendia muito bem as coisas, ele dizia que seria atraso de vida, que eu ia casar cedo e não iria estudar. Daí voltei para casa de meu pai, encontrei esse casal de missionários e fui morar com eles, no ano seguinte esse casal foi embora para Dourados e no meio disso ele voltou para a aldeia Sassoró onde a gente morava e perguntou se eu queria continuar a estudar por na época na aldeia não tinha do sexto ao nono ano, só tinha o primário. Não sei se você lembra de que antigamente tinha o Mobral e terminava na quinta série, mal escrevia o nome e já estava bom de estudo. Esse missionário começou a conversar comigo, comecei a frequentar a igreja porque cresci em família evangélica, aí fui para Dourados estudar e ele me disse que eu ia terminar o fundamental e fazer o ensino médio, só que foi ao contrário do que ele disse, ele me levou lá para estudar estudos bíblicos, aí eu falei para ele: o senhor falou que eu ia continuar estudando o meu estudo normal, mas chego aqui e o senhor não quer me liberar para estudar. Ele disse: depois que você terminar o estudo bíblico durante três anos, aí você pode voltar a estudar. Eu acabei ficando por lá, como era da igreja e eu gosto muito de cantar, contar história bíblica, tinha muita facilidade de trabalhar com crianças, daí quando terminei o estudo bíblico, estava em Dourados no município de Coronel Sapucaia, tinha em minha cabeça que queria ser professora, mas não sabia como. No final de 1992 o missionário da aldeia de Takuapery no município Coronel Sapucaia, conversou com o pastor que eu estava e falou que estava precisando de professores para aula de alfabetização, mas eu não tinha o magistério, mas mesmo assim eles precisavam porque eu falava a língua, então fui para Sapucaia. Nesse tempo o meu pai estava trabalhando como tratorista da Funai na aldeia Sassoró, daí ele se mudou para a aldeia Takuapery também e isso facilitou a minha ida para lá. Naquela época tinha uma formação para professores que moravam na zona rural, mas para cursar tinha que estar dando aula há dois anos e eu recém chegada e estava quase para assinar e fazer esse magistério e, pelo fato de eu ser indígena e morar na aldeia, me deram essa oportunidade e eu estudei, mesmo leiga em dar aulas, estudei, me formei. Na minha cabeça sempre pensando no individual, eu Renata estudante querendo ser a melhor profissional, não pensando no coletivo. Estudei e trabalhei por dois anos nessa aldeia para alfabetizar 40 horas, tive formação do Movimento de Professores e na época eu não entendia muito bem, me convidaram para

participar e eu não gostei porque nunca tinha participado das danças, na época pensei que nunca mais ia participar de movimento de professores, achava que comer batata assada, era voltar ao passado e não era assim, era para fortalecer o nosso conhecimento que muda de geração em geração e que mais para frente eu iria me qualificar, mas tendo o meu conhecimento, tradição e cultura. Em 1995 precisavam de professor em Caarapó na aldeia Te'yikue também na missão, a sede da missão fica em Dourados e em volta das aldeias têm várias missões Kaiowá que antigamente eram quem tratavam da saúde, da educação, antes de ser a Funasa, a Funai fazia todo o trabalho, então vim para Caarapó em janeiro e em fevereiro comecei a dar aula em escola normal, não em escola indígena, como se fosse o karaí dando aula para o indígena, era assim na época, a gente aprendia a trabalhar com o material que vinha da secretaria e como eu estava iniciando e não entendendo muito bem, dependia da porcentagem de aprovações no final do ano, era assim: eu explicava na língua portuguesa, mas a oralidade na língua guarani e os conteúdos todos em português. Em Caarapó continuei fazendo o mesmo, eu indígena, mas o pensamento não era indígena, apenas o corpo físico era indígena para mim. Comecei a dar 40 horas semanais de aula, só que nessa época tinha muita evasão escolar, 70% era reprovado e com isso a secretária começou a se preocupar e procurar alternativas de como resolver esse problema porque chegava no quarto - hoje quinto - os alunos evadiam e iam trabalhar de boia fria por necessidade e não vinham mais para a escola, então no final de 1996 começaram a se preocupar em o que fazer para tentar segurar essas crianças na escola, as muitas reprovações e desistências, então a secretária começou a procurar parcerias com quem tinha mais experiência com o movimento de educação escolar indígena porque quem vinha para a aldeia na época não eram professores indígenas, só tinha eu de indígena e ensinando como uma não indígena. Quem dava aula nessa época vinha da cidade como um castigo político da oposição, quem era contrário ao prefeito o castigo era vir para a aldeia. A partir de 1997 começou a implementação da Educação Escola Indígena, os primeiros professores a ensinar na língua foram o Eliel, o Ládio na escola pólo Ñandejara em que você esteve presente, eles trabalhavam em parceria com a UCDB [Universidade Católica Dom Bosco] que era muito presente na Aldeia Te'yikue pela questão do meio ambiente com viveiro de mudas, a unidade experimental, vinham agrônomos, técnicos para a aldeia para fazer esse trabalho. Nessa época eu ainda não entendia muito bem ensinar na língua indígena, parecia retrocesso e eu tinha que crescer na língua portuguesa, a secretária na época não me obrigou a dar aula já na língua, ela me dizia para dar aula conforme eu me sentisse bem e no decorrer do ano fui entendendo o que significa educação escolar indígena, a partir desse entendimento eu ensinava uma semana na língua, mas com insegurança, na outra semana ensinava na língua portuguesa e no final de 1997 eu entendi perfeitamente o

que a escola e parceiros queriam e em 1998 eu comecei a dar aula na língua na alfabetização e pude ter essa experiência de ensinar na linguagem que os alunos traziam de casa para a escola. Como em Caarapó se trabalha com tema gerador, então não era uma coisa desconectada da realidade deles, se era *kaavu* – mato – que eles viam em volta de suas casas, eu trazia para a sala de aula, floresta - *mumbá* que são os animais, nisso os alunos começaram a participar, evoluir no ensino - aprendizagem, eu mostrava e eles conseguiam entender. A nossa formação desde a à licenciatura é por área de conhecimento... Até ali eu era formada no magistério e não o específico, fui trabalhar dessa forma, fui vendo a diferença, a evolução e em 1999 abriu o magistério Ára Verá que é um projeto específico para a formação indígena e quando fui para essa formação muitos me criticaram perguntando porque eu iria estudar magistério de novo e eu respondi que eu Renata individualmente queria ser a melhor professora, quando fui para o Ára Verá foi ao contrário, me ensinou a ser melhor, ser pesquisadora, lutar pelos direitos, mas de forma diferente, pensando no coletivo, nos quatro cantos da aldeia, na outra formação eu não aprendi assim. A partir do momento em que entrei no Ará Verá me senti como se fossem um cupim oco, só tinha aparência de cupim, depois comecei a me sentir com os pés no chão e que eu, como indígena não iria retroceder, mas teria conhecimento para passar para os mais novos, foi assim que percebi a diferença do ensino na língua indígena e do outro, a evolução das crianças, a participação, o desenvolvimento na leitura, na escrita, desde o primeiro aninho os ensinando a ser pesquisadores. Quando eu chegava e pegava os aluninhos, seus caderninhos e íamos para o campo, para a aldeia observar o entorno, tudo muito gratificante e fui aprendendo, tendo experiência porque eu não sabia tudo, mas aos poucos fui aprendendo e hoje tenho 31 anos de profissão, já atuei praticamente todas as áreas e segmentos da educação. Hoje estou lotada na Secretaria de Educação na coordenação da educação indígena do município. Quando estive no Ará Verá não tinha ainda a formação específica para indígenas, junto ao movimento de professores teve um projeto onde foi colocado com o jeito e cara do Guarani Kaiowá e tivemos do nosso jeito a nossa formação, não deu certo e foi difícil, tivemos uma comissão e tiramos da UEMS [Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul] novamente, conversamos com o reitor que na época era o Damião da UFGD [Universidade Federal da Grande Dourados], na maior parte Caarapó é quem estava empenhado nisso, entregamos o projeto para o reitor e falamos que queríamos do nosso jeito, uma universidade que tivesse a nossa cara e nosso jeito de aprender porque posteriormente voltaríamos para a aldeia para lecionar. Sou da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena formada na área da linguagem porque na época não tinha Pedagogia específica, agora temos, no ano passado abriu na UEMS de Amambai o curso de Pedagogia, neste ano em julho vai ter Pedagogia Intercultural Diferenciado na UFGD.

E assim foi a minha experiência como professora, também estive como secretária de educação na escola, por mais de oito anos como coordenadora pedagógica, orientadora de professores nos saberes indígenas e sempre o trabalho coletivo porque trabalhamos aqui com o tema gerador na metodologia do Paulo Freire.

J: Relação e experiências na escola Ñandejara.

R: Em 2003 assumi o meu concurso como professora efetiva da Escola Ñandejara, antes era só em extensão, então passei a ser Coordenadora Pedagógica para acompanhar nossos professores. Na época as nossas formações como professores de alfabetização quem eram os nossos mestres e doutores da alfabetização? Você conhece a Eunice Dias?

J: Não.

R: A Eunice Dias deu aula no Ará Verá na minha formação do ensino médio e é uma professora que menciono bastante na alfabetização. Outra é a professora Judith de Albuquerque, conhece?

J: Conheço não.

R: Também o professor Brand, mestre e doutor.

J: Não o conheci pessoalmente, mas já li algumas coisas dele.

R: Na época quem dava aula no Ará Verá no magistério específico indígena eram mestres e doutores, havia essa parceria com as universidades, UCDB, UEMS, UFMS [Universidade Federal de Mato Grosso do Sul], a universidade de Minas, cada local tinha um orientador, no meu curso era a Anarí que hoje já é aposentada. Em cada aldeia tinha um orientador como a Anarí, a professora Rosinha, a professora Veronice e vários outros. Na minha época no Ará Verá eram 70 professores (as), hoje são apenas 40 e por isso não atende toda a demanda, meu esposo, Roninho, atual coordenador no Ará Verá fez um levantamento de que há mais de 150 pessoas interessadas em cursar no Ará Verá que tem uma formação fundamental para trabalhar com as séries iniciais.

Na Escola Ñandejara comecei não só como coordenadora pedagógica, mas também na alfabetização e até hoje faço isso, ajudo os colegas na coordenação, principalmente na

alfabetização. Como tive experiência na alfabetização indígena e não - indígena, não é como alguns falam que é alfabetizar duas vezes e sim uma vez só, mesmo você alfabetizando bem na língua, a língua portuguesa introduz algumas letras apenas terão diferença, mas a alfabetização é apenas uma vez. A partir daí comecei a participar de projetos, de formação, já viajei para fora, por quê? Qual o objetivo da educação escolar indígena? É ensinar o aluno a ser pesquisador, ser crítico e lutar pelos seus direitos. Para quem era calada como eu e que não saía nem um “a” de minha boca, muito tímida, na educação escolar indígena e na formação pude adquirir esses conhecimentos e hoje tenho que me cuidar para ficar calada porque, às vezes, falo muito, isso pela experiência cotidiana na prática, não sou muito teórica, sou da prática mesmo, se me colocarem numa sala com quadro e giz e tenha um professor com dificuldade de alfabetização eu consigo fazê-lo avançar bastante. Como a educação indígena me ensinou a lutar pelos meus direitos e pelo meu povo, já viajei, ultrapassei o oceano para falar sobre nossos direitos, já fui para vários países da Europa para lutar pelos nossos direitos, dignidade, a questão do tekoha que é o espaço onde moramos. Contribuo até hoje na educação escolar indígena mostrando a importância que é a essência da educação que vem das tradições, por quê? Os pais antigamente ensinavam as crianças em casa que as quatro horas da manhã era para acordar, tomar o chimarrão e ali eles passavam os ensinamentos do que se podia e do que não se podia, esses ensinamentos vêm para a escola e nós como professores temos de instruir os professores novos, as crianças a se valorizarem e sentirem-se indígenas, não a ser como eu antigamente que era indígena, mas com pensamento de karaí, por isso luto até hoje, incentivo a trabalhar a conscientização do meio ambiente, a valorização, o cuidado, o reflorestamento porque através da mata, do ar puro, há saúde, remédio, animais, faz parte da Escola Ñandejara o viveiro de mudas, a unidade experimental e, ao mesmo tempo, com projetos como aula de violão, escolinha de esportes, para incentivar ser um guarani kaiowá sadio e não ir para as bebidas, drogas, esse é nosso objetivo: preparar pessoas para ser um pesquisador. Apesar de muitos que não passaram pela formação específica e, como há dois anos passou a ter seletivo que, por um lado é bom e dá oportunidade para quem está engajado e tem nota, por outro lado, quem passa no seletivo não tem compromisso com a sua comunidade, deu o horário e vai embora e quem passa pela formação específica não, durante a semana, sábado e domingo, feriado, tem compromisso com a sua comunidade de aprender e participar de todos os acontecimentos somando com a comunidade.

J: A escola Ñandejara é diferenciada? Por quê?

R: A escola Ñandejara é pioneira diante dos outros municípios, como já disse, a partir de 1997 ela começou a trabalhar o modo de ser Guarani Kaiowá, a trabalhar o diferenciado que é a valorização da língua, da história, da nossa cultura, nossas comidas e continua até hoje esse trabalho. Na alfabetização a valorização da língua, ñe'e, por isso na educação infantil, primeiro e segundo, só ensinava na língua, a partir do terceiro ano que introduz a língua portuguesa, do sexto ao nono tem a língua guarani, língua portuguesa e inglês, no ensino médio que é integral também, aqui na aldeia se ensina o inglês e o espanhol. Trabalhar o diferente, a valorização porque é só dessa forma que a criança que esteve no primeiro ano quando estiver no oitavo, nono ano, nunca esquecerá do ensinamento, inclusive para muitos que acham que a escola indígena é como um atraso, não, temos aqui na aldeia Te'yikue pessoas formadas em odontologia, medicina, enfermagem, fisioterapia, começaram lá em 1997 na educação escolar indígena diferenciada na língua e hoje vemos o resultado. Temos o calendário diferenciado, os feriados diferenciados e não só o nome Ñandejara, então a gestão é compartilhada, onde alguns assuntos que vêm da secretaria aí a gestão, diretor adjunto, coordenadores, sentam para discutir o que é bom para a educação escolar indígena, fazemos tudo coletivamente. Temos nossa hora-atividade onde somos 7, quatro da escola pólo e três das extensões, da formação de hora-atividade, a época do planejamento para discutir e é um momento de estudo, por conta disso é que estamos fazendo um trabalho que acreditamos, mesmo entrando pessoas novas, tem que arregaçar a camisa e abraçar a educação escolar indígena na prática porque o ensino é trabalhado com o tema gerador e o conteúdo da comunidade é trazido e trabalhado na sala de aula valorizando as comidas, inclusive se vocês puderem vir a Escola Sabor da Terra está na preparação do evento no dia 5 de julho onde os alunos trabalham a teoria e prática, vão na roça ver o que é trabalhado, como é preparada a roça, qual a importância de comer alimentos orgânicos, a recuperação ambiental desde 1996/97 com os parceiros da UCDB. No início as aldeias não tinham essas experiências e com nosso trabalho de formação de professores, o concurso específico, calendário específico, mas a partir de nosso trabalho começaram a ter um olhar diferente, passaram a visitar a escola Ñandejara para ver como funciona, a unidade experimental, porque muitos só tinham o nome indígena, mas a prática não é a que deve ser trabalhada nessas outras escolas. Outra coisa aqui é que o diretor é indígena, o adjunto é indígena, assim como o pessoal que trabalha na secretaria, do sexto ao nono ano apenas três professores não são indígenas, um é professor de educação física que nós formamos no Taquarandu na linguagem, não tem o CRECI, tem uma professora agora se formando na área de inglês, uma de língua portuguesa.

J: O que você acha que mais mudou na escola Ñandejara ao longo desses anos?

R: Mudou bastante devido ao trabalho que fazemos em rede: saúde e educação, liderança, parcerias. Por exemplo, o casamento precoce diminuiu bastante, também o suicídio entre os jovens que antigamente era muito comum e hoje diminuiu bastante, vemos que há mais procura pelo estudo porque não adianta ser indígena e não valorizar a nossa cultura. As igrejas pentecostais são muito rígidas e querem que todos abandonem sua cultura e não é bem assim, nós trabalhamos com tudo interligado, nossos nãnderu, os evangélicos, para ter a mesma clareza de pensamento, então vemos que muitos estão estudando, antes não estudavam. Antigamente quando se casavam abandonavam o estudo, hoje não, vemos casados estudando, fazendo faculdade, temos um grande avanço em relação a isso. Mesmo com a recaída durante a pandemia, mas no mundo todo houve essa diferença e aqui aos poucos está tudo voltando aos eixos novamente. No ano passado no ensino médio entrou a formação em empreendedorismo.

J: Para que serve a escola para os Kaiowá?

R: Para nós que somos da comissão a nossa preocupação é o seguinte: hoje, alguns alunos vão até o terceiro ano e depois param e vão procurar trabalho, por isso nós temos que voltar a pensar em nosso povo, mesmo com 30, 90 alunos no terceiro ano, nem todos vão adiante para a faculdade, então vemos ainda que na escola nem todos estão lá para estudar, isso é uma Guarani Kaiowá falando de que hoje alguns pensam que têm de estudar até uma certa altura, por mais que queiram se igualar aos brancos, não conseguem. Por quê? Para vocês (brancos) conseguem levar a vida na correria e ao mesmo tempo estudar, já o Guarani Kaiowá a questão do estudo chega até certa altura parece que está tendo problema, estou falando de saúde, porque por mais que queiramos ser iguais a vocês, não conseguimos levar adiante essa divisão, mas alguns conseguem, como a Valdelice que está no mestrado, temos a Rosineide finalizando o doutorado, mas são poucos, a maioria parece que não dá conta de seguir estudando, existem os problemas psicológicos e outros também. Hoje nem todos sonham em terminar uma faculdade, apenas o ensino médio.

J: A escola Ñandejara é efetivamente indígena? Por quê?

R: A escola Ñandejara sim. Desde o PPP [Projeto Político-Pedagógico] é diferente porque quem trabalha é para formalizar e atualizar tudo que é referente a nós, então tudo o que queremos está amarrado no PPP da escola que é a educação escolar indígena e é documentado, legítimo, com

calendário próprio, os feriados dos indígenas, está tudo ali, portanto é de fato educação escolar indígena.

J: Como a educação tradicional (ñembo'e katu) se dá na escola?

R: O ñembo'e katu... quem está lotado são os professores mais novos hoje, praticamente estamos com a preocupação de melhorar a formação, trazer os professores da FAIND [Faculdade Intercultural Indígena] para trabalhar aqui, por exemplo, os saberes indígenas na escola que se trabalha com as séries iniciais, da educação infantil ao quinto ano, para valorizar o diferenciado porque muitos estão entrando por conta do seletivo, então não têm essa formação específica e o trabalho dos coordenadores está sendo dobrado e têm que trabalhar para dar essa formação, essa metodologia do trabalho da escola Ñandajara porque se não olharmos bem, daqui um dia vai virar uma escola qualquer porque está vindo a geração nova com outro pensamento, não têm muito envolvimento com o movimento de professores, de liderança, do *aty guasu*, da assembleia, só no espaço da aldeia-escola e de casa pra escola e da escola pra casa, apenas isso e estamos tentando mostrar a importância de participarem com o movimento, discutir o que queremos porque se a gente não cuidar daqui um tempo maior pode ir até diminuindo e se não cuidarmos será escola indígena só no nome, a prática será zero. Estamos cuidando bastante em relação a isso e, por conta disso, é que estamos dando as formações. Eu e a Beth somos auxiliadoras, a Beth passou para o mestrado e eu estou lotada na secretaria, na alfabetização somos as duas e estamos praticamente afastadas, mas num tempinho que posso contribuo, agora posso passar em todas as escolas e onde é preciso nunca nego ajuda, sempre estou à disposição para mostrar a importância de se ter uma educação escolar indígena, lutar pelos seus direitos, defender o seu território, preparar aluno pesquisador, estamos tentando fazer isso, mas está um pouco difícil porque muitos estão vindo muito novos, sem experiência na prática pedagógica, na prática da alfabetização, então é trabalho dobrado, enfim, no que puder estaremos contribuindo para a escola ir bem, queremos que a escola continue avançando em ser melhor na educação indígena não apenas no nome, mas na prática de ensino e tentar ajudar essas pessoas que têm dificuldade. Eu mesma estou emperrada com a minha pós graduação, já terminei todas as disciplinas, já paguei todas as parcelas, o problema agora é falar com a secretaria FAVENI [Faculdade Venda Nova do Imigrante] para mandarem uma ficha atualizada para deferir eu poder enviar o meu artigo e mais para frente penso em fazer mestrado e já estou com o projeto pronto, por conta que está entrando a minha aposentadoria e agora com essa política também... Não parei para defender porque nesse ano ninguém estava colocando o nome

e estou indo não por mim, mas pelo meu povo. Em casa sou efetiva, tenho plano de saúde, tenho carro, tenho condições de comprar remédios, mas eu penso nos quatro cantos da aldeia que precisa que eu seja a representante deles, então se a comunidade confiar, vou levar adiante o trabalho, assim como professora eu tenho defendido a educação escolar indígena, os direitos das mulheres, das crianças.

J: Os modos de ser Guarani e Kaiowá mudaram? Se sim, como?

R: Quando começou a ter a educação escolar indígena, antes disso é como eu falei, tinha outro pensamento, não pensava muito porque não tinha essa clareza porque eu pensava que estudar educação escolar indígena era dar um passo atrás, tinha que comer batata assada, mandioca assada era retrógrado, mas não é isso, é o fortalecimento do conhecimento para novas gerações e para quem antigamente achava feio falar o guarani e só valorizava a língua portuguesa, a partir das formações com professores que passaram a suas experiências da educação, muitos de nós voltamos a valorizar e hoje vemos de maneira diferente, percebemos até no grupo de dança que cada um quer dançar, vestir a roupa, se pintar, fazer artesanato, isso antigamente não existia mais, hoje em qualquer lugar em que você vai na escola de aldeia vemos o orgulho que todos têm de ser indígena, de poder se pintar, dançar, mostrar o que sabe para quem está à sua frente. Ninguém gostava de se pintar, mas a partir de 2003, mais ou menos, meu esposo pinta de fora a fora o corpo dele com jenipapo e ele é da luta, do movimento, vai para Brasília todo pintado, ele gosta muito da parte cultural, ele canta e dança porque nasceu em uma família cultural, já eu nasci em família evangélica, depois de adulta é que comecei a aprender. Quando eu tinha minhas meninas eu não entendia muito bem, não tinha esclarecimento e, por isso, as minhas meninas aprenderam primeiro a língua portuguesa, depois com o tempo eu entendi e elas começaram a aprender a língua guarani. A coletividade entre os alunos não existia muito e no espírito guarani existe muita coletividade, solidariedade que se fala na língua de vocês, por exemplo, o que estou comendo posso compartilhar com o outro, isso é cultural, antigamente se dividia a caça com o vizinho, não se preocupava com o que iria comer amanhã, era o hoje e o amanhã pertence a Deus, hoje vemos que muitas coisas precisamos trabalhar, mas vemos que avançamos bastante, quem não gostava de se pintar está se pintando, quem não gostava de ser indígena hoje vemos totalmente diferente, gosta e tem orgulho de fazer apresentações culturais, tanto na aldeia, como quando vai fazer trabalho fora. Muitos também foram retirados do mal caminho, drogas, bebidas, um bom exemplo é de quatro ou cinco do nono ano, antigamente não chegava esse povo e hoje aqui na escola estadual a noite temos mais de 40 alunos do nono ao

médio, têm pessoas que vão para a licenciatura no Teko Arandu, têm pessoas no Ará Verá, têm pessoas fazendo pedagogia no Amambai. Vemos que evoluímos e acredito que é um trabalho lento, ainda mais como já disse que muitas novas pessoas estão chegando e nós com a nossa experiência têm os que nos chamam de dinossauros e eu digo: dinossauro tem história para contar. Compartilhamos o que sabemos com eles, por exemplo, ano que vem se sair a minha aposentadoria eu não vou mais para a escola, se Deus permitir de eu ser eleita e trabalhar, daí serei de forma diferente, são coisas que me preocupam para continuar a essência Guarani Kaiowá porque a educação tradicional é preparada na beira do fogo, na beira do *tata ypy-pe* como diz o professor Levi e esse ensinamento é através da oralidade, hoje é muito complicado pra gente, por exemplo, na sociedade não indígena é tudo a base da escrita, para nós na oralidade, o tempo foi passando e tivemos que nos esforçar para anotar tudo, nessa mudança temos de andar juntos, mas não é porque estamos avançando que vamos deixar a nossa essência para trás.

J: Você acha que a relação da escola com o poder público (município, governo do estado) mudou desde a criação da escola Ñandejara?

R: Desde que aprendemos sobre os nossos direitos, desde 1997 mudou muita coisa, foi difícil porque um prefeito em gestão passada, desde 1990 e pouco, cada um tinha uma filosofia diferente e a partir do mandato do Sr. Guaraci (prefeito) falava para a gente: valorizar a nossa língua, trabalhar o olhar diferente para a comunidade. Dizia também: eu nunca proibi vocês de saírem de uma formação, mas estou ensinando, estou fazendo picada com vocês e mais à frente irão fazer uma estrada e continuar a fortalecer este trabalho. Qualquer reunião que tivesse de um lado ou do outro a aldeia e os professores compareciam e nós aprendemos com a formação, com o estudo, que se temos direitos é direito, como diz meu marido: os nossos direitos não se negociam. Se for preciso ir ao poder público, no município, no Estado, dizer o que queremos, eles nos respeitam porque nós mostramos que somos diferentes e que também não pedimos, exigimos os nossos direitos garantidos em lei, por isso aqui os concursos são diferenciados, vou te citar um exemplo: um prefeito entrou e queria tirar nossas aulas atividades, nós da educação nos juntamos juntamente com os pais e a liderança e dissemos que ele não tiraria o que construímos juntos só porque é o prefeito. Foi difícil, ele não queria nos ouvir, mas nós íamos fazer paralisação, nós mostramos respeito. Hoje eu, professora Renata, lotada na secretaria de educação, quando peço o que preciso sou bem atendida. No ano passado a escola estava em precariedade, ninguém intimidará o próprio patrão, não é? Nós fizemos isso. É direito da criança

ter o lápis, borracha e caderno, exigiam estudo de qualidade e estava faltando de um tudo, nós paralisamos a escola por três dias, chamamos nossos parceiros e o último passo a recorrer seria chamar o Ministério Público Federal, porque tentamos o diálogo e se não somos atendidos, vamos ao MP [Ministério Público], fizemos isso no ano passado e rapidinho, não sei de onde surgiu, mas trouxeram o material que precisávamos, tudo na paz e no diálogo. Muitos, às vezes, ao invés de estar ao lado do seu patrício, se junta ao lado do patrão e nós aqui, apesar dos pesares, cada um tem a sua especialidade, com jeitos diferentes um do outro, mas quando é luta coletiva em prol da educação, da saúde, todos se juntam no mesmo barco, juntos podemos vencer através do conhecimento nossos direitos, da legislação que nos ampara, por isso temos que estudar, senão como vamos procurar os nossos direitos, cobramos o que está na lei. Lembro que bem no início uma universidade queria trazer um projeto para a comunidade de fora para dentro e eu falei não, funciona quando é de dentro para fora, nós discutimos coletivamente para alcançar o melhor e não adianta alguém vir e querer trazer pronto de fora para cá, enquanto a gente não dialogar, não construir, não debater com o outro o que será o melhor para nossa comunidade. Como nós conseguimos avançar? Com diálogo, não é um meter a boca no outro falando abobrinha, mas o que está na lei. Direito é direito e não se negocia, foi assim que aprendemos e em caso de dúvida, recorremos ao Marco Antônio para tirar nossas dúvidas. Tivemos também a nossa formação que foi um projeto por dois anos aqui em casa, vinha o MP [Ministério Público], o órgão ambiental, dar formação de direitos para população indígena, assim vamos aprendendo a lutar por aquilo em que queremos melhorias.

J: Muito bom, Renata. Obrigada pela aula, foi muito bom te ouvir, aprendi muito sobre você e sua trajetória e todos os enfrentamentos que passou ao longo da vida para se tornar professora indígena, pela efetivação de uma escola indígena e é como você disse, não é um favor, é um direito que está na lei e uma lei que não foi dada, foi conquistada pelo movimento indígena de luta para a atribuição de direitos na constituição, depois na LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação], para que tudo encaminhasse para ter de fato essa escola indígena, pelo menos na lei e sabemos que os desafios para efetivar essa escola da lei são muitos, passa tanto pela questão de vontade política, outras questões como a de formação de professores, o desafio de trazer a educação tradicional para dentro da escola que é outro processo difícil no sentido de a gente operacionalizar e é bom ouvir sua fala de que na Nandejara tem sido feito e acaba sendo uma experiência inspiradora.

R: Esqueci de dizer que, além de ser professora, tenho trabalhado bastante com movimentos públicos para a juventude, mulheres. Na minha fala está sempre presente a questão de se trabalhar a auto estima, se você não está bem como poderá ajudar ao próximo? Trabalho através de palestras com parceiros da saúde e do CRAS [Centro de Referência em Assistência Social], por meio disso há o empoderamento da mulher indígena Guarani Kaiowá, através do empreendedorismo, do artesanato, porque o indígena é sempre muito cobrado, por exemplo, se bebe, não vê o porquê esta pessoa está bebendo, ninguém olha para essa pessoa para ver qual a dificuldade ela está passando e eu tenho trabalhado muito com essa questão e por onde passo a minha palavra é: trabalhar a auto estima, trabalhar algo em que a pessoa se sinta valorizada através do artesanato, etc. Eu trabalho 40 horas e no tempinho que dá, meu esposo e eu vamos aldeia afora, nos quatro cantos da aldeia, vamos para região norte, sul, do nosso Estado para conhecer e como somos do movimento vamos conhecer nossos patrícios e, através disso, acabo trabalhando muito artesanato, faço pão, faço chipa, faço colar por que? Como humana, mas isso é uma terapia também, além de ser terapia, eu ganho um troco a mais, além do meu salário, e também falo disso para outras colegas indígenas e é muito boa a troca de experiência de uma mulher com outra.

J: Muito bom te ouvir e saber do seu engajamento em Caarapó e saber que entre os Kaiowás têm pessoas como você. Espero te ver quando for aí, acabei não podendo ir em junho, mas no mês que vem espero te ver para trocar uma ideia presencialmente.

R: Jhemerson, hoje eu recebi o convite para ir numa escola estadual da cidade, o grupo de alunos tinha preparado para trabalhar a cultura e história Guarani e do Kaiowá e fomos eu e minha filha, falamos de nossa vivência, explicamos para eles sobre o nosso artesanato, a nossa religiosidade, estavam os professores e diretores presentes, levei tingimento em um pano para mostrar que temos a roça de policultura e o não indígena tem a roça monocultura, foi muito bacana e eles curiosos fizeram várias perguntas e disseram que hoje têm uma visão diferente do povo indígena.

J: Bacana, porque por mais que você seja aí de Caarapó, às vezes, a população desconhece a história e presença dos Kaiowá e Guarani na região. Obrigada pelo seu tempo para nossa conversa.

R: Agradeço muito a oportunidade de poder contribuir com a minha experiência como professora, mulher indígena.

Encerra a gravação.