



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E SEUS

FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

**... E TEKO E ARANDU E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO
SUPERIOR E EDUCAÇÃO OUTRAS...: MODOS DE VIDA CRIADOS E
AFIRMADOS POR KAIOWÁS E GUARANIS**

JORGE ISIDRO ORJUELA-BERNAL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

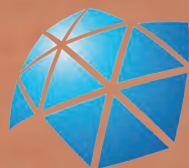
RIO CLARO – SP

2023

... e *teko*
e *arandu*
e produção de subjetividades
e Educação Superior
e educações outras...:

**Modos de vida criados e afirmados por
Kaiowás e Guaranis**

Jorge Isidro Orjuela Bernal
Orientador: Dr. Roger Miarka



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Rio Claro
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL

**... E *TEKO* E *ARANDU* E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E
EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO OUTRAS...: MODOS DE
VIDA CRIADOS E AFIRMADOS POR KAIOWÁS E GUARANIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto
de Geociências e Ciências Exatas do
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutor em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Rio Claro – SP
2023

O69. Orjuela-Bernal, Jorge Isidro
... e teko e arandu e produção de subjetividades e Educação
Superior e educações outras... : modos de vida criados e afirmados por
Kaiowás e Guaranis / Jorge Isidro Orjuela-Bernal. -- Rio Claro, 2023
300 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Roger Miarka

1. Indígenas. 2. Educação Superior. 3. Produção de subjetividades.
4. Filosofia da Diferença. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

JORGE ISIDRO ORJUELA BERNAL

**... E *TEKO* E *ARANDUE* PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E
EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO OUTRAS...: MODOS DE
VIDA CRIADOS E AFIRMADOS POR KAIOWÁS E GUARANIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto
de Geociências e Ciências Exatas do
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutor em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. ROGER MIARKA
IGCE / UNESP/Rio Claro (SP)

Profª. Dra. SONIA MARIA CLARETO
FE/UFJF/Juiz de Fora (MG)

Prof. Dr. LEVI MARQUES PEREIRA
FAIND/UFMG/Dourados (MS)

Profª. Dra. MARIA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA
FAIND/UFMG/Dourados (MS)

Profª. Dra. ALIK WUNDER
FE/UNICAMP/Campinas (SP)

Conceito: Aprovado

Rio Claro (SP)- 29 de setembro de 2023

*A meus pais, Blanca e Germán,
por terem me ensinado,
através de seus atos,
sobre a esperança.
Aos povos indígenas,
em especial aos Kaiowá e Guaraní,
por me ensinarem, ao longo da nossa caminhada,
que ela é infinita.*

Esta tese, ainda que produzida por mim, é entendida como uma
composição coletiva, nessa medida ela foi realizada junto ao
Tekoha Takuapiry e Kaiowás e Guaranis e Cronopies+! e... e

Da mesma forma, ela se forjou entre diferentes geografias, tempos e espaços
que envolvem diferentes climas, intensidades e afetos, entre
Rio Claro – São Paulo e Tekoha Takuapiry – Mato Grosso do Sul e
Dourados – Mato Grosso do Sul e Bogotá – Colômbia e Estocolmo – Suécia
e Helsinki – Finlândia e ... e

Aguyjevete

– Agradecimentos –

Atima aos povos Guarani e Kaiowá, em particular à comunidade do Tekoha Takuapiry, não apenas por terem me aberto as portas de sua comunidade, de suas escolas, de suas casas, mas por terem me permitido *caminhar* e aprender *junto* a eles.

Atima Porã a toda a comunidade educativa das escolas indígenas Ñande Reko Arandu e M'bo eroy Arandu. Em especial a seus docentes e diretivos Enoque Batista, Claudemiro Lescano, Gildo Martins, Ananir Lescano, Ronaldo Lopes, Josiane Batista, Marcilene Lescano, Elias Lopes, Edimar Araujo, Adécio Araujo, Úrsula Velasques, Ademar Villalba, Vanessa Martins, Geison Texeira, Osmar Marques, Genei Domingues, Adelia Rocha, Erasmo De Souza, Witor Domingues, Jaquiele Texeira, Geraldo Domingues, Andreia Martins, Lucio Martins, Giselle Martins, Zunilda Aquino, Laide Lopes, Isaías Ramirez, Michael Rocha, Eldo Ramirez, Leonida Quintana, Valdemir Irineu, Silvam Souza, Ezequiel Morais, Vandalicia Oliveira, Delfina Torales, Rogerio Rodrigues, Marileia Candi, Celia Fernandes, Ediludio Espindola, Anderson Lopes, Kleberson Ramirez, Rosangela Gama e, *in memoriam*, a Jaime Irineu e Saúl Velasque; pelas conversas, trocas, acolhimentos, parcerias e reflexões.

Atima Porã às lideranças e agentes de saúde e demais pessoas do Tekoha Takuapiry, assim como às pessoas das áreas de retomada de terra indígena de Kurusu Ambá I e II, pelas conversas-tereré-chimarrão assim como pelos diversos espaços-tempos compartilhados. Em particular a Daniel Lescano, Jonas Batista, Tasio Velasque, Rosangela Texeira, Shirley Vargas, Orida, Celso, Celeida, Eduardo, Andressa, Daniela, Graziela, Inocência, Casilda, Jorge, Beatriz e *in memoriam* a seu Atánasio.

Atima Porã a Beatriz Vera, por me socorrer, inúmeras vezes, com o guarani.

Obrigado aos docentes e discentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu por terem me dado a oportunidade de participar de seu importante e necessário programa de formação, por terem possibilitado aprender de e *junto* a eles. Meu agradecimento especial a Maria Aparecida de Oliveira, Rosa Colman, Levi Pereira, Eliel Benites e Heiracles Mariano.

Agradezco a mis padres, Germán y Blanca, y a mis hermanas y hermanos, por su apoyo incondicional en este que también es su camino, por comprender mis ausencias y por creer en mí. A Natalia, un agradecimiento especial, por las tantas y tantas horas dedicadas a trabajar *juntos*, por la paciencia para movilizarse en el camino de comprender mis ideas artísticas y por la fuerza y energía destinadas a que estas tomaran forma en la producción estética de esta tesis.

Agradeço ao Brasil por ter-me acolhido e brindado novas e valiosas oportunidades para continuar aprendendo e compartilhando.

Agradeço a Roger Miarka, meu orientador, pela confiança depositada, pelo apoio constante, pelas conversas, conselhos, respeito e carinho brindados, que têm sido fundamentais no meu processo formativo acadêmico e de vida desde que cheguei no Brasil.

Agradeço também a meu grupo de pesquisa o *Coletivo Cronopies+!* Pelas discussões, as parcerias, os afetos, as confidências e o suporte dado durante todos estes anos de trabalho-composição. Agradeço, especialmente, aos *cronopies+!* Ronilce Lopes, Heinrich Santos, Wanderson Lopes, Joao Casal, Lucas Cruz, Maieli Masteloto, Camila Hardt e Claudia Canto, que têm acompanhado, em diferentes intensidades, mais de perto meu processo.

Gracias a mis amigos y padres académicos en Colombia, Aldo Parra y Blanca Peralta, por estar siempre guiándome, por la alegría de aprender de y con ellos. Por ayudarme a nunca olvidar de dónde vengo.

Obrigado a todas, todos e todes quem compõem o Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp – Rio Claro. Discentes, professores e pessoal administrativo, foram muitas e múltiplas as ajudas recebidas, foram muitos os aprendizados, os momentos compartilhados, os risos e sorrisos, sem vocês estar aqui não teria sido tão especial como foi. Em particular, muito obrigado a Inajara e Elisa, a Heloisa da Silva, Marcos Texeira, Rosa Monteiro, Rubia Schio e Cesar Leite.

Obrigado também a Alessandra e Clotilde, por me socorrer, no nosso PPGEM, sempre.

Obrigado a todos esses amigos e amigas que conheci em Rio Claro, por me dar sua amizade, carinho e respeito, e por fazer de minha estadia aqui, passada por tempos de conquistas e adversidades, de alegrias e tristezas, um lar. Obrigado, “aos antigos”, Douglas, Davison, Maroni, Ronilce, Diego Gondim, Diego Rojas, Alejandra, Swanny, Blanca e sua família, Gabi e Amílcar, Diego Escobar, Carolina Botello, Iria e Guilherme. Obrigado também aos mais, Adrielen, Carolina, João, Heinrich, Wanderson, Julia, Diana, Tiele, Adriana, Hernán, y Rosangela.

Gracias a Ana María, por acompañarme en buena parte de este camino, por el importante apoyo y la comprensión dada, principalmente durante mi tiempo de trabajo de campo, y por ser voz y escucha activa-afectiva en mi proceso formativo y de vida.

I want to express my gratitude to my supervisors during my exchange, Paola Valero from the Stockholm University (SU), and Pirjo Virtanen from the University of Helsinki (UH), for welcoming me to their universities and facilitating the exchange of ideas. I'd also like to thank Bruna Nunes, Farouq Mensah, Harita Raval, Kicki Skog and Laura Caligari from SU, as well as Heidi Niva, Reetta Toivanen, and Victoria Peemot from UH, for making my time there even more enriching with our conversations, coffees, and funny moments.

Thank you to Tamsin Meaney and Rune Herheim for accepting me into your course at the Western Norway University of Applied Sciences, for the insightful discussions and new ideas. Muchas gracias a Paola Piedra por su amistad y por darme la bienvenida, haciéndome sentir como en casa en un lugar tan distante, tanto geográfica como culturalmente.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP –, que foi a principal instituição financiadora da minha pesquisa, processo nº 2018/24911-6, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, assim como à Pró-Reitoria de Pós-graduação –PROPG– em conjunto com a Coordenadoria de Permanência Estudantil – COPE –, pela concessão parcial de apoio financeiro para o desenvolvimento deste trabalho.

Lucha.

Decía el Viejo Antonio que la lucha es como un círculo.
Se puede empezar en cualquier punto, pero nunca termina.

Subcomandante Marcos

ÑE'E MBYKY

Ko tembiapo ogueru ha oheka tape tembiapope ojezapova ichupe umi oñembosako'i va'ekuere, Avá oñembokatupyry va'ekue, mba'éichapa ou jevyvo itekohápe. Pe mba'ápo jejapo ogueru ojeaurivo pe jeiko otro reko yvy ape ari guava reko, hesákavo ko'áva pu'áka oñondive ha ikatuvo tekotevea oiko tekohape, oñemoi hekope'yva ouva okaguio jejapo hagua ha ha'éva ndouiva hekopeguavagui pe tembiaporã ha'égui teko renda aty ha ounte ojezapó hagua, péicha. Péicha, jegueru mokõi joavy, peteiva oguerahava pe tekorãme- terã iñambueva itekope hekope yvy porã háicha, ojeporekavo ikatupyryre ha oiva opaichagua teko marane'yvare- ouva teko Avágui, oñembokatupyry mbo'éhao Guasupe Ijyvatevape (Educação Superior), ha oi oikova ipa'ísano kuéra mbytepe ndie ha avei pe tape mbo'épy regua Educação Matemática mba'éichapa ikatu ojeporu ha oi pe teko oikova pe tekohape. Upevarã aguata umi Kaiowá ha Guarani Tekoha Takuapiry ygua ndie, opytava município Coronel Sapucaia, Mato Grosso do Sulpe. Ha'éva pe mokoiha tuichavea renda yvy oikova Avá, pe estado brasileirope ojehecha péicha. Ha ojehecha ave oiveaha okakuaavea oikea Avá oñembokatupyrype Mbo'éhao Guasupe Ijyvatevape. Ko ojezapova ha ave oñemaña umi oivare, mba'éichapa oi jehái pyre ha'éva oñondive tembiapo, petei tekove jeiko iñambueva ramo mbo'épy Matemática ha Antropologia, pe tembiapo añeteva ndive amoivo haípyre ohasavape ojehuva umi yvy aperegua ojezapovape tetãre ha comunidade-re oje'évare ha oivare haí pyre.

Ñe'e mbotyha: Mbo'épy ijyvateva, Ojezapova ichupe, Tekove jeiko ndaha'éiva ojohekuáva.



RESUMO

Esta pesquisa persegue pistas na produção de subjetividades de indígenas que se formaram na Educação Superior e se encontram nas suas comunidades de origem. Tal produção implica abrir-se a vivenciar modos outros de ser e estar no mundo, entendendo que estes devêm no interior de campos de forças que se relacionam, e possibilitam a emergência de existências singulares de vida que subvertem aquelas submetidas a ordens sociais preestabelecidas. Assim, ressaltam-se duas problematizações, uma na direção das afirmações de vida – ou seja das diferentes dimensões da experiência humana, da busca pelas expressões de sua potência e da valorização da diversidade e individualidade como expressões de vida –, que são produzidas por esses indígenas que, tendo se formado na Educação Superior, continuam a viver nas suas comunidades; e outra, no caminho de indagar por como a Educação Matemática pode operar tanto com esses modos de vida que são produzidos quanto com as teorizações sobre as relações entre matemática e cultura. Para isso caminhei junto à comunidade indígena – (auto) reconhecida como – Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry, o qual se localiza no município de Coronel Sapucaia no Mato Grosso do Sul; sendo este o segundo estado brasileiro com maior presença de população indígena no país e um dos quais tem apresentado, nos últimos anos, um crescimento constante de estudantes indígenas que ingressam na Educação Superior. A produção e a análise de dados, assumida de acordo com um dos operantes teóricos como uma composição, é feita junto à Filosofia da Diferença, à Educação Matemática, à Antropologia e a estudos decoloniais e com eles me propondo cartografar e experienciar os acontecimentos e as transformações que se compõem junto às produções de mundo que são geradas na e pela comunidade referida.

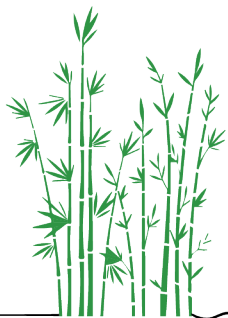
Palavras-chave: Indígenas. Educação Superior. Produção de subjetividades. Filosofia da Diferença.



ABSTRACT

This research pursues clues in the production of subjectivities of indigenous people who graduated from Higher Education and who returned to their communities of origin. Such production implies being open to experiencing other ways of being in the world, understanding that these come within fields of forces that are related, and enabling the emergence of unique existences of life that subvert those subjected to pre-established social orders. Thus, two problematizations are highlighted, one in the direction of life affirmations – that is, of the different dimensions of human experience, of the search for expressions of its power, and the appreciation of diversity and individuality as expressions of life – which are produced by these indigenous people who, having graduated in Higher Education, continue to live in their communities and the other, in the way of inquiring for how Mathematics Education can operate both with these ways of life that are produced and with theorizations about the relations between mathematics and culture. For that, I walked with the indigenous community – (self) recognized as – Kaiowá and Guaraní of Tekoha Takuapiry, which is located in the municipality of Coronel Sapucaia in Mato Grosso do Sul; this being the second Brazilian state with the largest presence of indigenous population in the country and one of which has shown, in recent years, the constant growth of indigenous students entering Higher Education. The production and analysis of data (assumed as a composition according to one of the used theoretical references) are done together with the Philosophy of Difference, Mathematics Education, Anthropology, and decolonial studies and with them proposing to map and experience the events and transformations that are composed together with the productions of the world that are generated in and by the referred community.

Keywords: Indigenous. Higher Education. Production of Subjectivities. Philosophy of Difference.



Notas – políticas – Preliminares

- i) No decorrer da tese você se deparará com diferentes palavras e/ou conceitos que podem ser que lhe sejam desconhecidos. Em alguns casos haverá um esclarecimento do seu significado na mesma linha ou uma nota explicativa; em outros, ao final do trabalho, encontrará um breve glossário que pode lhe ajudar a operar com tais termos. Minha sugestão é que siga as afeições e os fluxos que se passam nos vínculos que esses vocábulos estabelecem junto ao contexto geral no qual estarão inseridos. Assim, as notas apresentadas não têm como objetivo explicar ou representar, mas de movimentar. Flua. Solte-se.
- ii) As fotografias e vídeos que aparecem na tese foram, na sua maioria, produzidas pelo autor. Contudo, muitas também foram produzidas por diferentes membros do Tekoha Takuapiry e não existe um registro específico de sua autoria. Não tome isso como uma “falta de registros”, mas como uma característica de uma prática situada que entende a autoria de outro modo. A câmera fotográfica foi passando de mão em mão, de olho em olho, de corpo em corpo... Neste sentido, assumo a produção de todas as imagens e vídeos de modo coletivo. Como parte dessa eleição, tais produções não contaram com nenhum tipo de referência com respeito à autoria ou ao lugar em que foram feitas, salvo nos casos em que estas não tenham sido realizadas na autoria coletiva aqui assumida ou tenham sido produzidas fora do Tekoha Takuapiry. Da mesma maneira esclareço que a decisão de tomar as produções imagéticas como uma produção coletiva se fundamenta no assumir a própria pesquisa desse mesmo modo, ou seja, em operar a produção do sujeito-pesquisador como um agenciamento coletivo de afetos, no qual se não se trata de um lobo atuante, *mas sempre oito ou dez lobos, seis ou sete lobos...* múltiplos lobos, que são, cada um, uma multiplicidade. Eu, sujeito-pesquisador, entendo-me nesta alcateia de multiplicidades múltiplas. Nessa direção, se renunciamos a uma autoria individual, destacamos que o que resulta importante nesse processo de *devir-lobo é a posição* de aquele que escreve *em relação a matilha, em relação à multiplicidade-lobo, a maneira de ele aí entrar ou não*, à maneira em que este conecta à *multiplicidade*, ou, no caso específico desta tese, em operar, principalmente, mas não apenas, junto aos Kaiowá e Guaraní e ao Coletivo de pesquisa Cronopies+!, produzindo rizoma como estes e outros (DELEUZE, 2011, p. 55).

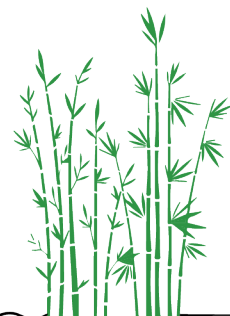


- iii) A escolha pelo uso do nome Takuapiry no lugar de Taquaperi ou Taquapiri (que são as formas comumente usadas em diferentes textos ou documentos acadêmicos e por entidades federais como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI ao se referir à aldeia), se dá porque é o modo pelo qual as pessoas da mesma comunidade reconhecem e usam o nome do lugar no qual vivem. No entanto, esta preferência estará em movimento dependendo dos contextos nos quais seja convocada. Peço, na medida do possível, que acompanhe este movimento, pois ele também diz de capturas, de escapes, de aproximações e de distanciamentos.
- iv) A opção de escrever Kaiowá-Guarani ou Kaiowá e Guarani se ampara em que a maioria das pessoas no Tekoha Takuapiry se reconhecem como Kaiowá e poucas como Guarani, mais especificamente, Guarani Nandeva. Nos casos em que é usado Guarani e Kaiowá trata-se mais de uma certa generalidade e uma correspondência – que não contempla uma distinção em termos quantitativos entre estes dois povos – com o modo em que lideranças dentro do movimento indígena, numa aposta política de junção de lutas, se manifestam.
- v) Educação Matemática, Educação Indígena etc., demarcados ao longo do texto com a letra inicial maiúscula, são tomados como cenários institucionalizados, reconhecidos ou bem catalogados dentro de tópicos preestabelecidos, como algo *maior*. Quando grafados em letra minúscula, por vezes de modo pluralizado, como educações matemáticas, educações indígenas etc., são assumidos como movimentos que podem ser associados aqueles domínios “maiores” grafados em maiúsculas, mas com possibilidades de fissuras e de aberturas para gerar espaços outros, entendimentos outros que se produzem em zonas de fronteira, que escapam a cânones ou hegemonias e que afirmam vidas, como algo *menor* (CLARETO; SILVA; CLEMENTE, 2013, CLARETO; MIARKA, 2015, GALLO, 2002; MIARKA, 2017; ORJUELA-BERNAL; MIARKA, 2018; ORJUELA-BERNAL, 2018; entre outros). Estas distinções entre maiúsculas e minúsculas – *maior* e *menor* – vão ao encontro da proposta de uma literatura menor dos pensadores franceses Deleuze e Guattari (1977); uma literatura que faz uma minoria numa língua maior, ou seja, uma desterritorialização, com valor político e coletivo.

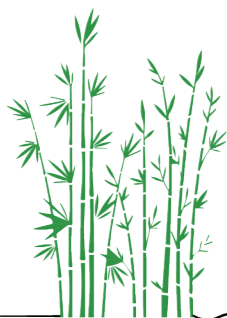


vii)

As interlocuções que mantive com os Kaiowá e Guarani se deram na língua portuguesa, devido, vale esclarecer, meu pouco conhecimento, no momento do trabalho de campo, da língua guarani, a língua materna destes povos. Nesse caminho também informo que os nomes das pessoas do Tekoha Takuapiry que são mencionadas na tese são seus nomes reais – tal e como fora acordado com elas – e que as transcrições das interações que são convocadas para compor esta pesquisa mantêm o formato original em que as narrações foram feitas, em que não realizei nenhuma alteração que responda – se é que o há – a um modo “correto” de falar ou de dizer. Assim, fazendo uma analogia a um texto de um reconhecido jornalista colombiano quando se refere à língua espanhola, cabe dizer que quando a língua portuguesa foi trazida de Portugal pelos conquistadores, ela mudou de âmbito geográfico e anímico, pelo que os registros aqui presentes não contemplam o “falar incorretamente” como alguns poderiam assumi-lo; pelo contrário, trata-se de falar de maneiras outras, como o fazem os Kaiowá e Guarani. Tais maneiras, além de serem totalmente legítimas – dado que surgem, neste caso, entre imposições e necessidades – procuram dar conta, mais do que uma homogeneidade ou consenso de forma, de modos de expressão que contribuem às lutas dos povos indígenas. Assim, cabe lembrar também que estas maneiras outras de falar estão na areia dos enfrentamentos às falsas verdades de pretensa única língua nacional falada oficial, vinculadas tanto à criação e consolidação dos estados-nação, quanto à defesa de uma certa identidade que termina por excluir, negar, e segregar a diversidade. Por fim, no que se refere a esta nota, é importante mencionar que as interações que são convocadas e estão presentes nesta tese são, na maioria dos casos, resultado das entrevistas-conversas, das quais tive a devida autorização para gravá-las e utilizá-las na pesquisa, que mantive com as pessoas do Tekoha Takuapiry. Com o intuito de facilitar a identificação dessas interações e de não tornar repetitivas estas informações, cada uma delas estará acompanhada tanto do nome da pessoa como da data em que a entrevista-conversa ocorreu.



vii) Por último, y casi como un corolario de las dos últimas notas, el texto aqui presente opera com o uso de diferentes línguas, por vezes de modo híbrido, como resposta a uma produção política e de afetos. Este modo de agir lleva en consideración la condición de extranjería en que, de um ou outro modo, sempre nos encontramos e, explora, ao mesmo tempo a potência de dizer ou expressar de diferentes modos o que se siente, se piensa y se hace. Trata-se de uma escrita como potência criadora, como invenção, que se entrega a operar como multiplicidade e que não procura explicar, mas [que serve] para afetar, para dar vazão a uma multidão que habita quem escreve (AMARIS-RUIDIAZ, MIARKA, 2018, p.14).



PRIMEIRA PARTE

JAHA JAGUATA VAMOS CAMINHAR –	21
I. [UMA] VIAGEM	25
II. [UM] MAPA PARA A VIAGEM	27
III. AHAPYPERE REKA PE TAPE – AVESSO DO CAMINHO	40
PYTU'U I –RESPIRO/PAUSA/DESCANSO–	53

SEGUNDA PARTE

TEKOHÁ E TEKÓ –TERRITÓRIO E MODOS DE SER–	61
I. PASSADO [E] PRESENTE.....	65
II. ALDEIA INDÍGENA TAQUAPIRI.....	70
III. A IRREDUTIBILIDADE DA VIDA NO TEKOHÁ TAKUAPIRY.....	92
IV. ÑAMAÑA IMI ÑANDE JEHASARE – UM BREVE OLHAR HISTÓRICO –	119
PYTU'U II – RESPIRO/PAUSA/DESCANSO –	131

TERCEIRA PARTE

JAGUATA TAPE –PASSOS E CAMINHOS –	147
I. ... <i>ENTRE</i> UM PASSO E OUTRO <i>ENTRE</i> UMA PISADA E OUTRA	151
PYTU'U III – RESPIRO/PAUSA/DESCANSO –	203
II. ... <i>ENTRE</i> ESCOLAS E ESCOLHAS E VIDAS E RE-EXISTÊNCIAS E... E	213
PYTU'U IV – RESPIRO/PAUSA/DESCANSO –	243

QUARTA PARTE

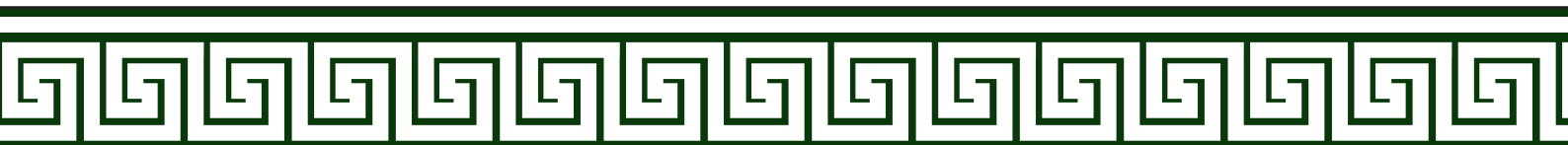
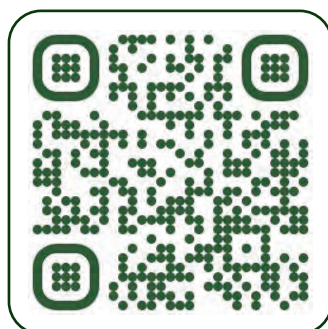
ÑEHA'ARÕ IJOJAHÁ'YVA –A ESPERANÇA É INFINITA–	251
I. EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO OUTRAS	255
II. EDUCAÇÃO OUTRAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICAS OUTRAS.....	281
PYTU'U V – RESPIRO/PAUSA/DESCANSO –	287

ARANDUKAPURUPYRE – OPERANTES/BIBLIOGRAFIA –	291
--	-----

Glossário

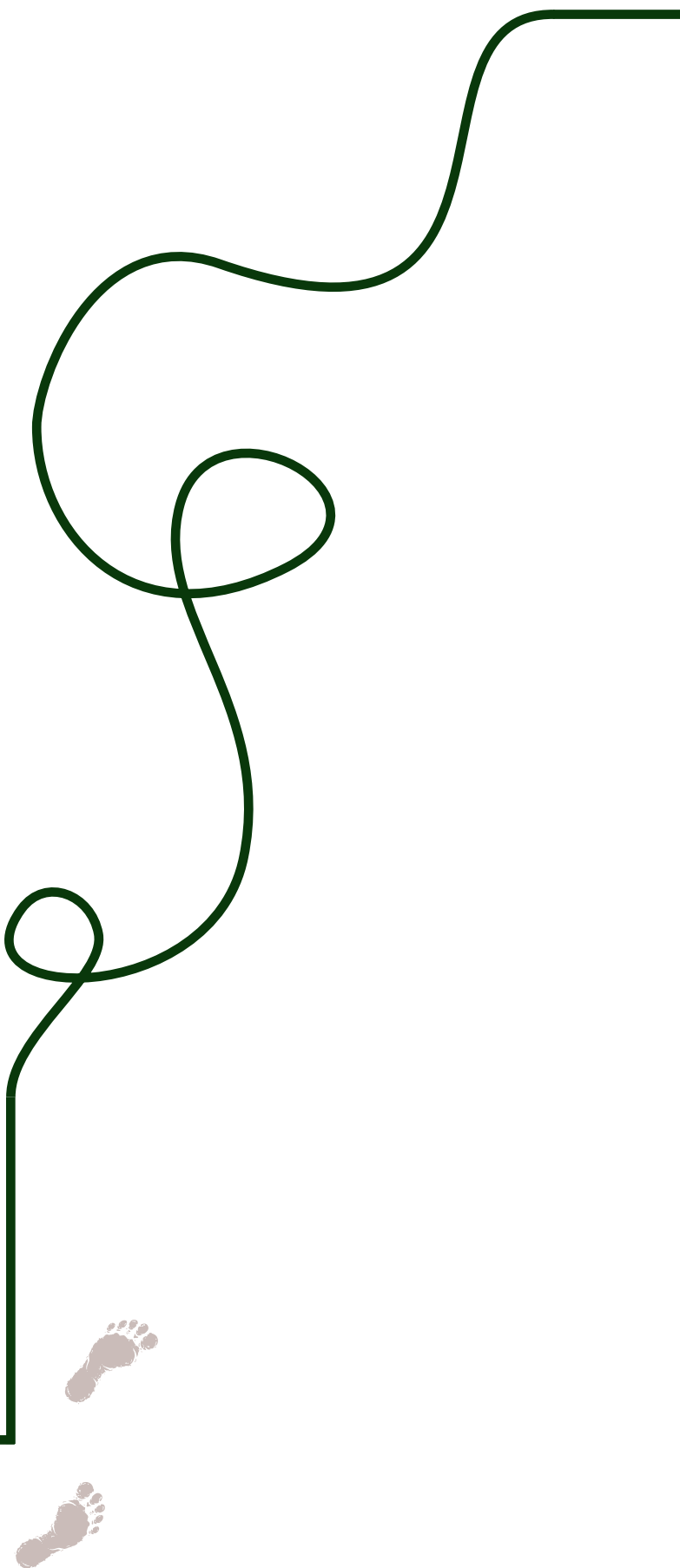
JAHIA JAGUATA

– VAMOS CAMINHAR –



PRIMEIRA PARTE

Caminhante
Área de retomada Kurusu Ambá I
Produção Coletiva







I
[UMA]
VIAGEM

Salta, ya aparecerá el piso

Poema Navajo

– *Você não quer ir à casa da minha mãe para tomar um chimarrão?* – perguntou-me Gildo.

Para aquele tempo, levava um pouco mais de uma semana morando em sua casa em Takuapiry e, com exceção de uma de suas filhas, ainda não conhecia ninguém de sua família. Compreendi, mais tarde, que tal gesto abrigava muito mais do que um convite informal para partilhar uma bebida quente junto ao fogo. Gildo, o professor que, sem me conhecer, tinha me recebido em sua residência, me abria naquele instante as portas de seu verdadeiro lar, pois o domicílio que dividíamos era o local que ele usava para dormir e para descansar, mas não era lugar onde de fato vivia.

O caminho que me levou até ali, até o Tekoha Takuapiry – ou Aldeia Indígena Taquapiri como é reconhecida institucionalmente – no Mato Grosso do Sul, até a casa de Gildo, de Rosângela, de Claudemiro, de Shirley, de Oswaldo, de Andressa, de Geraldo e de tantas e tantas outras pessoas, tem sido um caminho de longa data, comprido, em alguns pontos sinuoso, mas definitivamente tem sido, como diria o sábio *Don Juan* em *A Erva do Diabo*, um caminho com coração. Quer dizer, tem sido um caminho que tem me moldado, que tem me deixado forte e no qual, entre momentos de adversidade e prazer, de aventuras e desventuras, tenho sido feliz.

Ocupo-me aqui – nesta tese – com uma parte desse caminho, com o trecho percorrido *junto* aos Kaiowá e Guaraní. Com o sendeiro feito *junto* a uma comunidade inteira que me deu um voto de confiança ao receber-me e que, nos movimentos gerados para que encontros viessem acontecer, me aceitaram em suas casas, me atravessaram com sua *palavra cantada*¹, me ensinaram da *infinidade da esperança*² e me lembraram a importância que têm tanto o cuidado constante – de si e dos outros – como a força que possuem as mãos dadas.

Ora, este afazer demanda que, da mesma forma em que Kaiowás e Guaranis me cuidaram de diversos modos, eu assuma com você a mesma responsabilidade. Ou seja, que na relação que estamos estabelecendo desde agora, você possa se adentrar neste caminho – se é que decide *fazê-lo*³ – com uma certa segurança. Uma que o convide a novos e intensos passos.

Nesse exercício de cuidado, pergunto-lhe, leitor, leitora: Você não quer tomar um chimarrão, um café ou um vinho e vir comigo, na verdade conosco, à casa da mãe do Gildo? Não gostaria de escutar e aprender de e com as escolas dentro do Tekoha Takuapiry? Não estaria

1. Para os Kaiowá e os Guaraní a importância da palavra cantada na formação da pessoa está ligada à importância na constituição dos seres (CHAMORRO, 2017, p. 205).

2. Durante o estágio que realizei no ano 2020, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, na habilitação na área de Matemática, na Universidade Federal da Grande Dourados, numa classe junto à Profa. Dra. Maria Aparecida Méndez de Oliveira, enquanto discutíamos noções introdutórias do Cálculo Infinitesimal, os estudantes se pronunciaram dizendo que para eles, indígenas Kaiowá e Guaraní, a esperança é infinita.

3. Inspiração decorrente das palavras do poeta espanhol Antonio Machado e da interpretação musical Cantares do Manuel Serrat: Caminante no hay camino, se hace camino al andar. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=vvFNinNkFsw>

interessado em acompanhar o tão valioso Oguata ou Ojeguata⁴ dos Kaiowá e Guarani, ou seja, de se fazer parte do *caminhar* destes povos para juntar-se a nós pelas trilhas e caminhos de suas resistências e lutas, de suas vidas e modos de ser? Não gostaria de fundir-se com outros corpos, outras línguas, que se expressam e inventam formas outras de ser, de sentir-pensar? Não se lançaria à aventura de se tornar, por instantes, indígena, criança estrangeiro, estrangeira? De vivenciar, viajando no tempo e com ajuda das palavras, a resistência centenária que Kaiowás e Guaranis mantêm até hoje por uma vida digna? De acompanhar e questionar, desde outras vozes, os privilégios de uns em detrimento da própria vida de outros?...

E, ao mesmo tempo, confidencialmente, lhe dou algumas dicas para a viagem: convido-o não só a procurar uma bebida, mas também a preparar-dispor o corpo, a desnudar sua alma, a afiar seus sentidos, a desafiar sua imaginação e suas crenças durante todo o tempo de leitura. Também pode ser que precise se esquecer, pelo menos um pouco, da academia, de suas estruturas e formalismos, do que sabe ou acredita que sabe. E, sobretudo, convido-o a se fazer de uma bússola de afetos que lhe ajude a identificar, marcar e acentuar pontos em que diversas manifestações de afirmações de vida acontecem.

Confio que tais conselhos possam ajudar para que o fogo presente na cozinha da mãe de Gildo consiga atingi-lo – tal e como o fizera comigo – e lhe dar calor, luz e energia suficiente para pular e mergulhar no pluriverso dos Kaiowá e Guarani, para *junto* a eles, partilhar um instante-chimarrão no qual se fala, entre tudo, de vidas e resistências.



4. Para os Kaiowá e Guarani o *caminhar* é uma “prática” fundamental, um movimento de conexão-comunicação que é de notada importância no seu próprio modo de viver (COLMAN, 2015), conforme destaque por intermédio das palavras do pesquisador Kaiowá Celuniel Valiente (2019, p.52), quem nós lembra que, *por onde os Kaiowá andam – oguata – produzem e deixam marcas de trilhas – tape po’i beta – que ligam sua residência - hóga – aos outros locais que fazem parte da sua rede socioespacial, antes da ocupação dos latifundiários. Esse tape po’i é uma rede física que dá condição de criar relações para a fabricação e reprodução da parentela e, através dele, também criar diálogos com outros parentes e seres não humanos – jára kuéra.*

II

[UM]

MAPA PARA A VIAGEM

La tarea de ablandar el ladrillo todos los días, la tarea de abrirse paso en la masa pegajosa que se proclama mundo, cada mañana topar con el paralelepípedo de nombre repugnante, con la satisfacción perruna de que todo esté en su sitio, la misma mujer al lado, los mismos zapatos, el mismo sabor de la misma pasta dentífrica, la misma tristeza de las casas de enfrente, del sucio tablero de ventanas de tiempo con su letrero “Hotel de Belgique”.

Meter la cabeza como un toro desgano contra la masa transparente en cuyo centro tomamos café con leche y abrimos el diario para saber lo que ocurrió en cualquiera de los rincones del ladrillo de cristal. Negarse a que el acto delicado de girar el picaporte, ese acto por el cual todo podría transformarse, se cumpla con la fría eficacia de un reflejo cotidiano. Hasta luego, querida. Que te vaya bien.

*Apretar una cucharilla entre los dedos y sentir su latido de metal, su advertencia sospechosa. **Cómo duele negar una cucharita, negar una puerta, negar todo lo que el hábito lame hasta darle suavidad satisfactoria.** Tanto más simple aceptar la fácil solicitud de la cuchara, emplearla para revolver el café.*

Y no que esté mal si las cosas nos encuentran otra vez cada día y son las mismas.** Que a nuestro lado haya la misma mujer, el mismo reloj, y que la novela abierta sobre la mesa eche a andar otra vez en la bicicleta de nuestros anteojos, **¿por qué estaría mal?

*Pero como un toro triste hay que agachar la cabeza, del centro del ladrillo de cristal empujar hacia fuera, hacia lo otro tan cerca de nosotros, inasible como el picador tan cerca del toro. Castigarse los ojos mirando eso que anda por el cielo y acepta taimadamente su nombre de nube, su réplica catalogada en la memoria. **No creas que el teléfono va a darte los números que buscas. ¿Por qué te los daría?** Solamente vendrá lo que tienes preparado y resuelto, el triste reflejo de tu esperanza, ese mono que se rasca sobre una mesa y tiembla de frío. Rómpele la cabeza a ese mono, corre desde el centro hacia la pared y ábrete paso. ¡Oh cómo cantan en el piso de arriba! Hay un piso de arriba en esta casa, con otras gentes. Hay un piso de arriba donde vive gente que no sospecha su piso de abajo, y estamos todos en el ladrillo de cristal. Y si de pronto una polilla se para al borde de un lápiz y late como un fuego ceniciento, mírala, yo la estoy mirando, estoy palpando su corazón pequeñísimo, y la oigo, esa polilla resuena en la pasta de cristal congelado, no todo está perdido. **Cuando abra la puerta y me asome a la escalera, sabré que abajo empieza la calle; no el molde ya aceptado, no las casas ya sabidas, no el hotel de enfrente; la calle, la viva floresta donde cada instante puede arrojarse sobre mí como una magnolia, donde las caras van a nacer cuando las mire, cuando avance un poco más, cuando con los codos y las pestañas y las uñas me rompa minuciosamente contra la pasta del ladrillo de cristal, y juegue mi vida mientras avanzo paso a paso para ir a comprar el diario a la esquina.***

Esta tese – este caminho –, opera no *entre* ⁵.

... *entre* o compromisso e a responsabilidade acadêmica de dar conta de uma pergunta de investigação, de alguns objetivos, de um marco teórico e outro metodológico, de uma análise e de produzir conclusões que correlatem o que foi feito, a forma em que foi realizado, e os desenlaces que derivaram desses processos durante toda a pesquisa. Ou seja, *entre* a necessidade de apresentar de modo atento, sério e rigoroso, em um manuscrito final, tanto a origem como os percursos e ecos da pesquisa desenvolvida.

... *entre* o abandono ou a rendição a uma composição narrativa e imagética que responda, de forma sensível, aos afetos e efeitos da própria pesquisa. Sendo que, o que é amplamente conhecido como trabalho de campo, tomado junto ao que pode ser interpretado como a metodologia e que se corresponde aqui com a cartografia⁶, possuem uma grande responsabilidade neste ato de entrega.

Ora, tendo em conta o anterior, cabe esclarecer que a composição na qual se desdobra a tese nada tem a ver com uma simples questão cosmética que proponha ou constitua uma versão mais “chamativa” dela. Muito pelo contrário, a materialidade na qual ela se expressa se inscreve numa aposta ético-estético-política (RONILK, 1993) que compreende uma entranhada série de relações com as quais se procura dar conta de uma partilha sensível (RANCIÈRE, 2009) que se constitui, precisamente, *entre* partes exclusivas em espaços, tempos e tipos de atividades que se passaram no próprio processo de pesquisar e intenciona propor – ao mesmo tempo e entre outros elementos – planos de experimentação que possibilitem visibilizar os modos outros em que Kaiowás e Guaranis afirmam a vida (DELEUZE, 2020).

Porém, os *entres* mencionados anteriormente não são os únicos que têm lugar neste *caminhar*. De fato, eles se compõem e são possíveis graças a movimentos em outros *entres*: aqueles que se encarnam tanto nas “conexões” *entre* diversos espaços ou espacialidades, *entre* geografias, *entre* territórios, *entre* campos ou conjuntos – sejam todos estes espaços físicos, áreas de saber, conceitos, seres etc. –, *entre* diferentes planos⁷ – sejam estes de referência, sejam de imanência ou sejam estético ou de composição – como aqueles que se passam *entre* os “vínculos” que atravessam esses outros *entres*.

5. O *entre* é operado aqui no sentido de Deleuze e Guattari, quer dizer [...] não designa uma correlação localizável que vai de uma (coisa) para outra, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.49).

6. A cartografia é assumida na perspectiva de Deleuze e Guattari (2011), que, junto ao conceito de rizoma, a propõem como possibilidade para construir e percorrer mapas de relações e de forças. No rizoma, quaisquer dois pontos podem se conectar sem se impor condição alguma e, ao mesmo tempo os “elos” que juntam ou relacionam tais pontos, são considerados multiplicidades que também são, por sua vez, rizomas. No rizoma, como num livro “há linhas articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desertificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.18).

7. Segundo Deleuze e Guattari (2010), a filosofia [...] *é a arte de formar, de inventar de fabricar conceitos*, porém a invenção de tais conceitos requer, ao mesmo tempo a construção de um “cenário” no qual estes operam [...] *um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. O construtivismo exige que toda criação seja uma construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma.* (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 8, 13-14). Na mesma linha, o conceito *território*, o qual será abordado como maior detalhe mais adiante, escapa na perspectiva destes autores, à configuração da espacialidade de um lugar com fronteiras – bem – definidas, para ser assumido como “algo” em constante transformação em dependência do espaço e do tempo e com a característica

Assim, os passos que aqui damos, operam *entre*:

... *entre* Universidade(s) e comunidade(s) e aldeia(s) e cidade (s).
... *entre* Brasil e Paraguai e Colômbia.
... *entre* o português e o guarani e o espanhol.
... *entre* nativos e estrangeiros.
... *entre* diferentes sistemas de conhecimento.
... *entre* E(e)ducação e E(e)ducação M(m)atemática e E(e)ducação (escolar) I(i)ndígena e E(e)tnomatemática(s)
... *entre* história(s) e memória(s).
... *entre* geografia(s) e antropologia(s) e filosofia(s).
... *entre* terra(s) e território(s) e tekoha(s).
... *entre* o Tekoha Takuapiry e o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e as Escolas Ñande Reko Arandu e M'bo Eroy Arandu.
... *entre* áreas demarcadas e áreas de retomada de terra.
... *entre* a casa grande e a família extensa.
... *entre* tradição e modernidade.
... *entre* afetos e intensidades e tensões.
... *entre* o próprio e o comum e o alheio e o imposto.
... *entre* entrevistas e conversas
... *entre* fotografias e gravações
... *entre* protestas e celebrações
... *entre* chimarrão e tereré.
... *entre* danças e guachire.
... *entre* modos de ser e teko(s)
... *entre* ritmos vitais e tons de morte.

... *entre*...

* * *

fundamental de comportar processos de desterritorialização e reterritorialização; daí que faça a distinção do operar *entre* espaço ou espacialidades e territórios. Por último, na mesma proposta filosófica os autores descrevem como operam a filosofia, a arte e a ciência, sendo no caso, correspondentemente, junto a um plano de imanência, um plano estético ou de consistência e um plano de referência. (DELEUZE; GUARATTARI, 2010). A proposta desta tese não é assumir nem negar nenhum especificamente, mas transitar e produzir neste *caminho*, *entre* estes planos.

O caminho que aqui fazemos começa pelo meio.

...entre povos indígenas e Educação Superior⁸ (ES); mas também poderia ser, por exemplo, entre os modos de ser – a produção de subjetividades – e os movimentos dos professores indígenas no Brasil ou bem, entre os povos Kaiowá e Guarani e suas lutas e resistências pelo direito à terra, à vida.

Contudo, esta escolha não é aleatória. Ela responde diretamente às motivações que deram passo ao caminho que aqui – também junto a você lendo, operando esta materialidade – construímos. Logo, é preciso dizer que quando formulava o projeto de pesquisa, tinha diversos interesses em torno aos indígenas que ingressavam na Educação Superior⁹; em quem concluía os cursos ou programas nos quais se matriculava; sobre quem retornava a sua comunidade; pelo que fazia após concluir sua formação; e que efeitos seu retorno produzia em sua comunidade.

Tais predileções – como fruto da pesquisa do mestrado, mas com raízes muito mais profundas¹⁰ – foram desdobrando-se em questionamentos vários: Quais eram os alcances que a Educação Superior tinha nos indígenas que se formavam academicamente e como evidenciá-los? Quais eram os impactos que, no caso de que retornassem a seus lugares de origem, tinham nas suas comunidades? Que possibilidades de criação – entendida no sentido deleuziano, quer dizer, como as necessidades que dão passo a invenções num determinado espaço-tempo (DELEUZE, 1999) – eram ou poderiam ser geradas nos movimentos de vida desses indígenas

8. A Educação Superior de acordo à Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, é um dos dois grandes grupos de níveis escolares no Brasil (I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior) e tem por finalidade (Art. 43): *I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.* (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)(BRASIL,1996, 2015). Adicionalmente, de acordo com a categorização dada pela lei, esta abrange: cursos sequenciais por campo de saber; de graduação; de pós-graduação e de extensão. Todos eles ofertados por instituições de Ensino Superior.

9. Cabe recordar que este acesso no Brasil é recente e tem sido limitado. Há somente pouco mais de trinta anos que esta demanda se tornou oficial por meio da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e foi reforçada pela Lei nº 12.711, de 29/09/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Adicionalmente, para citar um exemplo, de acordo com os dados do último censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o total de estudantes matriculados no ano 2016, nas instituições de ES públicas e privadas do Brasil, foi de 8.052.254 pessoas. Das quais apenas 49.026 eram indígenas, o que perfaz, na época, apenas 0,6% do total de matriculados. (BRASIL,1996, 2012).

10. Estas raízes são contempladas com maior detalhe na seguinte seção denominada III AHAPYPERE REKA PE TAPE – Averso do caminho –.

que se formavam na Educação Superior e estavam presentes nas suas comunidades? Como a E(e)ducação M(m)atemática¹¹ poderiam operar com os modos de vida produzidos por esses indígenas?

Daí que, tratando de assumir essas questões e pensando nas potências que cada uma delas poderia albergar, constituiria, quase de modo corolário, a pergunta central que me ocuparia durante boa parte do processo de doutoramento:

Que efeitos tem a formação de indígenas de uma mesma comunidade na Educação Superior, tanto na produção de subjetividades como nas transformações da própria comunidade, e, ao assumir esses efeitos, como operar a E(e)ducação M(m)atemática?

Pergunta que, na procura de um caminho para abordá-la, propus-me a:

Visibilizar – a partir de acompanhar, vivenciar e cartografar – efeitos que produz a formação de indígenas de uma mesma comunidade na Educação Superior, tanto na produção de subjetividades como nas transformações da própria comunidade, e, a partir dos elementos emergentes, problematizar a Educação Matemática de maneira a vislumbrar possibilidades de educações matemáticas outras.

* * *

O coração desta pesquisa está *junto* aos povos Kaiowá e Guarani.

Seu ritmo, suas acelerações e desacelerações, respondem aos *passos* dados, ao *caminho* feito, particularmente, *junto* à comunidade do Tekoha Takuapiry.

Este Tekoha, oficialmente conhecido como Reserva Indígena Taquapiri, está localizado no município Coronel Sapucaia em Mato Grosso do Sul – o segundo estado brasileiro com maior população indígena no país –, e foi demarcado por meio do Decreto Estadual 825 de 1928 pelo extinto órgão institucional Serviço de Proteção ao Índio. Para o tempo da demarcação foi estabelecida sua extensão territorial em 1777 hectares, mas atualmente conta com uma área de aproximadamente 2000 dessas unidades de mediação, ali, nesse território geográfico e delimitado, vivem ao redor de 3400 pessoas que se auto reconhecem como Kaiowá e Guarani.

Cheguei ali depois que, por diferentes meios e durante vários meses, estivera estabelecendo contato com indígenas de diferentes povos, tanto no Brasil (Guarani, Kaiowá, Terena, Umutina e Xavante) como na Colômbia (Arhuaco, Embera Katio, Nasa, Puinave e Sikuane), de quem sabia tinham algum tipo de formação na Educação Superior e estavam nas suas comunidades.

11. Se sugere ao leitor rever a Nota [política] Preliminar nº v).

Assim, durante o árduo processo que passei para achar uma comunidade indígena que tivesse integrantes com formação na Educação Superior e que essa comunidade pudesse se interessar na minha pesquisa, comuniquei-me, em várias ocasiões, com Claudemiro Lescano. Esta pessoa, professor e liderança¹² indígena em Takuapiry, foi uma das responsáveis porque meus passos se encaminhassem em direção de seu tekoha. Claudemiro não somente aceitou participar da investigação, mas colocou-se à disposição para me ajudar a, por um lado, apresentar a pesquisa na sua comunidade e a forma como eu iria desenvolvê-la e, por outro, tanto na obtenção das devidas autorizações – pelos menos aquelas outorgadas desde o interior da comunidade – para levar a cabo a pesquisa, como na preparação e organização de um espaço para que eu pudesse viver no seu tekoha durante algum tempo.

Em consequência, a pesquisa afastou-se da generalidade incomoda que a habitava para se aproximar do caminho que aqui fazemos. Quer dizer, passou a intencionar *visibilizar – a partir de acompanhar, vivenciar e cartografar – efeitos que produz a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior, tanto na produção de subjetividades como nas transformações do próprio tekoha, e, a partir dos elementos emergentes, problematizar a Educação Matemática de maneira a vislumbrar possibilidades de educações matemáticas outras e educações outras.*

Nesse sentido, esta tese:

Procura

Por produções e transformações e invenções e...

Por potencias e possibilidades de existência e afirmações de vida e...

Por problematizações e movimentos e movimentações e...

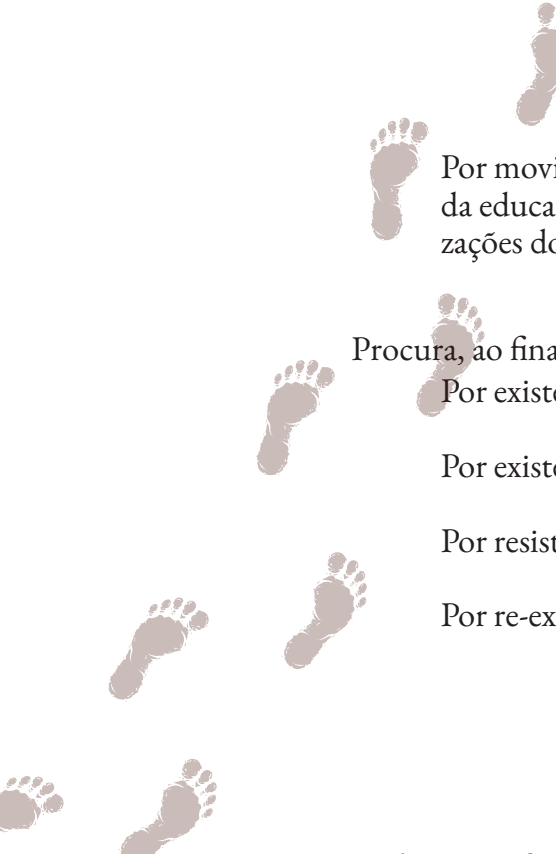
Procura

Por produções e transformações e invenções e... de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry com formação na Educação Superior *junto* à sua comunidade.

Por potencias e possibilidades de existência e afirmações de vida e... de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry com formação na Educação Superior *junto* à sua comunidade.

Por problematizações da Educação e da Matemática e da Educação Matemática e... que operam desde os efeitos que produz a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior.

12. Ainda que palavra líder possa ser a indicada para se referir à pessoa que lidera ou que desenvolve ações de liderança opto aqui, nesta tese, por usar o termo do modo em que a comunidade o emprega, ou seja, como lideranças.



Por movimentos e movimentações da educação e da matemática e da educação matemática e... decorrentes dos efeitos e problematizações do caminho feito *junto* a Kaiowás e Guaranis.

Procura, ao final,
Por existências Kaiowás e Guaranis.

Por existências de educações outras

Por resistências.

Por re-existências

* * *

Um *caminho* que se faz *junto*.

Tendo em conta que parte dos interesses desta pesquisa¹³ orienta-se à visibilização dos efeitos – assumidos, de modo geral, como as mudanças, influências, consequências, impactos e transformações – que se produzem numa comunidade indígena com a formação de alguns de seus membros na Educação Superior, faz-se necessário esclarecer que sua abordagem se dá em, ao menos duas vias que são complementares. Por um lado, desde as transformações de diferente natureza que se apresentam, no caso, no Tekoha Takuapiry – como por exemplo, no aumento da gestão ou administração das escolas ao interior da comunidade por parte dos habitantes dela ou o melhoramento de algumas condições de vida que são mediadas pelo fator econômico ao acessarem a empregos mais bem remunerados – e, por outro lado, desde as subjetividades que são produzidas neste mesmo espaço e que afirmam a vida dos Kaiowá e Guaraní, e que aqui de modo geral, denominou como **re-existências**.

Re-existências que, vale esclarecer, levam em consideração, entre outros elementos, tanto as lutas e resistências que Kaiowás e Guaraní mantêm frente ao sistema colonialista e neoliberal que os oprime – e que se manifestam de diferentes maneiras, como por exemplo, por meio de suas reivindicações pelo direito à terra, à preservação de sua língua, de suas práticas espirituais e seus conhecimentos etc. – quanto as diversas configurações dos modos de vida destes povos com as quais transformam e produzem seus territórios existenciais. Ou seja, trata-se de existências dinâmicas que se atualizam e que levam em consideração, seguindo o perspectivismo ameríndio proposto por Viveiros de Castro (2018, p.66), *os afetos que atravessam cada espécie de corpo, as afecções de que ele é capaz, suas potencias e disposições*.

Daí que a pesquisa seja um *caminho* que se faz *junto* aos Kaiowá e Guaraní e não um no qual discursa-se sobre eles. Assim, neste *caminhar junto*, os interesses se orientam a perceber as *re-existências* destes povos. Trata-se, pois, de *uma viagem a pé*¹⁴, sem usar sapatos procurando por uma maior conexão com a terra, na qual os passos se dão – em geral, mas não apenas – *junto*

13. Cabe ressaltar que os demais objetivos desta pesquisa dizem respeito às problematizações da Educação Matemática e Etnomatemática. Essa segunda parte é dependente e está intrinsecamente ligada à primeira, abordada no parágrafo acima.

14. Inspirado na obra *Viaje a pie* (1929), do escritor-pensador Fernando Gonzáles.

à comunidade do Tekoha Takuapiry, mas também, *junto* a aliados e militantes do movimento indígena, da Educação Matemática e de diversas lutas que pregam por um mundo mais equitativo, democrático e justo, e se atenta a perceber as fissuras que se criam no médio do habitual e do cotidiano e o que aflora delas.

Ora, faz-se necessário dizer também que tal procura por possibilidades de *re-existências* exige diversos movimentos.

Reclamam-se lançamentos e demandam-se entregas. Precisam-se solturas e solicitam-se saltos. Reivindicam-se desprendimentos e agenciam-se renúncias e conectam-se encontros e... Trata-se, ao final, de ações voltadas a quebrar as segmentariedades dos estratos que nos compõem (DELEUZE; GUATTARI, 2012), para, desse modo, numa espécie de ato contemplativo, observar a(s) vida(s) que emerge(m) nas rachaduras dessas fraturas e “proliferar a multiplicidade” da(s) mesma(s) (VIVEIROS, 2018).

Posto isto, opera-se a pesquisa *junto* à cartografia em virtude de que possibilita que diferentes movimentos como os anteriormente citados possam ser realizados livremente pois, ao tempo que não se segue nem se busca seguir um caminho predeterminado que conduza a um “lugar” definido com antecedência, tampouco encerra hierarquias ao momento de criar vínculos ou conexões *entre* diversos elementos, campos, corpos etc.; e, conjuntamente, porque o que resulta importante não é fazer representações, visualizações ou capturas de significados ou objetos – por exemplo, dos povos indígenas –, mas promover a criação de uma espécie de mapa que coloque em jogo os fluxos, as relações, os vínculos etc. que emergem, projetam e traçam linhas de devir de, no caso, os dois povos *junto* aos quais aqui se *caminha*, e que operam, precisamente, no *entre* aqui definido, ou seja *entre* a formação na Educação Superior de membros do Tekoha Takuapiry e os modos em que se vive no próprio Tekoha (DELEUZE; GUATTARI, 2011; PASSOS; BARROS, 2009).

Ora, nesse operar a pesquisa cartograficamente, os movimentos realizados – os *passos* dados – tanto desde o trabalho de campo como desde a composição dos dados (MIARKA, 2019) estiveram destinados a, além de *habitar um território que antes não habitava*¹⁵, encaixar e compassar meus *passos* com os *passos* dos Kaiowá e Guarani, com seus ritmos, suas velocidades, para, nesse *caminhar junto* que ia sendo criado – na multiplicidade de encontros em que articulações e desarticulações vieram ocorrer, onde conexões e rupturas aconteceram, onde vínculos, quebras e fugas tiveram de lugar – conseguir operar com campos de forças presentes, justamente nos compartires que foram se gerando em diferentes tempos e espaços com a comunidade do Tekoha Takuapiry e nos quais mutações, inaugurações e criações de modos singulares de vida foram – e continuam sendo – produzidos.

Em outras palavras, uma vez que se persegue a produção de subjetividades, os modos de existência, ou estilos de vida que, “como processo correspondem a uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários... do tipo sujeito (é você..., sou eu) ou de tipo acontecimento, sem sujeito (um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha)” (DELEUZE, 2013, p.147), houve uma atitude ou disposição para vibrar junto a corpos e existências Kaiowá e Guarani que se afirmam na diferença e, ao mesmo tempo, uma exposição aos afetos e desejos que configuram potências do devir, de acontecimento, de criação de territórios existenciais.

Neste mesmo processo, que se intui no sentido do devir, criam-se fissuras com respeito aos

15. Seguindo Barros e Kastrup (2009, p. 56 - 59) “Sempre que o cartografo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita” e este território “vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”.

modos de ser que fogem de um determinismo estático e subvertem os discursos hegemônicos. Ou seja, possibilidades para que, junto às posições políticas operantes por parte dos Kaiowá e Guarani, subjetividades sejam produzidas e inaugurem a existência de outros mundos. Produções que envolvem processos discursivos, experiências, pensamentos, símbolos, corpos, sinais, territórios, imagens etc., que, por sua vez permitam narrativas, descrições e outras reflexões sobre os movimentos dos modos em que a vida é afirmada por estes povos.

Adicionalmente, desde a forma em que se fez esta pesquisa, há também uma afinidade com as palavras de Molano (2001, p. 13-14, tradução minha) quando, desde sua própria experiência de vida, lembra a importância da abolição *da pretensão de querer compreender a realidade desde uma escrivadinha*, e uma sintonia com o entendimento do mesmo escritor quando diz que *o caminho para compreender não era estudar as pessoas, mas escutá-las*.

Tratando-se, portanto, de uma pesquisa que contempla parte das relações e transformações que se desprendem dos mais de 500 anos de dor, pilhagem, violência e discriminação que têm atravessado e dividido todo um continente e, ao mesmo tempo, ocupa-se com os movimentos de vida, aqui e agora, dos Kaiowá e Guarani, os quais falam não só de história, mas de resistências e de dignidade de vida no tempo atual.

Daí que a escuta à qual faço referência responda não somente aos sons que podem atingir o ouvido ou às ondas que se propagam pelo ar, mas também àquilo que está além das palavras, àquilo que se revela quando o olho vibrátil se entrega para ser tocado pela força do que vê (ROLNIK, 1997). Isto é, trata-se de uma escuta atenta e afetiva, consciente da existência de limitações para compreender ou explicar tudo o que acontece, mas disposta a vibrar junto aos corpos e eventos que demarcam a existência, por mais efêmera que seja, de um comum que precisa ser construído e que não se limita a espaços definidos ou particularizados.

Resumindo, lanço-me a dizer que pesquisar *junto* à comunidade do Tekoha Takuapiry implicou e implica uma série de movimentos que, a partir da seguinte distinção que faço da prática investigativa de Enoque Batista – membro Kaiowá de Takuapiry –, se dão em, ao menos, duas direções e possuem múltiplos pontos encontro. Ou seja, movimentos que se tecem, por um lado, no sentido da comunidade e, por outro, de movimentos que são traçados pelo pesquisador para se mesmo os quais, sendo igual de complexos que os primeiros, costumam ser menos

[...] percebi que não é fácil dialogar com as pessoas que não conhecemos, mesmo que com os que conhecemos é difícil manter um diálogo mais profundo. Mas é importante ouvir as pessoas. Para ouvir é preciso examinar você mesmo, como você é, como você está se relacionando, vivendo com a comunidade. Só depois disso você pode dialogar com outras pessoas. Foi isso que fiz durante meu trabalho. Primeiro pensei: como vou conversar com as pessoas? Segundo, como eles me veem na aldeia? Se sou uma pessoa honesta, desonesta ou zombadeira. Se sou alguém que cumprimenta aos outros, se falo bem a minha língua e outras coisas que as pessoas têm na visão delas ao meu respeito. [...] Gosto muito de conversar com as pessoas, e nessa conversa podem surgir várias respostas para minhas pesquisas. Muitas vezes não preciso ir na casa das pessoas. Posso conversar na estrada, na reunião, na hora do tereré, na hora do chimarrão, no trabalho dela. Assim o entrevistado percebe que eu não estou indo para enganar ele (BATISTA, 2006, p. 139, grifos meus).

De outro modo, tendo em conta que o Tekoha Takuapiry se constitui como um espaço polifônico no qual múltiplas vocês convivem, se complementam e criam diferentes tipos de relações, tive a necessidade concomitante de conhecê-lo e de me (re)conhecer nele; de saber sobre sua organização política e territorial e de me localizar dentro dessas disposições que antes me

eram aleias; de me aproximar das lideranças indígenas e das pessoas que ali vivem ao tempo em que me reconhecia dentro da mesma comunidade, não somente como pesquisador, mas como alguém que estava habitando naquele território, e que se dava a conhecer nos diferentes espaços que ia ocupando e que iam me ocupando.

Ora, na fluidez que demandaram tais movimentos, meu acionar – ao igual que o descrito por Enoque Batista no seu processo de pesquisa – esteve mediado por conversas, entrevistas e encontros que, como foi antecipado, involucraram tanto à comunidade do Tekoha Takuapiry como atores de outros espaços, procurando, em todos os casos, experienciar as forças produtivas e vitais que contornam e dão forma às realidades operadas pelos Kaiowá e Guarani.

Assim, há que esclarecer que este caminhar contempla os passos que dei *junto* à comunidade do Tekoha Takuapiry quando, por um período de cinco meses – de abril a agosto de 2019 – me foi permitido morar ali e me foi dada a oportunidade para participar da vida no seu dia a dia na comunidade e de diversas atividades que se sucederam dentro e fora do mesmo tekoha (como fora o caso, por exemplo, *i*) da visita-acompanhamento a Kurusu Ambá, um território hoje reconhecido como área de retomada que, desde o ano 2007 quando algumas famílias Kaiowá e Guarani que saíram de Takuapiry o ocuparam, é reivindicado como seu território ancestral e onde também funcionam duas salas multisseriadas que operam como sedes-extensão das duas escolas do Tekoha Takuapiry; *ii*) e da participação junto aos professores das escolas de Takuapiry do encontro de professores e lideranças Guarani e Kaiowá no Tekoha Te'yikue que tivera lugar no município de Caraapó) ao tempo que considera também os novos andares que, provocados pelas marcas dos passos iniciais, movimentaram-me a conhecer mais sobre outros espaços que se mostraram interessantes em relação às subjetividades produzidas por alguns integrantes destes povos no próprio Tekoha Takuapiry (levando-me a participar, por exemplo, como estagiário durante a primeira etapa presencial do ano 2020 – entre o final de janeiro até a metade de fevereiro – do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, na linha de qualificação em matemática, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD –).

Em vista do anterior, o *caminho*, ou seja, os passos, as escutas, os cantos, as conversas, as entrevistas etc., aconteceram *junto* às escolas Nãnde Reko Arandu e M'bo Eroy Arandu e aos dois postos de saúde que, como instituições estatais fazem presença no Tekoha Takuapiry; *junto* a professores e estudantes e funcionários desses espaços; *junto* às lideranças e aos moradores tanto de Takuapiry como de Kurusu Ambá; *junto* à celebração do Dia dos Povos Indígenas¹⁶ e ao dia de feira – de produtos orgânicos, artesanais etc. que no Tekoha Takuapiry são produzidos – e à Semana do Ensino Diferenciado da escola M'bo Eroy Arandu e às jornadas de formação de professores promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Coronel Sapucaia e ao encontro de professores e lideranças Guarani e Kaiowá no Tekoha Te'yikue e às manifestações e jornadas de greve às quais somara-se a população em geral de Takuapiry; *junto* ao chimarrão quente ao amanhecer e aos jogos de bola no final da tarde; *junto* a estudantes e professores do

16. Ainda que seja mais amplamente referida – tanto no Tekoha Takuapiry de modo particular, quanto no Brasil, de modo geral – a celebração do dia 19 de abril como o Dia do Índio, faço questão de não normalizar essa expressão, pois não se trata da celebração de um único povo e sim de reconhecer e festejar a riqueza da pluralidade. Adicionalmente, cabe destacar que, oficialmente mediante a Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022, este dia passou a ser reconhecido como Dia dos Povos Indígenas.

curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados e aos rituais para abrir e fechar os dias de aula; *junto* a leituras e discussões e filmes e poesia; *junto* aos caminhos solitários com encontros inesperados; *junto* aos silêncios profundos em dias de chuva; *junto* a meus e seus medos e alegrias e temores e afetos... *Junto* à vida de dois povos que se recusam a desaparecer, resistindo e reexistindo além dos cercos territoriais impostos pela criação das reservas indígenas hoje chamadas aldeias, das cápsulas conceituas que se tecem em torno dos indígenas e dos imaginários que os colocam como seres detidos no tempo-espço; *junto* a...

E cabe mencionar também que, nesse processo de *fazer o caminho*, tive encontros (e desencontros) com diversos referentes – históricos, metodológicos, teóricos, de vida... –, assumidos aqui como corpos¹⁷, que foram essenciais na própria composição do itinerário que aqui se produz.

Tais corpos, além de me segurar e me servir de apoio, me nutriram e me deram força para, constantemente, voltar uma e outra vez no caminho sem desistir; foram uma espécie de alimento que por vezes era reclamado *a priori* por meu próprio corpo – como quando visitei pela primeira vez o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e me vi na necessidade de me preparar com antecedência me documentando e tentando saber a respeito do próprio curso –, e as vezes, quiçá a maioria das vezes, estes encontros eram disparados após diversas situações, por exemplo, depois de reler as anotações no meu caderno de campo, de ouvir novamente alguma entrevista, depois de ter mantido uma conversação com alguma pessoa numa das escolas ou nas trilhas que conectam uma casa com outras.

Configurou-se assim uma espécie de acontecer corpofágico no qual meu corpo se alimentava e era alimentado por esses outros corpos enquanto respondia aos afetos que iam produzindo-se *entre* os passos, no *caminhar junto* aos Kaiowá e Guarani.

* * *

17. Assume-se aqui o corpo de acordo com Deleuze (1976), ou seja [...] Nós não o definimos dizendo que é um campo de forças, um meio provedor disputado por uma pluralidade de força. Com efeito, não há “meio”, não há campo de forças ou de batalha. Não há quantidade de realidade, toda realidade já é quantidade de força. Nada mais do que quantidades de força, “em relação de tensão” umas com as outras. Toda força está em relação com outras forças, quer para obedecer, quer para comandar. O que define um corpo é esta relação entre forças dominantes e forças dominadas. Toda relação de forças constitui um corpo: químico, biológico, social, político. Quaisquer duas forças quaisquer, sendo desiguais, constituem um corpo desde que entrem em relação; por isso o corpo é sempre o fruto do acaso, no sentido nietzschiano, e aparece como a coisa mais “surpreendente”, muito mais surpreendente na verdade do que a consciência e o espírito. Mas o acaso, relação da força com a força, é também a essência da força; não se perguntará então como nasce um corpo vivo, posto que todo corpo é vivo como produto “arbitrário” das forças que o compõem. O corpo é fenômeno múltiplo, sendo composto por uma pluralidade de forças irredutíveis; sua unidade é a de um fenômeno múltiplo, “unidade de dominação” (DELEUZE, 1976, p.21).

Partes do *caminho*, pontos de referência.

Para embarcar-se numa viagem não se requer, necessariamente, de um itinerário bem definido que demarque todo o caminho. Às vezes a vontade de viajar é suficiente para começar. Porém, ter um roteiro pode ajudar-nos na preparação para estar alerta ao que implica a própria viagem. Tendo isso em mente, apresento a seguinte rota, composta de quatro partes, com a qual seja possível ter uma ideia do que se encontrará nesta proposta de *caminhar junto* aos Kaiowá e Guarani. Porém, cabe lembrar que o caminho se faz caminhando pelo que, intenciona-se que cada uma destas jornadas seja produzida, singular e coletivamente, a cada passo, com cada palavra, com cada respiro, com cada imagem e cor...

Assim, a primeira delas – que se corresponde com o percurso que até aqui temos feito –, intitula-se *Jaha Jaguata* e é precisamente, como poderia se traduzir do guarani ao português, um convite a fazer, ao melhor modo dos Guarani e Kaiowá, esta viagem: Vamos caminhar. Além de dita proposição incluem-se uma apresentação geral do caminho – a ser – percorrido, que a se corresponde com os objetivos e pergunta da pesquisa e com a justificativa do porquê fazer este *caminho* e o percurso metodológico que serviu de preparação para os passos aqui dados e para tomadas de decisão nos acontecimentos do percurso. Adicionalmente, *entre* uma linha e outra, *entre* um discurso e outro, convocam-se e anunciam-se os povos e a comunidade *junto* à qual, neste processo de doutoramento, tenho *caminhado*. Finalmente trago também a minha experiência, tanto pessoal quanto profissional, como um elemento que compõe a própria caminhada aqui feita, pois, ao final, parte daqueles passos foram os que me colocaram neste caminho.



Na segunda parte, *Tekoha e Teko* – Território e Modos de ser –, faço um resumo do processo histórico-político que levou à constituição das hoje conhecidas Reservas Indígenas no Mato Grosso do Sul, o qual inclui os modos em que se deram a invasão e apropriação dos territórios tradicionais dos Guarani e Kaiowá junto à exploração da erva mate. Dito resumo – brevíssimo se considerarmos a volumosa produção acadêmica a respeito – conecta e agencia as produções de subjetividades dos Guarani e Kaiowá hoje, dado que se corresponde com uma história imposta que tem sido decisiva, mas não exclusiva, nas formas em como se constituem algumas das relações que estes povos tecem com seus tekos no seu dia a dia. Nesse sentido, dedico-me também, nesta parte, a introduzir e operar os conceitos de Teko (território) e Tekoha (modos de ser) desde dentro, ou seja, desde o estar *junto* aos Kaiowás e Guarani, principalmente *junto* à comunidade do Tekoha Takuapiry, e ter tido a oportunidade de participar das suas alegrias, dores, tensões, contradições, invenções, produções etc., que se passam e passaram nos encontros e desencontros que mantivemos.

Jaguata Tape – Passos e Caminhos –, como terceira parte do caminho, destina-se a promover experimentações dos processos de produção e das produções de subjetividades dos Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry, quer dizer, trata-se de convocar e fazer presentes seus diversos tekos a partir de considerar diferentes tipos de relações que estas pessoas tecem não somente entre si, mas também, principalmente, as escolas na comunidade, assim como com as os centros de saúde e com instancias externas como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI – e a Secretaria de Saúde Indígena – SESAI –, com os cargos políticos locais ao interior da comunidade e, com seu próprio tekoha.

A parte denominada *Ñeha'arõ ijojaha'yva* – A esperança é infinita –, constitui o quarto e último trecho da caminhada proposta e se orienta a operar com o sentido político e agenciador tanto dos cenários educativos como de suas práticas educativas onde, de modo particular, adentro-me nos cenários da Educação Superior, a Educação Escolar Indígena, a Educação Matemática para me movimentar na direção da educação matemática e de educações outras. Para o anterior considero tanto o processo de formação de professores do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu como os processos educativos que se seguem ao interior do Tekoha Takuapiry.

Ora, adicionalmente, é importante lembrar que as vezes, quando viajamos, quando nos encontramos fazendo o caminho, precisamos de pequenos Respiros, Pausas ou Descansos, que nos ajudem a repor energias para continuar. Assim as coisas, entre uma parte e outra, entre um trecho e outro deste caminho junto aos Kaiowá e Guarani, encontram-se vários *Pytu'u*-es que se correspondem com diferentes tipos de relato que referem a diversos acontecimentos que se deram junto à ao denominado trabalho de campo no Tekoha Takuapiry.

III

AHAPYPERE REKA PE TAPE

– AVESSO DO CAMINHO –

*Quién dijo que ando solo.
Tal vez me han mirado
caminar sin compañía
pero mi pensamiento
mi alma, mi espíritu
andan con mi gente
ellos piensan en mí.
Yo no ando solo.*

Hugo Jamioy
Yo no ando solo

Huellas de/en Colombia

Soy el quinto hijo de los nueve que parió mi madre. Mis padres, campesinos que no tuvieron la oportunidad de terminar la escuela primaria¹⁸, salieron a temprana edad de sus respectivos lugares de origen en el campo, como aún ocurre con muchas otras personas en Colombia, para dirigirse a las grandes ciudades en busca de trabajo y con la esperanza de escapar de la realidad de violencia, injusticia e inequidad que ha azotado a mi país hace décadas.

Nací en una casa y crecí en otra. Nos mudamos del barrio Tunjuelito, en el sur de Bogotá, donde mis padres pagaban alquiler, a un pequeño lote en Bosa, donde ellos construyeron nuestra casa cuando tenía un poco más de un año de edad.

Bosa es territorio indígena Muisca¹⁹, y hace parte de la que fuera la jurisdicción del Zipa dentro de la gran Confederación Muisca²⁰. Su nombre proviene del término Chibcha *Bozha* o *Bosa*, que significa *cercado del que guarda y protege las mieses* e indica, al mismo tiempo, el número dos y el segundo día de la semana. Hoy es conocida como la localidad²¹ séptima de Bogotá y se encuentra en la periferia suroccidental de la ciudad. Hasta hace unos pocos años la mayor parte de su territorio era rural.

18. Los niveles de educación formal en Colombia están conformados por la educación preescolar, la educación básica primaria y básica secundaria, y la educación media. Estos se corresponden con el *Ensino Fundamental I y II* y *Ensino Médio* en Brasil.

19. De acuerdo los datos del último censo realizado en el 2018 por el Departamento Nacional de Estadísticas colombiano (DANE), existen en la actualidad en Colombia 115 pueblos indígenas. El pueblo Muisca es uno de ellos y se ubica, principalmente, en Bogotá y en algunos municipios aledaños a la capital colombiana.

20. La confederación Muisca era la unidad político-organizativa de los Muiscas. Era liderada por los Zaqes, Zipas, Iracas y Tudamas, figuras de autoridad dentro de los territorios que en aquel entonces abarcaban lo que hoy se conoce como el altiplano cundiboyacense.

21. Bogotá cuenta con una división administrativa territorial organizada por localidades, en total 20.

Bosa es el lugar dónde crecí y viví hasta me formé en la universidad. Es, también, uno de los lugares en dónde se encuentran las raíces de mis (pre)ocupaciones, inquietudes e intereses respecto a los pueblos indígenas de la Abya Yala, a los movimientos indígenas, a la educación, la educación matemática y la educación indígena.

* * *

Estudiamos la primaria, mis hermanas y yo, en una escuela cercana a nuestra casa, mientras que parte de la secundaria la cursamos lejos de allí. Pasamos de caminar por entre caseríos y calles sin asfaltar, por entre lotes y potreros, a movilizarnos diariamente en autobús para poder ir a estudiar. Era un tránsito constante entre dos mundos, de una cierta ruralidad para una selva de cemento. En aquel tiempo todo a nuestro alrededor se transformaba rutinariamente. Las calles, las edificaciones y hasta el aire eran diferentes entre un lugar y otro.

Sin embargo, estos cambios no eran notables ni en el ámbito escolar ni en el entorno social en lo que respecta a la enseñanza y las concepciones sobre los pueblos originarios. Las referencias que se hacían sobre los pueblos indígenas indicaban que o habían desaparecido del panorama del país a causa del genocidio llevado a cabo durante la época de la conquista y de posteriores luchas históricas, o que, mostrados como seres exóticos, vivían aislados en medio de la espesa selva o en las altas montañas de mi país. De una u otra forma, su invisibilización era constante.

No en tanto, poco antes de ingresar a la educación media, toda esta perspectiva comenzó a cambiar. Mis padres, sin empleo fijo, se quedaron sin opciones para continuar pagando diariamente el transporte de, en aquel entonces, tres personas para ir a estudiar, lo que nos llevó a cambiar de institución educativa.

Así, ingresé a mitad del último año de la secundaria al colegio San Bernardino, localizado justo al lado de la sede del resguardo indígena Muisca de Bosa, una organización de la cual, hasta ese momento, no sabía nada.

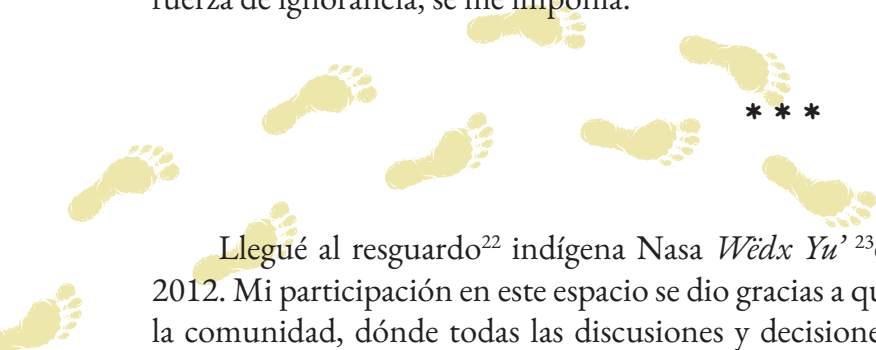
En esta nueva institución educativa, en medio de un territorio que para aquel entonces era prácticamente rural, comencé a descubrir que parte de lo que me habían enseñado y de lo que había aprendido no era del todo cierto. En mi propio salón de clases había personas indígenas. No habían desaparecido, no estaban escondidos en parajes lejanos de difícil acceso y muchos menos andaban semidesnudos o con prendas extrañas.

En el San Bernardino fui forjando amistades que me acercaron a la organización indígena local y allí, junto a sabedoras, sabedores, autoridades tradicionales y habitantes de la comunidad, tuve la oportunidad de participar de diferentes espacios, encuentros, caminatas y círculos de la palabra que me permitían aprender sobre la cultura, la memoria y el territorio de este pueblo.

Las nuevas experiencias en el colegio y el cabildo indígena Muisca de Bosa, además de enriquecedoras, despertaron en mí inquietudes respecto a la forma en que se me presentaba el mundo. Estas inquietudes estaban relacionadas principalmente con el reconocimiento de existencias otras y de saberes otros que no llegaban a la escuela.

No obstante, debo mencionar que la consciencia sobre la importancia de cuestionar esos elementos solamente tomó forma en mi proceso de formación profesional cuando, en la búsqueda por otras perspectivas e interpretaciones, encontré en el movimiento indígena un camino a seguir. Este camino ha estado mediado por mi formación y actuación como educador matemático, y en él he encontrado cómplices y aliados que se han encargado no solamente de ayudarme a regar y cultivar mis intereses y preocupaciones, sino también continúan recordándome que hacemos parte de una lucha que siempre ha sido colectiva.

Estos primeros pasos me llevaron encontrar junto a los muisca la paridad a la que el nombre *Bosa* hace referencia. *Bosa* como posibilidad ante la unidad y ante lo único. *Bosa* como otra mirada. *Bosa* con contrastes. *Bosa* alejada del ruido de la ciudad. *Bosa* con amplios campos y vacas; con polvo insoportable que se metía en los ojos durante el tiempo seco; con barro hasta el cuello en la época de lluvias. *Bosa* como un redescubrimiento que me habló de la (per)vivencia de los pueblos originarios, excluidos y marginados socialmente. *Bosa* dónde el poder colonizador aún no lo captura(ba) todo. *Bosa* como alternativa de vida y de pensamiento, como escape a lo que hasta entonces sabía y que, a fuerza de ignorancia, se me imponía.



Llegué al resguardo²² indígena Nasa *Wëdx Yu'*²³ en el departamento del Cauca²⁴ en el año 2012. Mi participación en este espacio se dio gracias a que fui aprobado en una asamblea general de la comunidad, dónde todas las discusiones y decisiones se toman de manera colectiva, para que formara parte del proceso de *educación propia*²⁵ que ellos estaban llevando a cabo y que, en ese momento, en esa comunidad, contaba con cerca de dos años de gestación.

La *educación propia*, como concepto y posibilidad alternativa de educación, surgió a mediados de los años setenta como parte de los procesos de reivindicación de derechos adelantados por los pueblos indígenas caucanos, quienes organizados por medio del Consejo Regional Indígena del Cauca²⁶ (CRIC), contemplaban desde su creación la importancia de *defender su historia y sus costumbres indígenas* y de *formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas* (Puntos 6 y 7 de la Plataforma de lucha del CRIC).

En San Andrés de Pisimbalá, como es conocido el territorio indígena Nasa dónde se localiza el

22. Un resguardo es una forma de asentamiento de pueblos indígenas que nació en la época colonial y que se mantiene vigente con cambios importantes, siendo así un territorio con límites establecidos por la ley, con organización propia y con títulos de propiedad colectiva, no embargables e intransferibles.

23. Traducción libre del Nasayuwe: lugar de agua con peces en abundancia.

24. La división política colombiana está compuesta por departamentos, lo que equivale a estados en Brasil.

25. La educación propia se entiende como la posibilidad que tiene la comunidad de gestionar, [...] *orientar, dirigir, organizar y construir procesos y propuestas educativas con una posición crítica, dialógica, investigadora, creativa y proactiva basada en proyectos de vida. de las mismas comunidades y fortaleciendo la formación política de sus miembros.* (ORJUELA-BERNAL; MIARKA, 2018, p. 44).

26. El CRIC es una organización que nació en 1971 mediante la articulación de siete pueblos indígenas de este departamento quienes, como parte de un programa político de resistencia y reivindicación de derechos, proyectaron una plataforma de lucha de siete puntos la cual, con algunas actualizaciones, se ha mantenido como su eje central. Para más información ver:

<https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/>

resguardo *Wëdx Yu'*, la propuesta educativa de la cuál forme parte fue llamada *minga educativa*²⁷ y surgió como respuesta a un conflicto político histórico entre diferentes actores, entre los que se destacan la iglesia católica, la comunidad indígena, la población campesina presente en este territorio y el sistema educativo oficial.

Este conflicto puede explicarse de manera sucinta como *los actos de resistencia generados por la comunidad Nasa ante la constante negación e invisibilización que recibían por parte de la población “blanca” o no indígena quienes administraban la actividad educativa dentro del resguardo*. Estos actores se valían de la educación para desconocer la autoridad tradicional y *la diversidad cultural del pueblo Nasa, enfocándose, principalmente, en los intereses de la población campesina que tendía al progreso económico y al adoctrinamiento religioso* sin considerar que la mayoría de sus estudiantes eran indígenas (ORJUELA-BERNAL 2018. Traducción del autor).

Es decir, la minga educativa se constituyó para esta comunidad como una salida frente a los procesos de colonización seculares y capitalistas ejecutados por la población no-indígena que estaba en el territorio nasa. Una apuesta que ha tenido, en todo su proceso, altas y bajas.

En el momento de mi llegada al Cauca, la *minga educativa* se había ido constituyendo de manera compleja, involucrando diferentes acciones que abarcaron desde disputas por el control territorial de la escuela, pasando por el establecimiento de mesas de dialogo interinstitucional en las que participaron representantes del Ministerio de Educación Nacional (MEN), hasta sucesos violentos entre indígenas y campesinos que, infelizmente, llegaron a cobrar la vida de un indígena.

Durante todo este proceso, la comunidad Nasa de San Andrés de Pisimbalá, junto a otros aliados que se sumaron a su lucha, estructuraron una propuesta educativa que buscaba enfrentar las imposiciones realizadas a su comunidad. A través de reflexiones político-educativas profundas, buscaron construir pensamiento y acción que les ayudara a defender su territorio, fortalecer su identidad cultural y promover su autonomía política, territorial, organizativa, alimentaria, entre otros aspectos, con el fin de sobrevivir dignamente como pueblo.

Este proceso de construcción se basaba en la implementación de un Proyecto Educativo Comunitario, actualmente abordado como Plan de Vida, y contemplaba su desarrollo tanto dentro como fuera de la escuela. Este se basaba en el aprendizaje y respeto de sus propias creencias, su idioma y sus formas de organización, lo que les permitía, al tiempo en que aprendían sobre sí mismos, hacer reivindicaciones en favor de los derechos de la tierra y del territorio de modo tal que contribuyeran a su pervivencia como pueblo de modo digno.

En otras palabras, la minga educativa se ha constituido, inclusive hasta hoy, como una respuesta diaria, como una lucha continua, emprendida por el pueblo Nasa en el resguardo *Wëdx Yu'* desde el 2010, para desarrollar una educación genuinamente propia que resista, transgreda y subvierta la dominación estatal. Esta constitución implica estrategias que operan tanto en los espacios escolares como fuera de ellos y que contribuyen a la defensa del territorio, al fortalecimiento de su cultura y a su autonomía.

27. El término minga proviene de la lengua quecha y se refiere al trabajo comunitario o colectivo. La información respecto a la minga educativa puede ser ampliada en Parra (2012), Torres (2012) y Orjuela-Bernal (2018).

En este sentido, es importante mencionar que la estructura de la propuesta adelantada por los Nasa difiere de la concepción de materias separadas del currículo oficial y del interés por profesores individualizados y centrados en una disciplina o conocimientos específicos. En su lugar, considera el escape curricular a través de la creación de *jigras*²⁸ del conocimiento (4 en total) en las que se incluye tanto lo propio como las disciplinas regularizadas e institucionalizadas. Además, el rol de los orientadores comunitarios no se limita al escenario escolar demarcado por el espacio físico de la escuela, sino que requiere un contacto constante con la comunidad y con todo lo que ocurre en ella.

Al subvertir estas dos grandes categorías, materias o disciplinas y profesores, se promueve la construcción colectiva de conocimiento, incluyendo sus intereses de sobrevivencia como pueblo indígena basados en sus prácticas culturales que conjugan sus modos de ser, hacer y estar en el mundo.

Ahora bien, mi participación en este proceso se dio en dos escenarios complementarios. Por un lado, junto a la misma comunidad y, por otro, frente a mí mismo. El desafío consistió en comprender y asumir que las lógicas de ser educador – matemático – no debían responder a una narrativa determinada ni a un modelo preestablecido de escuela y/o enseñanza, sino más bien a la disposición para aprender junto a la comunidad y desde su realidad, construir colectivamente alternativas que contribuyeran al cuidado y defensa de *Uma Kiwe* (madre tierra), de su identidad cultural y de su autonomía. Todo esto implicó cuestionar la preponderancia de conocimientos hegemónicos y abrir paso a los conocimientos propios de la misma comunidad, generando diálogos entre ambas perspectivas o escenarios.

De este modo, además de trabajar en la escuela, también era común realizar recorridos por las demás veredas, por las quebradas y por los sitios sagrados dentro del territorio. Se llevaban a cabo investigaciones junto a toda la comunidad, involucrando a los padres y madres de los estudiantes, a los sabedores y sabedoras tradicionales, y a los médicos tradicionales.

Participábamos en integraciones con otras escuelas que formaban parte de la misma propuesta educativa y estaban distribuidas en diferentes zonas del territorio. Estas actividades incluían espacios rituales, asambleas de la comunidad, reuniones escolares y mingas o trabajos comunitarios, que podían ser, por ejemplo, para arreglar las escuelas o mejorar los caminos para llegar a los sitios sagrados.

Aprendíamos juntos sobre las problemáticas de la comunidad, tratábamos de entenderlas y participábamos en acciones para resolverlas, considerando tanto los conocimientos propios como los denominados conocimientos occidentales. Trabajamos en fortalecer la autonomía alimentaria, política y organizativa y promovimos tanto el uso del Nasayuwe, la lengua propia de los Nasa, como la elaboración de tejidos propios, así como el cuidado y preservación del territorio.

Además de eso, discutíamos acciones que involucraban a la comunidad en la lucha del movimiento indígena y la importancia que tenía en la reivindicación de derechos. Todo esto contribuyó a una constante formación política, tanto para mí como para ellos, que priorizaba la dignidad de la vida y proponía caminos alternativos para el encuentro, donde el diálogo intercultural se daba

28. Una jigma es un tipo de mochila o bolsa, propia de los Nasa, que es tejida a mano y en la cual, de acuerdo con los sabios de la comunidad, se lleva lo necesario para vivir.

desde adentro, desde lo propio y de modo horizontal en relación con los conocimientos y saberes externos.

* * *

Fui de un extremo a otro en la geografía de mi país. Después de las altas montañas del Cauca, me dirigí al encuentro de la espesa y húmeda selva tropical del noreste amazónico de Colombia. El departamento de Guainía, el quinto con mayor extensión territorial dentro de la geografía nacional y el de menor densidad poblacional, es uno de los pocos en donde la mayoría de la población es indígena²⁹. Inicialmente, entre los años 2013 y 2014, se me abrieron sus puertas para desarrollar un programa del Ministerio de Educación Nacional.

Dicho programa buscaba formar docentes rurales a nivel pedagógico y contribuir con su desarrollo profesional, principalmente desde la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales. Esta estrategia educativa se implementaba *in situ* en las zonas rurales más apartadas del país y, aunque era un proyecto nacional que exigía una cierta homogeneización y replica de sus actividades, se permitían adaptaciones para responder a las particularidades de cada región, especialmente en áreas con poblaciones diversas que, en algunos casos, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social, como es el caso de las comunidades indígenas del Guainía.

Mi itinerancia en la *tierra de muchas aguas*, como es también conocido este departamento, se dio junto a los maestros y alumnos de diez escuelas y colegios de la zona rural, ubicados en medio de la selva. Algunas de estas personas eran campesinos locales o gente proveniente de otros lugares del país – que por diversas razones habían llegado allí –, mientras que la gran mayoría pertenecía a algunos de los pueblos indígenas presentes en la región, como los pueblos Curripaco, Puinave, Piapoco, Sikuni, Tucano, Desano, Wuanano, Piaroa, Cubeo, Yeral y Yanomami.

Durante cerca de diez meses recorrí las selvas de este territorio. Llegar a las escuelas y colegios era muchas veces toda una expedición. El acceso a algunos lugares requería desplazarse, según la embarcación y la distancia, por una o varias horas en una lancha por el río. En otros pocos casos, tenía la posibilidad de viajar en aviones de carga, que no contaban con ninguna medida de seguridad aérea, realizando un vuelo semanal que dependía siempre de las condiciones atmosféricas. En ocasiones, llegué a tener que esperar hasta dos o tres semanas para entrar o salir de un determinado lugar.

La mayoría de los territorios que visitaba eran pequeños centros poblados donde solamente había una escuela y algunas casas alrededor. En otros lugares, la comunidad y la escuela quedaban distantes una de la otra. En estos sitios no existen ni hoteles ni posadas por lo que tenía que quedarme a dormir en la misma escuela, al igual que lo hacían la gran mayoría de los profesores y estudiantes que allí estaban.

Las instituciones educativas y la comunidad en general no contaban con fluido eléctrico

29. Siguiendo datos del último censo del DANE del año 2018, casi el 75% de la población total de este departamento es indígena.

continuo, por lo que era recurrente el uso de equipos de iluminación que funcionaban con gasolina y solo se encendían durante unas horas por la noche. El calor y la humedad de la región eran insoportables.

La falta de electricidad era quizás uno de los menores problemas que enfrentaban los directores, maestros y estudiantes en las escuelas. Encontré espacios dónde tener acceso al agua potable era todo un lujo, donde la alimentación era tan limitada que era bastante raro comer durante dos o tres días en la semana algún tipo de frutas y verduras y, dónde no había baños totalmente funcionales.

Sin embargo, pese a ese panorama que podía resultar desolador y desalentador, existen también elementos muy ricos a destacar en medio del escenario educativo del Guainía. Uno de ellos, quizás el más importante, tiene que ver precisamente con la diversidad cultural coexistente en las escuelas y colegios de la región.

Era común, por ejemplo, encontrar en una sala de clase al menos dos tipos de lenguas que allí eran habladas (en algunos casos, llegué a encontrar hasta cinco). Un hecho que desconsidera las mentiras contadas innumerables veces en documentos naturalizados como soberanos, que hablan de un idioma oficial y que se olvidan de la riqueza de la diferencia.

En este sentido, como parte del proceso de mejoramiento de las prácticas docentes, desarrollaba actividades, dirigidas a los profesores, que comprendían sesiones de trabajo tanto grupal como individual, y realizaba asesorías sobre la planificación, evaluación y las prácticas de aula. Inclusive, si los profesores así lo querían, tenía la posibilidad de hacer acompañamientos en sus salas de clase.

En todos estos espacios, promovía el trabajo con elementos del propio entorno sociocultural, político e histórico, valorando lo que ofrecía el contexto, las realidades propias de los individuos que allí vivían y sus prácticas e historias de vida. De esta manera, se posibilitaban diálogos que tenían como punto de partida la propia diversidad y que se constituían como el insumo más importante para desarrollar conocimientos críticos.

Posteriormente, en 2015, pasé de ser tutor en el programa del MEN a ser funcionario de la Secretaría de Educación del mismo departamento, donde coordiné por cerca de seis meses. Estas acciones tenían dos objetivos fundamentales: reducir las tasas de deserción escolar tanto en la zona rural como en la zona urbana, y consolidar una política pública que sustentara el trabajo educativo con los pueblos de la región desde una perspectiva indígena e intercultural.

* * *

El cercado del que guarda y protege las mieses, el lugar de agua con peces en abundancia y la tierra de muchas aguas, se revelaron como espacios de aprendizaje que me permitieron mirar el mundo desde nuevas perspectivas y ampliar mis horizontes frente a una serie de narrativas que pocas veces son cuestionadas. Desde estos lugares comprendí la importancia de establecer relaciones entre cualquier práctica educativa y las dinámicas socioculturales de las comunidades y pueblos; dinámicas que se conforman como herramientas de lucha y afirman la singularidad de la vida frente

a un sistema que los oprime y margina.

Además, los modelos educativos alternativos me enseñaron sobre la necesidad de *i)* protegerlos de los regímenes hegemónicos que intentan opacar o deslegitimar cualquier tipo de existencia social que diverja o se oponga a sus prácticas colonialistas y capitalistas y *ii)* promoverlos, ya que constituyen una base para otros conocimientos, que se reinventan y actualizan, y que no caben en las lógicas dominantes, permitiéndonos, sobre todo, encontrarnos en la diferencia.

Asimismo, me di cuenta de la importancia de la memoria colectiva y los poderes que conlleva, a partir de la consolidación de espacios de participación, discusión y reflexión llevados a cabo por docentes, líderes comunitarios y la comunidad en general, en relación con sus propios procesos, sus propias dificultades y los distintos escenarios en los que se desarrollan.

Finalmente, la participación en estos espacios me ha ayudado a cuestionar parte de los aprendizajes tanto en mi rol como profesor de matemáticas como en mi papel de ciudadano, frente a las realidades divergentes que se tiene entre las grandes ciudades y los entornos rurales. A través de esta experiencia he podido ir creando y consolidando una conducta ética y política que comprende la importancia del actuar colectivamente, especialmente, junto aquellos que han sido históricamente marginados y excluidos.

Pisadas e aberturas do/no Brasil

Quando cheguei ao Brasil, em agosto de 2015, meu objetivo era cursar o mestrado em Educação Matemática na Unesp de Rio Claro, no estado de São Paulo. Tal propósito estava acompanhado da clara intenção de querer percorrer esse caminho junto com povos indígenas. No entanto, não havia nenhuma garantia de que seria possível fazer isso junto a alguma comunidade brasileira.

Desde aquela época, já considerava importante aprofundar meu conhecimento nas relações entre o cenário educativo no nível superior e os povos indígenas. Quando comecei o curso, perguntava-me se existiam *tensões* que fossem encaradas pelos estudantes indígenas que ingressavam na universidade – como por exemplo, se existiam diversas relações de forças entre as crenças, os valores, os costumes, os modos de ver, de pensar, de sentir, de estar e relacionar-se com o mundo dos estudantes indígenas e os modos promovidos e vivenciados dentro e no ambiente da universidade – e como elas poderiam ser evidenciadas. Dessa forma, passei também a querer indagar sobre que ideias de permanência surgiam em relação à maneira como os alunos indígenas se adaptavam aos programas acadêmicos da faculdade. Ainda que fossem questões que poderiam ser abordadas em diferentes contextos, dediquei-me a obter informações que me permitissem explorá-las aqui, no Brasil, no lugar em que me encontrava.

Com isso, minhas primeiras aproximações com alguns membros de diferentes povos originários da Abya Yala no Brasil tiveram lugar na Universidade Federal de São Carlos, onde conheci um estudante Kaxinawá vindo do estado do Acre, na região norte, que cursava Medicina,

além de mais dois estudantes do programa de Biblioteconomia e Ciências da Computação, que se reconheciam como Umutina e Xacriabá, vindos de Mato Grosso, na região Centro-Oeste e, de Minas Gerais, no Sudeste brasileiro, respectivamente.

As conexões que se formaram a partir dos encontros e espaços compartilhados foram fundamentais para a elaboração-composição da minha dissertação intitulada *Indígenas, Cosmovisão e Ensino Superior: [algumas] tensões* (ORJUELA-BERNAL, 2018). Nessa pesquisa, como parte integrante da formação no curso que tinha encarado, explorei processos de subjetivação de estudantes indígenas e busquei identificar tensões entre as cosmovisões indígenas em formação na Educação Superior em cursos que não eram elaborados especificamente para este grupo e busquei identificar tensões entre as cosmovisões indígenas e o pensamento acadêmico que ocorriam nos espaços da universidade em que eles participavam.

É importante ressaltar que essa abordagem conjunta abarcou o encontro entre a universidade e os povos indígenas. A partir desse ponto, pude reconhecer que existem afetos que atravessam todas as relações que se sucedem nesse espaço comum. Esses afetos e relações carregam vestígios de formas de exclusão e marginalização, assim como de lutas que, ligadas à transmissão de valores, tradições e costumes, se adaptam às condições que derivam do processo de inserção no mundo globalizado e no sistema de produção, respondendo, assim, a afirmações de vida.

A o mesmo tempo, foi possível fazer denúncias e abrir discussões em torno do E(e)nsino S(s)uperior, da E(e)ducação M(m)atemática e da E(e)tnomatemática, tanto em espaços institucionalizados como em espaços de movimento e vida, assim como sobre a permanência de indígenas em cursos universitários. Em especial, também foi possível, nesse trabalho, perceber que cada um dos sujeitos com os quais pesquisei apresentava suas próprias singularidades, que não estavam aprisionadas nem no pensamento acadêmico nem nas cosmologias de suas comunidades.

Caminhando junto aos Kaiowá e Guarani

As diferentes trilhas que percorri até o ingresso no doutorado estiveram fortemente influenciadas pelas questões indígenas, e tenho me interessado, nos últimos anos, pela relação entre estudantes indígenas e a Educação Superior (ES). Essa relação tem sido um elemento disparador na pesquisa aqui apresentada e está intimamente ligada à produção de subjetividades.

No caminho do acesso e permanência à Educação Superior, nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades. Há aqueles que conseguem ingressar neste cenário educativo e há aqueles que não conseguem; há quem logre terminar seus estudos e há quem, por inúmeras razões, não possa fazê-lo. E, entre os que terminam, há aqueles que retornam para seu povo, sua cidade, seu país e há aqueles que se deslocam para outros espaços em busca de novas oportunidades.

Assim, é necessário dizer e lembrar, uma e outra vez, que as condições e dinâmicas de acesso e permanência para as pessoas indígenas no Brasil são recentes e têm sido limitadas⁹⁵. As conquistas

95. Há somente pouco mais de trinta anos que esta demanda se tornou oficial por meio da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, reforçada pela Lei nº 12.711, de

até hoje alcançadas são fruto da luta incansável de diferentes povos indígenas, que se organizaram por meio de diferentes movimentos e, com o apoio de aliados interessados em constituir espaços mais democráticos, abertos, horizontais e menos privilegiados, têm ganhado um pequeno espaço neste cenário.

No entanto, ainda que esse breve panorama seja pouco conhecido, ele oferece a possibilidade de perceber a desigualdade enfrentada pelos povos indígenas no país, pelos menos em relação ao seu ingresso na Universidade, mas não reflete nada sobre os demais aspectos, como a permanência ou o subsequente seguimento daqueles que concluem os cursos de formação nesse nível.

Inicialmente perguntei-me quantos dos alunos indígenas que ingressavam na Educação Superior concluíam os cursos ou programas em que se matriculavam, quantos deles retornavam às suas comunidades e o que faziam após concluir sua formação. No entanto, tais inquietações, com viés quantitativo, não buscavam por cifras que contribuíssem para evidenciar ou denunciar, social e publicamente, a desigualdade e exclusão que os indígenas no Brasil enfrentam em cenários tão importantes como o educativo, mas, após considerar esse acesso à Educação Superior em termos numéricos, outras indagações puderam ser feitas e exploradas.

Neste sentido, essas perguntas iniciais se desdobraram em como evidenciar os alcances da Educação Superior em sujeitos indígenas que se formam academicamente, bem como os possíveis impactos nas suas comunidades; sobre que possibilidades de criação são geradas nos movimentos de vida de sujeitos indígenas que se formam na Educação Superior e voltam a suas comunidades; e em como a E(e)ducação M(m)atemática e a E(e)tnomatemática podem operar com os modos de vida produzidos por sujeitos indígenas que se formaram na Educação Superior e retornaram a suas comunidades.

Ao encarar tais questionamentos, propus-me a um desafio ainda maior: constituir uma pergunta de pesquisa que englobasse todas as anteriores, tratando de manter a potência que cada uma delas teria se assumidas individualmente. Foi um trabalho cuidadoso, pois essa pergunta seria um dos elementos motivadores ao longo desta pesquisa, sendo a responsável tanto na definição dos objetivos quanto no caminho a seguir para sua composição.

Com essa preocupação em mente, cunhei tanto a pergunta diretriz como os objetivos que foram apresentados na seção anterior e, ao tempo que a estruturação do projeto ganhava forma, comecei a buscar enlaces e contatos entre amigos e conhecidos do Brasil e da Colômbia para poder desenvolver a proposta investigativa. Naquele momento, ainda ambicionava ingenuamente – fundamentado na falsa ideia de que quatro anos de doutorado seriam suficientes – em realizar a pesquisa em ambos os dois países, de nascimento e de acolhimento. No entanto, percebi que, sem contar nesse momento com algum auxílio financeiro e considerando tanto os deslocamentos às regiões nas quais pesquisaria quanto a importância do acompanhamento, a dedicação e entrega que exige o trabalho junto aos povos indígenas, essa ambição era irresponsável.

29/09/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Adicionalmente, para pôr um exemplo, de acordo com os dados do último censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o total de estudantes matriculados no ano 2016, nas instituições de ES públicas e privadas do Brasil, foi de 8.052.254 pessoas. Das quais apenas 49.026 eram indígenas, o que perfaz, na época, apenas 0,6% do total de matriculados.

Como resultado dessas aproximações, as possibilidades para desenvolver o que pretendia resultaram bastante promissoras. Recebi uma quantidade considerável de nomes, e-mails e números de telefone de pessoas indígenas que já haviam se formado ou estavam se formando na Educação Superior.

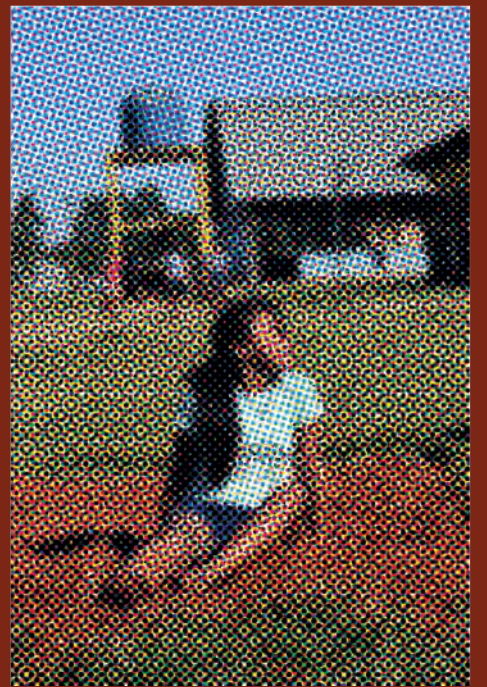
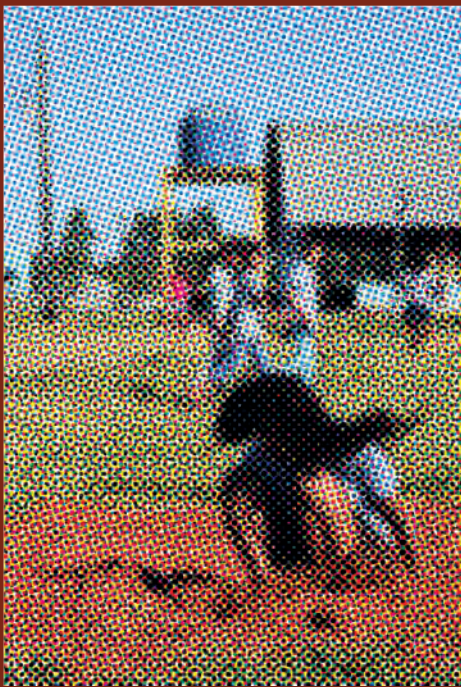
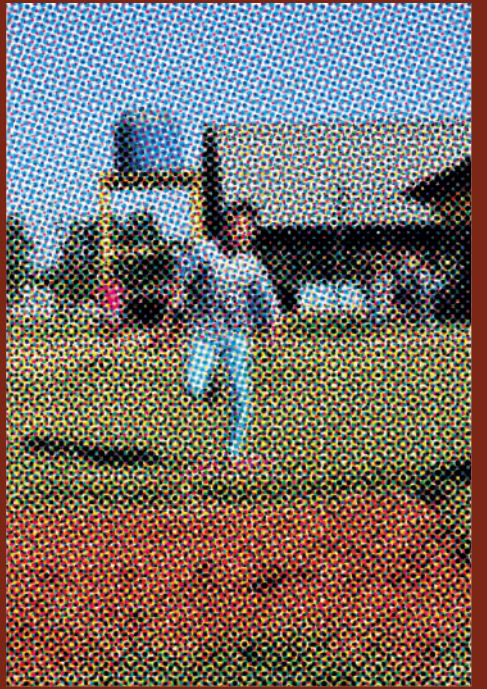
O mais difícil nesse processo inicial foi, sem dúvida, encontrar, dentro dessa listagem, pessoas que estivessem dispostas a contribuir com uma pesquisa que estava em construção e, sobretudo, a abrir-me as portas de suas aldeias, comunidades ou reservas.

Buscava de modo particular por aldeias, comunidades ou reservas indígenas que contassem com integrantes que se formaram academicamente na Educação Superior e que tivessem voltado a seus lugares de origem. No Brasil, entrei em contato com mais de dez pessoas, sendo que pelo menos metade delas era proveniente dos povos Kaiowá e Guaraní de diferentes aldeias no Mato Grosso do Sul, e o restante pertencia aos Povos Terena, Umutina e Xavante. Na Colômbia, entrei em contato com pessoas dos povos Arhuaco, Embera Katio, Nasa, Puinave e Sikuane.

Tanto no Brasil quanto na Colômbia, algumas portas foram abertas e graças a que atendi tanto o chamado à moderação feito pelo meu orientador, no sentido de ser responsável não somente com a pesquisa, mas com os povos e suas comunidades com as quais estava entrando em contato, quanto à grande disposição de algumas pessoas com as quais conversei, a minha “busca”, essa que ainda hoje acredito que se dá de um certo modo reciprocamente e conspirada raramente pelo universo, terminou.

O professor Claudemiro Lescano do povo Kaiowá e originário da – para mim, naquele então – aldeia Takuapiry no Mato Grosso do Sul, o segundo estado brasileiro com maior população indígena no país, aceitou participar da pesquisa e se disponibilizou a me ajudar a criar outras aberturas na mesma comunidade que permitissem que eu pudesse ir a seu Tekoha – como aprenderia depois – e caminhar o caminho que até aqui temos construído.





Pula...
Tekoha Takuapiry – Escola Indígena Nãnde Reko
Arandu
Produção Coletiva



PYTU'U

I

- RESPIRO/PAUSA/DESCANSO -

Itinerancias

*Entre irse y quedarse duda el día,
enamorado de su transparencia.*

*Todo es visible y todo es elusivo,
todo está cerca y todo es intocable.*

*Los papeles, el libro, el vaso, el lápiz
reposan a la sombra de sus nombres.*

*Latir del tiempo que en mi sien repite
la misma terca sílaba de sangre.*

*La luz hace del muro indiferente
un espectral teatro de reflejos.*

*En el centro de un ojo me descubro;
no me mira, me miro en su mirada.*

*Se disipa el instante. Sin moverme,
yo me quedo y me voy: soy una pausa.*

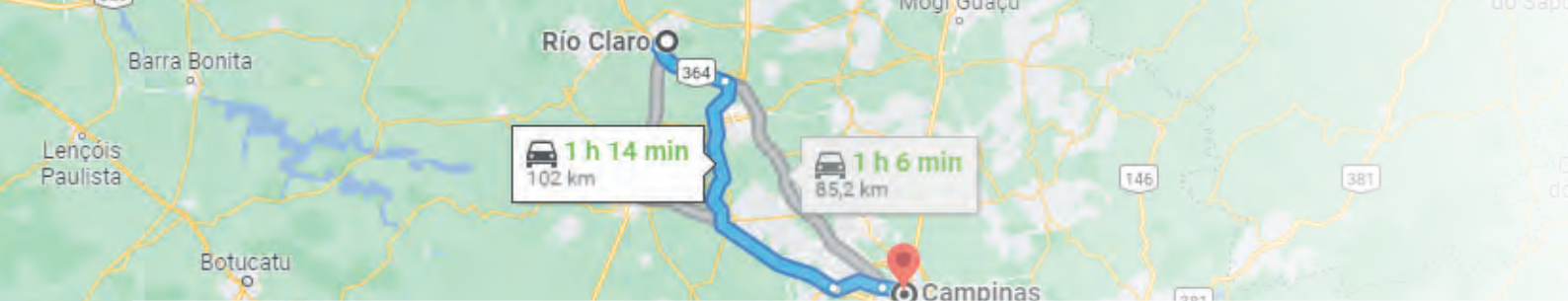


(Entre Irse Y Quedarse - Octavio Paz)

– Fazer ou receber ligações é um pouco difícil na aldeia porque não sempre há sinal telefônico, me dijo, con un mensaje de texto, Claudemiro. Sólo eso. Casi como si ignorase que mis pasos físicos en dirección al encuentro con los Kaiowá y Guaraní de su aldea, esos pasos de los cuales en cierta medida él era cómplice y responsable, habían comenzado hacía ya un tiempo atrás.

Cuando recibí su mensaje llevaba casi dos semanas sin tener noticias tuyas, había acabado de aterrizar en la ciudad la ciudad de Dourados, en Mato Grosso do Sul y, me dirigía, como lo habíamos acordado, hacia la aldea indígena Taquaperi, como la conocía hasta entonces.

Mi siguiente parada después de salir del aeropuerto fue la terminal de buses de la ciudad. Cuando estaba allí conseguí, finalmente, comunicarme con Claudemiro. Conversamos brevemente, lo coloqué al tanto de mis planes y me quedé un poco desconcertado cuando me preguntó si podía retrasar, como mínimo una semana, mi llegada a la aldea, mientras me explicaba que no había tenido tiempo para organizar mi estancia allí.



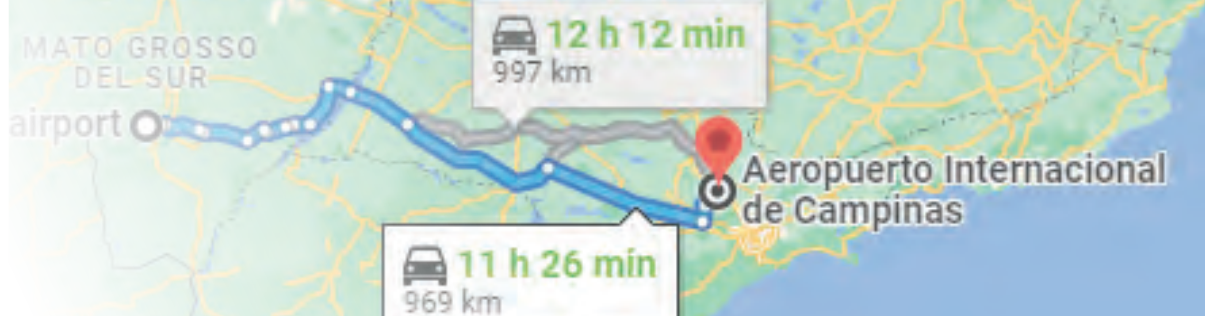
Le dije, con la calma que me traía el hecho de poder comunicarnos, que no estaba en condiciones de hacer lo que me pedía, por lo menos no durante tanto tiempo pues se trataba de un evento que no había considerado en mis planes iniciales, a lo cual me respondió que esperara, que él me llamaría luego...

Preparar esos pasos, si es posible decirlo así, me había tomado varios meses. Había buscado, una y otra vez, informaciones sobre la aldea: el lugar en dónde estaba ubicada, las rutas para llegar a ella, las casas, la escuela, el centro de salud, los lugares próximos que pudieran servirme como punto de apoyo en caso de cualquier eventualidad y, con el impulso de mi espíritu viajero, hasta había visto como, dada la cercanía, podría llegar a adentrarme un poco en Paraguay. Había hecho una lista de las cosas que podría necesitar: ropa – para tiempo frío y caliente –, un mosquitero, una linterna con baterías, medicamentos, diario de campo, una cámara fotográfica, algunos libros, un celular con plan de telefonía móvil, zapatos apropiados para el terreno, una cobija, un juego de sábanas, protector solar, una gorra, una toalla e implementos de aseo. Me había hecho exámenes médicos para verificar mi estado de salud – tanto por mi seguridad como para la de las personas de la aldea – y había avisado, a familiares y amigos, sobre la posibilidad de estar incomunicado por algún tiempo. Me había organizado económicamente para cumplir con mis obligaciones en mi ciudad y al mismo tiempo desarrollar el trabajo de campo sin contratiempos. Había estado, en la medida de lo posible, en contacto con él, con Claudemiro, para, a la distancia, organizar “pequeños detalles” que me ayudarían en mi estadía en la aldea – como, por ejemplo, saber dónde me quedaría y dónde comería y/o cocinaría.

Había intentado saber un poco, en verdad muy poco, de la historia de ese lugar al que me dirigía y de las personas que allí habitaban. Tenía claro que por más que pudiese documentarme eso nunca sería suficiente al momento de entender, sentir y vivir en el Tekoha Takuapiry y sentía recelos sobre cómo el exceso de información podría llenarme de juicios o preconcepciones que no me dejaran estar y ser en campo y, al mismo tiempo, había tenido temor de que el desconocimiento generalizado hiciera que me perdiera de elementos importantes que podrían potenciar mi estadía allí.

El itinerario de viaje lo tenía más o menos claro, pero estaba preocupado porque, al momento de comenzar mi jornada, es decir, cuando salí de Rio Claro, mi ciudad en el interior del Estado de São Paulo, en dirección de Campinas, que era mi primera parada del camino, llevaba prácticamente dos semanas sin poder comunicarme con Claudemiro. Para aquella ocasión ya le había confirmado las fechas del viaje – tal y como lo habíamos acordado –, y desde entonces hasta el momento de partir no había tenido respuesta alguna a mis llamadas y mensajes.

Pese a la intranquilidad que me generaba tal situación emprendí mi viaje a Campinas dónde pasaría la noche en casa de unos amigos para luego, muy temprano en la mañana, encaminarme al aeropuerto de la ciudad. Durante el trayecto en autobús, mientras me dirigía a la casa de Carolina y Felipe, repasé mentalmente toda la ruta del viaje e intenté verificar, uno a uno, los elementos materiales que llevaba conmigo. Estaba en ese proceso cuando de repente me deparé con una realidad clara que, coincidentemente, se oponía a la oscuridad de la noche que me abrigaba: no me sentía preparado para todo lo que vendría. No era la primera vez que el camino me llevaba al encuentro con pueblos originarios, no era la primera vez que iba a estar conviviendo con otra cultura, con otras gentes, otros ambientes y otros modos de vida y, sin embargo, de muchas maneras, todo en aquel momento era nuevo.



La revisión mental que realizaba de mi equipaje me indicaba que todo parecía estar en orden, que al parecer tenía conmigo todo lo que podría llegar a necesitar para mi estancia de investigación en campo pero, de modo inesperado y sin tener total certeza de haber terminado ese ejercicio lógico de inspección de mi mochila, me vi asaltado por una serie de percepciones y emociones que ocuparon mi mente y cuerpo y terminaron por susurrarme sobre una extraña sensación que mezclaba el miedo por lo desconocido y la felicidad por el nuevo camino, en ese instante una alegría asustada recorría mis brazos y mis piernas, pasaba por mi estómago y se instalaba en mi corazón.

Desde antes de emprender el viaje tenía claro que la preparación física, mental, emocional y hasta espiritual eran tan necesarias como la ropa o el alimento. Había estado trabajando en ello, en preparar el cuerpo para el campo, con la misma minuciosidad con la cual había estado alistando mi mochila de viaje. No obstante, fui encontrándome con que, al igual que sucede en muchos de estos casos, algo se había quedado fuera, sentía que algo me faltaba y aunque no sabía de qué se trataba, era consiente que debía, de algún modo, resolverlo.

Así las cosas, descubrí, tiempo después cuando ya estaba en Takuapiry, que una de las diferencias marcantes entre los elementos materiales que son llevados a campo y el cuerpo para el campo, estaba en que mientras los primeros – en el caso de que sean realmente necesarios – pueden ser sustituibles y hasta duraderos por un determinado periodo, el segundo, es decir, el cuerpo, requiere de una preparación constante pues no es posible determinar con la misma certeza de los elementos físicos, si tenemos o no todo lo que necesitamos para afrontar cualquier situación. En ese sentido, se requiere de una disposición continua para operar con lo que nos agencia, lo que nos “captura” en ese estar en campo y que responde no solamente a los agenciamientos que producen o son producidos por las personas junto a las que se investiga, sino que involucra también todo el escenario en el que la investigación se desarrolla, o sea, que esos agenciamientos ocurren en un espacio y tiempo únicos o, como posiblemente dirían los Kaiowá y Guaraní, en un Teko, en un territorio y en un Áry o Ára, en un espacio-tiempo que es único y efímero, con lo cual las respuestas que se producen son versátiles y sinérgicas.

Al llegar a Campinas mis amigos me brindaron, además de un espacio cómodo para descansar, una charla vibrante que hizo que me olvidara un poco de mis inminentes pasos, pero, cuando ya me encontraba solo y listo para dormir, cuando mi única compañía eran la oscuridad y el silencio de la madrugada, la expectativa por el encuentro con los Kaiowá y Guaraní arremetió de nuevo y terminó por restarle tiempo a un descanso que sentía necesario.

Un par de horas más tarde, el aeropuerto de Viracopos, casi vacío, me acogía en el anonimato y tiempo después se me informaba que el vuelo hacia Dourados, a dónde me dirigía, se retrasaría una hora. Durante la espera, consiente que dé ya era un horario aceptable para recibir algún tipo de llamadas telefónicas, intenté comunicarme nuevamente con Claudemiro, pero no tuve respuesta alguna. Estaba a punto de embarcarme en un avión hacia un lugar que me era desconocido y no contaba con ninguna garantía de que, al final, todo saldría bien, es decir, que podría llegar a Takuapiry y encontraría a mi anfitrión. Para ese momento ya estaba realmente preocupado.

En el avión comencé a pensar en qué hacer en el caso de que no consiguiera contactarme con Claudemiro. La incertidumbre era cada vez mayor por lo que comencé a barajar las opciones

que tenía y terminé por decidir que lo mejor era continuar con parte del plan inicial: el aeropuerto iría directamente al terminal de transporte y desde allí tomaría un bus hasta el Municipio de Coronel Sapucaia – tal y como el propio Claudemiro me lo había indicado antes –, para finalmente, y esta vez por propia cuenta, intentar llegar desde allí a Takuapiry.

Así, entre una mezcla de sensaciones marcadas por el temor de no saber si estaba haciendo lo correcto, por la valentía y el ánimo de entregarme al riesgo y de un cierto irrespeto de llegar a un lugar dónde no tenía muy claro si sería bienvenido, me decía a mí mismo a modo de consuelo, que allí alguien habría de conocer a Claudemiro y que todo estaría bien.

Durante el vuelo, tomadas algunas decisiones, pude observar cómo paulatinamente el paisaje se transformaba. La selva de cemento disminuía a medida que varios tonos de verde y marrón iban apareciendo para ocupar el ancho y largo del espacio. Entre las escalas de colores podía distinguir diferentes texturas, la mayoría de ellas “planas” y regulares entre sí, mientras que, en una proporción mucho menor, casi como pequeños bultos que no habían sido aplastados, observaba paisajes más densos. Pequeños pedazos de tierra, reservas naturales podría decirse, que se resistían a la homogenización creciente determinada por la ocupación generalizada de vastas áreas destinadas a la producción agrícola y pecuaria.

Cuando estuve en tierra firme me llevé dos sorpresas. La primera de ellas fue descubrir que mi huso horario había cambiado. Antes del viaje no había contemplado que, debido a la gigantesca extensión territorial de Brasil, tendría, durante mi estancia en Takuapiry, un tiempo diferente con relación al tiempo en Rio Claro. Fue, en retrospectiva, el primer anuncio de un tiempo otro que me aguardaba. El siguiente regalo lo recibí poco después, cuando ya estaba en la terminal de transportes de la ciudad y me disponía a comprar el boleto rumbo a Coronel Sapucaia, era un mensaje de texto de Claudemiro que decía: *Fazer ou receber ligações é um pouco difícil na aldeia porque não sempre há sinal telefônico.*

Dicho mensaje provocó un efecto extraño en mí. Me sentí, al mismo tiempo, eufórico y tranquilo. Finalmente tenía noticias de Claudemiro. Cuando por fin pudimos conversar por teléfono, me dijo que lamentaba no haber podido cumplir con su palabra de organizar una casa de sapé para mi estadía allí en Takuapiry – una casa tradicional de los Guaraní y Kaiowá la cual se caracteriza por tener el techo hecho de un tipo de paja específica llamada sapé –, y me informó que existía la posibilidad de que pudiera quedarme en una habitación en la casa de un amigo suyo, sólo que, de aceptar, tendría que pagar un alquiler mensual. Dado que era algo que ya habíamos contemplado desde antes le respondí, casi de inmediato, que sí, que no había ningún problema. Enseguida, concretados algunos detalles, me indicó que en lugar de ir hasta Coronel Sapucaia comprara un boleto hasta Amambai, una pequeña ciudad a un poco más de 30 km de Takuapiry, y que él iría hasta allí a recogerme.

Al momento de comprar mi pasaje me enteré de qué en Dourados había una sola empresa de transporte que se dirigía a ese destino y qué, diariamente, había tan sólo dos horarios habilitados para viajar. Compré mi boleto en el horario disponible y después, sólo después, pude respirar profundamente y sentir alegría y un poco de paz pues el camino comenzaba a mostrarse, por así decirlo, más ameno.

Durante las poco más de dos horas de desplazamiento hasta Amambai tuve períodos de sueño intermitentes que se intercalaron con una escena que se repetía una y otra vez. Los paisajes



vistos desde el aire se reproducían, distinguibles ahora, incesantemente en tierra. Eran kilómetros y kilómetros de campos capturados por la industria agropecuaria que se destinaban al cultivo, principalmente, de maíz y soja, y a la cría de ganado que contrastaban y se imponían drásticamente a pequeñas áreas, casi insignificantes, que presentaban un paisaje menos perturbado por la intervención humana.

Ante tal situación no pude evitar preguntarme, con un sentimiento de melancolía, cómo habrían sido estos territorios hace 50, 100, 500 años atrás; en cómo habría sido la diversidad de fauna y flora que ciertamente existían allí y, sobre todo, en caso de qué fuera así, por cómo se habría visto afectada la vida de los grupos humanos que allí se encontraban. Pero lo que no imaginaba era que el camino que caminaba traería algunas respuestas a esas y otras preguntas.

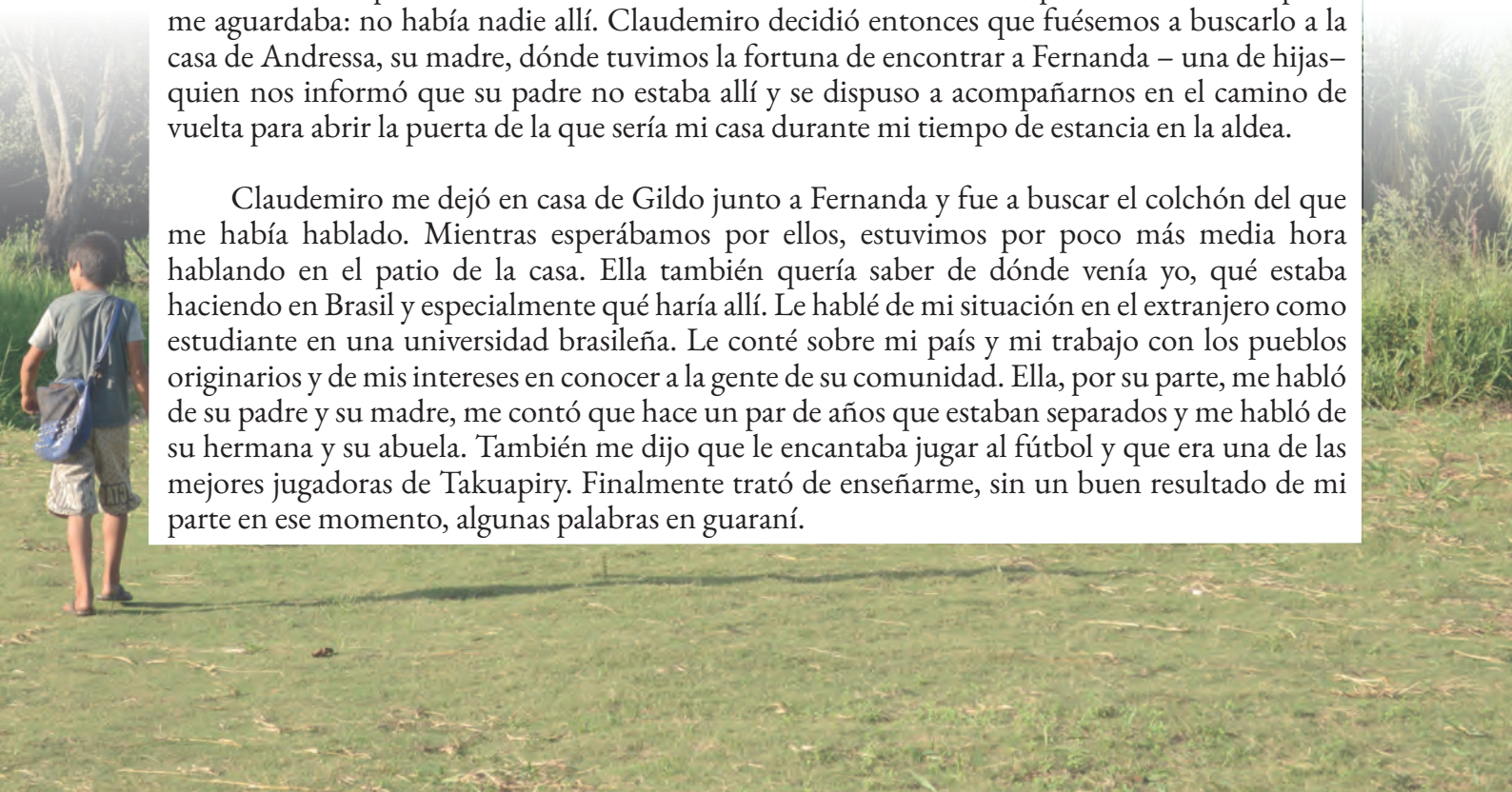
Al llegar a Amambai, después de recoger mi equipaje, dos hombres se me acercaron, me saludaron y me dieron la bienvenida. Reconocí a Claudemiro al verlo y él se encargó de presentarme a su acompañante; se trataba de su hermano mayor Daniel, uno de los líderes de Takuapiry.

Mantuvimos una breve conversación sobre el viaje y organizamos mis maletas en su carro. Después de esto me aconsejaron que antes de seguir nuestro destino, comprase, allí, en la ciudad, lo que necesitara para cenar pues al lugar a donde íbamos no encontraría ningún lugar en el que pudiese comprar algo para comer. Seguí su consejo, subimos todos al vehículo, ellos dos en la parte delantera y yo atrás, y avanzamos en dirección de Takuapiry.

El recorrido, comparado con los desplazamientos anteriores, fue rápido. Fueron unos 40 minutos de viaje dónde contemplamos el morir del día y el nacer de la noche. Durante el camino me explicaron que tendríamos que buscar un colchón en la casa de Claudemiro para llevarlo a la casa de Gildo, que sería el lugar dónde me quedaría y dónde ya habían organizado un cuarto para mí y, luego aprovechamos para conversar y conocernos un poco. En consecuencia, mientras ellos se interesaron por saber de dónde venía yo, por lo que hacía en Brasil y del porque estaba yendo a su Tekoha, yo, por mi parte intenté saber un poco sobre quienes ellos eran, sobre lo que hacían y sobre los espacios y roles que ocupaban en su comunidad.

Cuando llegamos a Takuapiry ya era de noche y solo se observaban, dispersas en una gran oscuridad, unas pocas luces. Fuimos directamente a la casa de Gildo, pero una nueva sorpresa me aguardaba: no había nadie allí. Claudemiro decidió entonces que fuésemos a buscarlo a la casa de Andressa, su madre, dónde tuvimos la fortuna de encontrar a Fernanda – una de hijas– quien nos informó que su padre no estaba allí y se dispuso a acompañarnos en el camino de vuelta para abrir la puerta de la que sería mi casa durante mi tiempo de estancia en la aldea.

Claudemiro me dejó en casa de Gildo junto a Fernanda y fue a buscar el colchón del que me había hablado. Mientras esperábamos por ellos, estuvimos por poco más media hora hablando en el patio de la casa. Ella también quería saber de dónde venía yo, qué estaba haciendo en Brasil y especialmente qué haría allí. Le hablé de mi situación en el extranjero como estudiante en una universidad brasileña. Le conté sobre mi país y mi trabajo con los pueblos originarios y de mis intereses en conocer a la gente de su comunidad. Ella, por su parte, me habló de su padre y su madre, me contó que hace un par de años que estaban separados y me habló de su hermana y su abuela. También me dijo que le encantaba jugar al fútbol y que era una de las mejores jugadoras de Takuapiry. Finalmente trató de enseñarme, sin un buen resultado de mi parte en ese momento, algunas palabras en guaraní.



Claudemiro trajo el colchón y pude organizar el espacio donde dormiría. Después de eso, volví al patio para reincorporarme a la conversación. Habitaba, suspendido en ese ambiente, el compromiso tácito de esperar a Gildo, pero luego de mucho tiempo de espera, y al agotamiento del viaje que seguramente se notaba en mi cara (más de 1200km recorridos en casi 10 horas de viajes acumuladas), Claudemiro sugirió que me fuera a descansar, que estaba en casa, que Gildo llegaría más tarde, que ya habían hablado de eso y que estaba bien que me quedara allí. No puedo negar que fue una escena extraña para mí, pero no dudé en aceptar tal ofrecimiento. Nos despedimos con la promesa de encontrarnos unas horas más tarde. Entramos a la casa, volví a darle las gracias a Fernanda por su ayuda y me dirigí a la habitación que me habían reservado.

Entré, cerré la puerta detrás de mí y contemplé el espacio en el que estaba: una habitación grande que contaba con una ventana que daba a la calle y que, siempre que no hubiera una cortina o algo para taparla, permitiría que cualquiera que se acercara desde el exterior, pudiera ver hacia adentro. La idea de que alguien me viera dormir durante la noche me aterrorizó instantáneamente por lo que, sin pensar mucho, busqué entre mis cosas y tomé una de las sábanas que había llevado conmigo para tapar la ventana.

En el cuarto había una cama de soltero, una mesa y una silla. Sentí, a pesar de no haber podido avisar a los míos que estaba bien, que, en la simplicidad de aquel espacio, tenía justo lo que necesitaba.

Antes de meterme en la cama y abandonarme a mis sueños, me acerqué a la ventana, la abrí y me asomé. La oscuridad que reinaba me permitió contemplar el esplendor del cielo. Cientos de estrellas se manifestaban como pequeños puntos de luz que atravesaban un gran manto negro y, en medio de estos puntos brillantes, había una luna creciente que llevó de viaje a mi memoria hasta el Cauca, en Colombia. Recordé que, en aquella tierra lejana, los Nasa llaman a esta fase de la luna luna-niña y la interpretan como una época de crecimiento, de aprendizaje; como una época propicia para empezar a hacer nuevos proyectos.

Pensé-sentí en ese instante que el calendario lunar, el cual no había tenido en cuenta al momento de hacer mi planeación de para realizar el trabajo de campo, me indicaba que se trataba de un momento apropiado para comenzar a caminar junto a los Kaiowá y Guaraní.

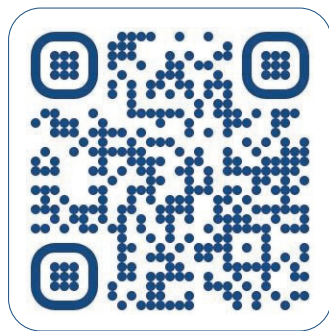
Sin embargo, lo que no se me ocurrió ni sentí en aquel momento, lo que no sabía, era que ese tiempo y modo de llegar al Tekoha Takuapiry, que pasaba ser una mezcla entre algo inesperado, intenso y hasta arriesgado, estaba articulado a toda una serie de experiencias que estaban por venir y que cuando llegaron observé, durante mucho tiempo, como aleatorias, aisladas y con pocos puntos de conexión entre sí.



TEKOHA E

TEKO

– TERRITÓRIO E MODOS DE SER –



SEGUNDA PARTE



Pre[-]sente
Tekoha Jaguapiru
Dourados – MS
Produção Coletiva



I

PASSADO [E] PRESENTE

[...] eu nasci aqui em Takuapiry, minha avó, minha família tudo era aqui. A verdade Takuapiry foi marcado pelo SPI.

*[...] SPI é Serviço de Proteção do Índio, né. Que foi criado pelo governo e, e as nossas famílias era extenso né, e não era daqui da aldeia Takuapiry, era do Serro Perón que se chama, lá perto de Iguatemi, mais longe. De lá que nós transferimos para acá quando o governo marcou essa aldeia. A ideia do governo é juntar a todos os indígenas num lugar né, e aí começou criar, não sei se um projeto, um lei, e aí começou esse demarcação de terra, né. Era oito aldeias marcado, dessas a aldeia Takuapiry, então nosso parentada todo era aqui mesmo. Nossos avós, tio, tias, todo aqui mesmo. **Eu nasci aqui, né. Aqui na aldeia, e cresci aqui mesmo.** Participei várias, assim, de movimento cultural, né. Mais da relação dos Guarani – Kaiowá, cerimônia, cultura, né, desde a infância, né...*

*[...] E apesar de minha mãe, recentemente quando ela entrou daqui da aldeia, ela é convertida de uma igreja, né. **Então, minha mãe ela tem fé muita da igreja, eu já cresci na igreja. Evangélica, né. E, apesar desse, desse evangélico, minha mãe nunca deixava contar e assim como, de onde que nós viemos e de que lugar que somos. Essa história, passados, ela sempre contava como foi, né, e não deixa de ser indígena e isso é até o momento.** E minha mãe, meu pai, já faleceu, né. Mais de uns seis, sete ano atrás faleceu, né. Então eu era, eu cresci aqui na aldeia, eu trabalhei um pouco, eu casei dezoito anos...*

*[...] Aqui pertinho. Perto daqui passando, não sei quantos quilômetros, é pertinho quando você sobe aqui você vê aquele campo lá. É lá que nós morávamos, é lá que nossas famílias morava, lá. Era Serro Perón o lugar. **E de lá que o governo quando assinou esses oito área para demarcar, era área porque a ideia do governo era juntar todos os indígenas num lugar para não atrapalhar mais o governo.***

[...]Esse nome Takuapiry vem de takua; takua é o bambú e piry é um córrego, então tinha muito esse bambú nessa região e por isso que foi nomeado Takuapiry.

– Enoque Batista, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
23 de abril de 2019
[Grifos meus]



A menos de quinze quilômetros do centro urbano do município de Coronel Sapucaia³¹ no Mato Grosso do Sul, numa parte do trajeto da rodovia MS-289, há duas placas que indicam a existência de uma reserva indígena. Se trata da Aldeia Indígena Taquaperi/Taquapiri. Nas placas, localizadas nos extremos do intervalo em que a avenida referida atravessa a terra indígena demarcada, pode-se ler o nome da aldeia, sua extensão territorial e um número que indica a quantidade de pessoas que ali habitam³².

Esses avisos informam sobre a delimitação de um espaço geográfico, sobre seu reconhecimento como território indígena e, de algum modo, sobre o grupo humano ali presente; e, ao mesmo tempo, possibilitam pensar a existência de outros espaços com características similares, quer dizer, que há tanto outras aldeias ou territórios indígenas definidos como grupos humanos diferenciados que neles vivem.

Porém, sem desconhecer a importância que tais sinalizações têm, sobretudo quando elas envolvem numa certa forma a demarcação das terras indígenas, se faz necessário dizer que a objetivação reducionista que opera nelas deixa na penumbra inúmeros acontecimentos que têm a ver, por exemplo, com os modos e as circunstâncias sob as quais se dera a demarcação de aldeias como o Tekoha Takuapiry, com as lutas e resistências dos povos indígenas que ali se encontram e com as produções de vida que se tecem no meio de cenários tão diversos como o político, o econômico, o social e o ambiental.

31. Este município se localiza a quase 400 km de Campo Grande, a capital do estado, e faz divisa com o distrito Capitán Bado do departamento de Amambay no Paraguai.

32. Ainda que os termos aldeia, reserva e terra indígena sejam empregados aqui como sinônimos, é importante dizer que estes apresentam diferenças significativas entre si. Sumariamente, terra indígena define uma categoria jurídica a qual responde aos direitos territoriais indígenas; esta categoria engloba o termo de reserva. No correspondente ao termo aldeia, ainda que seja popular para definir as terras indígenas no Mato Grosso do Sul, este contempla um ou vários assentamentos de grupos indígenas e, dado que “foram espaços delimitados pelo Estado e administrados por este ou por ordens religiosas no intuito de reunir os indígenas para atividades civilizatórias, reserva de mão de obra e para a liberação de terras para a colonização, possui uma forte carga colonialista” (CAVALCANTE, 2013). Adicionalmente, a demarcação de terras para os povos indígenas no Brasil busca garantir não só o direito que estes têm sob a mesmas, mas também seu direito a viver e preservar sua cultura. Tal demarcação é reconhecida atualmente na Constituição Federal de 1988 mediante o Art. 231: *São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.*

Pode-se dizer que as placas em Takuapiry e, em geral, nas das aldeias e reservas indígenas no Mato Grosso do Sul, gritam, sussurram ou calam – isto dependendo dos níveis de envolvimento que cada um tece com as áreas demarcadas, com o movimento indígena ou mesmo com a história – não somente os cantos de esperança, a sabedoria ou até os problemas que afrontam internamente as pessoas que moram nestes espaços, mas, principalmente, os processos de resistência de povos que se negam a desaparecer pese ao despejo de seus territórios tradicionais, aos ataques a seus modos de vida, às imposições de crença e pensamento, à escravidão, aos diversos tipos de violência, às invasões, ao racismo e ao genocídio dos que têm sido – historicamente – vítimas.

Nesse sentido, pode não parecer estranho que as sinalizações na metade do caminho não digam nada a respeito dos moradores de Takuapiry, ficando no ar a possibilidade de escutar ou não as singularidades das vozes que ali vivem. Pode ser que não seja estranho que aquele espaço seja referenciado, seguindo uma lógica colonialista, como um cenário ocupado por pessoas genéricas – aldeia indígena – no qual a riqueza da diversidade é subordinada, quase anulada, e onde a diferença que tenta ser reconhecida termina por perder sua potência ao ser submetida a capturas que desembocam em imaginários representativos de, no caso, ser indígena.

Contudo, como parte do reconhecimento das lutas – muitas delas contra hegemônicas – dos povos indígenas, como uma espécie de profanação necessária dessas placas, como um ato de reivindicação da vida de quem estão, ocupam, vivem e constituem aqueles espaços hoje reconhecidos como aldeias, terras ou reservas indígenas, se faz necessário dizer que, no caso particular de Takuapiry, estas pessoas se reconhecem como Kaiowás e Guaranis³³ e que, a sua presença na atual região do Mato Grosso do Sul³⁴, não é algo recente e não se limita às áreas demarcadas.

33. Chamorro (2015) além de destacar algumas das diversas formas do escrever o termo Kaiowá como o são, por exemplo, Kayguá, Ka'guá, Ka'ygua, Kaynguá, Kainguá, Cainguá, Caaguá, Caaingua, Canguá, Cayagua, Cagoa, Cayowa, Cayuás, explica que este se deriva da palavra ka'agua a qual, “para os povos falantes de línguas guarani designava aos grupos ‘que viviam na (-gua) na mata (ka'a)’”. (CHAMORRO, 2015, p.34) e esclarece que o uso do etnônimo Kaiowá ainda que se aplicasse somente para os grupos falantes dessa língua e comumente nômades, a posterior denominação durante e após a colônia foi mudando até se converter numa autodenominação que, grosso modo, identifica aos grupos falantes de guarani que moravam e moram na atual região do Mato Grosso do Sul. Ora, muitas vezes, dependendo do contexto, costuma se agrupar, principalmente aos Guaranis Kaiowá, os Guaranis Nandeva e Guaranis Mbya (distinção feita por Schaden (1974)), como se fossem um povo só, quer dizer como se todos fossem Guaranis. No entanto, existem distinções entre eles em relação a práticas sociais, culturais e linguísticas. Estes povos, Guaranis e Kaiowá, se localizam atualmente, em maior quantidade, em Brasil, Paraguai e Bolívia, e, em menor quantia na Argentina e no Uruguai. No caso particular do território brasileiro, sua presença está majoritariamente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso do Sul e, em menor medida, em São Paulo, Rio de Janeiro e alguns outros estados do centro e norte do país. Ao mesmo tempo vale destacar que, segundo a Meliá, Grünberg e Grünberg (1976), ainda que as palavras Caaguá ou Ka'gua signifiquem etimologicamente “habitantes del monte o de la selva”, se trata de uma conceptualização totalmente externa que designa um modo de vida oposto ao que a colônia teria vindo instaurar, pelo que “Caaguá son todos aquellos indios que políticamente no han sido “reducidos”, religiosamente son todavía “infieles” y culturalmente son “bárbaros”” (MELIÁ; GRÜNBERG; GRÜNBERG, 1976, p. 169).

34. Desde o 11 de outubro de 1977, como fruto de diversos movimentos independentistas que duraram mais de um século, se consumou a divisão do estado de Mato Grosso do Sul do grande estado de Mato Grosso.

Ora, é importante não perder de vista que, ainda que se trate de uma pequena reivindicação, o que interessa realmente está além dos aspectos identitários que possam promover o reconhecimento de um determinado povo indígena e seu pertencimento a um determinado território mediante sua enunciação em placas no meio do caminho.

Portanto, há uma intenção de pensar a respeito do que pode – no sentido de potência – um determinado registro, uma dada sinalização e, do que ela carrega. Há um chamado a situar e reconhecer as resistências e os modos de vida de dois povos indígenas que se apresentam tão singulares como qualquer outro povo ou grupo humano, e não sobre a generalidade atrevida de dizer, “simplesmente”, indígenas. E há, ao mesmo tempo, o interesse em contornar um pouco a história para, a partir dela e junto a ela, operar com os agenciamentos de vida de Kaiowás e Guaranis.

Nesse contexto, vale lembrar a Don Durito da Lacandona – o arrogante e grandiloquente escaravelho revolucionário criação dos zapatistas – quando fala ao respeito, precisamente, da importância da história nos tempos que correm:

No neoliberalismo, [...], **a história se converte num obstáculo pelo que representa de memória.** [...] **O Poder converte a história numa historieta malfeita.** [...] Na historieta do neoliberalismo, os poderosos são os heróis porque são os poderosos, e os vilões são os elimináveis, os “descartáveis”, isto é, os negros, os amarelos, os chicanos, os latinos, os indígenas, as mulheres, os jovens, os presos, os migrantes, os fodidos, os homossexuais, as lésbicas, os marginais, os velhos, e, muito especialmente, os rebeldes. Na historieta do Poder, o acontecer que vale é o que pode ser contabilizado numa folha eletrônica que contenha índices respeitáveis de ganância. Tudo o que escapa disso é completamente prescindível, sobretudo se esse tudo afeta a ganância. Na historieta do Poder tudo está previsto e resolvido de antemão: o mau pode ser mau, mas só para ressaltar o poder do bom. A balança ética entre o bem e o mal se transforma na balança amoral entre o Poder e o rebelde. **No Poder pesa o dinheiro, no rebelde pesa a dignidade.** Na sua historieta, o Poder imagina um mundo não sem contradições, mas com todas as contradições sob controle, administráveis como válvulas de escape que distendam o ressentimento social que o Poder provoca. Em sua historieta, o Poder constrói uma realidade virtual na qual a dignidade é ininteligível e não mensurável. Como pode ter valor e peso algo que não se entende e que não se transforma? Ergo, a dignidade será, irremediavelmente, derrotada pelo dinheiro. Assim que “no problem”, pode existir dignidade porque já o dinheiro se encarregará de comprá-la e convertê-la em mercadoria que circule seguindo as leis do mercado... do Poder. **Mas acontece que a historieta do Poder é isso, uma historieta, uma historieta que despreza A REALIDADE e, portanto, uma historieta malfeita. A dignidade segue escapando às leis do mercado e começa a ter peso e valor no lugar que importa, quer dizer, no coração.** (MARCOS, Subcomandante.1999, p. 18-20. Tradução e grifos meus).

Ora, dado que numa parte deste *caminho* ocupo-me com os efeitos que produz a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior, tanto na produção de subjetividades como nas transformações do próprio tekoha demanda-se, indiscutivelmente, muito mais que a reivindicação de um reconhecimento numa placa. Requer-se, entre outros elementos, que a história, essa a qual faz referência don Durito da Lacandona, seja de algum modo levada em consideração, que as histórias de pertencimento e autorreconhecimento, de

resistência e de afirmação de vida – [...] *eu nasci aqui em Takuapiry, minha avó, minha família tudo era aqui. [...] Eu nasci aqui, né. Aqui na aldeia, e cresci aqui mesmo. Participei várias, assim, de movimento cultural, né. Mais da relação dos Guarani – Kaiowá, cerimônia, cultura, né, desde a infância, né.... [...] Então, minha mãe ela tem fé muita da igreja, eu já cresci na igreja. Evangélica, né. E, apesar desse, desse evangélico, nunca minha mãe deixava de contar e assim como, de onde que nós viemos e de que lugar que somos. Essa história, passados, ela sempre contava como foi, né, e não deixa de ser indígena e isso é até o momento. [...] Esse nome Takuapiry vem de takua; takua é o bambú e ry é um córrego, então tinha muito esse bambu nessa região e por isso que foi nomeado Takuapiry* – que se passaram em diversos momentos durante o trabalho de campo, que foram lançados ao mundo e reclamaram um lugar nele, sejam escutados e compartilhados.

Nesse sentido, os próximos passos que estão destinados a convocar uma série de acontecimentos que dizem de uma parte da história em relação aos Kaiowá e Guarani, respondem, como já foi dito, às pulsações intrínsecas decorrentes do *estar* no campo, quer dizer, dos agenciamentos que pediram passagem durante as diversas conversações e espaços compartilhados, principalmente, com as pessoas do Tekoha Takuapiry, ao tempo que, provem um marco histórico que possibilita um olhar mais amplo sobre como tais acontecimentos tem responsabilidade na promoção de diversas mudanças sociais, políticas, organizativas etc. deste povos e nos modos de vida produzidos por eles mesmos na atualidade.

No entanto, deverá ter-se em conta que a luta contra o esquecimento assumida aqui contempla somente de modo periférico os que poderiam considerar-se como os eventos históricos centrais que giram entorno ou que fazem parte dos *complexos caminhos da luta pela terra* (BRAND, 2004) e da história recente dos povos Guarani e Kaiowá – como o são por exemplo, a Guerra da Tríplice Aliança e a exploração de erva-mate pela Companhia Matte Laranjeira³⁵ –.

Digo perifericamente pois, por um lado, existe uma basta produção acadêmica sobre este tema que o aborda com maior profundidade e, por outro lado, porque considero importante fazer uma espécie de *flashback* cinematográfico que apresente um recorrido generalizado dos fatos passados que guardam uma estreita relação com diversas situações do presente – como por exemplo, o fato de que hoje a maioria dos Guarani e Kaiowá encontram-se morando em pequenas áreas conhecidas popularmente como aldeias ou reservas indígenas – e se constituem em elementos que alimentam ou possuem responsabilidades nos modos em que estes povos produzem realidades, existências, resistências e *re-existências* nos dias que correm.

Portanto, ainda que as linhas que seguem possam parecer em algum momento desconexas da(s) realidade(s) dos Kaiowá e Guarani e das subjetividades que individual e coletivamente são produzidas por eles, particularmente pelas pessoas do Tekoha Takuapiry, há de se lembrar que o *caminho que caminhamos* é muito mais comprido do que imaginamos e, em momentos como o que segue, voltar a vista atrás é algo que se faz necessário.

35. Mesmo que esta empresa tenha mudado de razão social em vários momentos, mantenho aqui, de modo geral e para uma melhor compreensão, o nome Matte Laranjeira ou Companhia Matte Laranjeira.

II

ALDEIA INDÍGENA TAQUAPIRI

A comunicação que mantive com Claudemiro antes de chegar em Takuapiry, que naquele tempo era predominantemente por mensagens de texto em um aplicativo de telefonia móvel, sempre foi limitada. Devido às baixas condições de conectividade com as quais contava naquele momento a comunidade e ao fato de meu interlocutor ter perdido seu telefone celular por um período, nossas conversações foram poucas e bastante pontuais. Inicialmente, nos concentramos na apresentação da minha de proposta de pesquisa, nos interesses que perseguia com ela e com a forma em como a desenvolveria. Depois, quando já contava com o apoio do Claudemiro e com a permissão formal que por intermédio dele tinha obtido da comunidade para fazer a pesquisa em Takuapiry, ocupamo-nos com a preparação e organização de todo o referente a minha estadia ali.

Em decorrência do anterior, as informações que pude obter naquele tempo sobre algumas particularidades ou características desse lugar, até então desconhecido para mim, foram bastante limitadas. De certo modo, quase que tudo o que eu sabia sobre Takuapiry – isso considerando a leitura nas entrelinhas que tinha feito desde o momento em que me foi dado seu contato, quando foi me dito que ele era diretor de uma escola na comunidade e baseado nas poucas informações que obtive via internet – era que se tratava de uma comunidade Guarani e Kaiowá localizada próxima ao Paraguai, onde havia outras pessoas que, como Claudemiro, haviam se formado na Educação Superior e que havia, também, pelo menos, uma escola.

Ora, em relação à escola, ou melhor, às escolas de Takuapiry, é importante salientar que – como será mais evidente à medida que avançamos nesta jornada – foram espaços que acabaram por ocupar um papel de grande destaque no caminho de, precisamente, me ocupar com os efeitos que produz a formação de Kaiowás e Guaranis deste tekoha na Educação Superior. Isso, tendo conta que, como descobriria com minha estadia ali, a grande maioria dos professores que atuavam nas escolas eram pessoas da mesma comunidade que tinham formação ou estavam se formando na Educação Superior. Além disso, muitos deles, além de optarem pela profissão docente, também escolheram por fazer o mesmo curso: a Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu, que foi criado e implantado em 2006 na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB –, as Secretarias Municipais de Educação em cuja jurisdição se encontram comunidades Guarani e Kaiowá (no caso Amambaí, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porá, Sete Quedas e Tacuru), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI – e o Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

No mesmo caminho, foi só quando estive na comunidade que soube que ali havia não uma, mas duas escolas indígenas. A Escola Municipal Indígena Ñande Reko Arandú³⁶, que conta com Ensino Infantil ou pré-escola e Ensino Fundamental completo e a Escola Municipal Indígena M'bo eroy Arandu³⁷, que na sua sede principal atende a estudantes tanto do Ensino Infantil como do Ensino Fundamental, e em outra sede oferece o Ensino Médio. A Escola Ñande, como era chamada pelos membros da comunidade, localiza-se na região de Takuapiry, e me era muito mais próxima em termos de acesso pois me tomava apenas dez minutos para lá chegar caminhando desde a casa de Gildo, que fora minha moradia durante os cinco meses que permaneci na comunidade. No correspondente às sedes da outra escola, o campus da Missão³⁸ que na época era a sede na qual atuava Claudemiro, tomava-me em torno de trinta minutos de caminho a pé, ao tempo que a sede principal, localizada na região conhecida como Manga'i requeria que caminhasse durante quase uma hora para chegar até ela.

Finalmente, a este respeito, vale mencionar também que ambas as escolas, a Escola Municipal Indígena Ñande Reko Arandú e a Escola Municipal Indígena M'bo eroy Arandu, possuem cada uma, uma sede-extensão com salas multisseriadas do 1º ao 5º ano que atendem nas áreas de retomada de Kurusu Ambá I e II; ditas áreas, distantes de Takuapiry em ao redor de 32 km, me foram de pouco acesso, pelo que somente terminei por visitá-las numa ocasião e durante um período de três dias.

Aproximar-me das escolas me levou um tempo. Primeiro, porque tinha a necessidade de organizar um pouco a minha estadia na aldeia e, segundo, porque não sabia muito bem como fazer a minha entrada naqueles lugares. Neste sentido, cabe destacar que na casa de Gildo contava com um quarto básico que dispunha de uma cama de solteiro com colchão, uma pequena mesa e uma cadeira, e uma cozinha com o mobiliário necessário para cozinhar, quer dizer um fogão a gás com cilindro, geladeira, panelas, pratos, copos e utensílios. Gildo – a quem conheci só até a manhã seguinte de quando cheguei na aldeia e que sempre me brindou seu apoio e confiança – me disse para me sentir em casa e se ofereceu para me levar, quando precisasse, a comprar o gás e os alimentos na cidade de Amambai – distante a uns 35 km de Takuapiry –. Ele me informou também que a única coisa que precisaríamos compartilhar era sua geladeira e disse que eu poderia usar a cozinha com total liberdade, já que ele e sua filha Fernanda, com quem vivia, comiam na casa de Andressa, sua mãe³⁹.

36. A Escola Municipal Indígena Ñande Reko Arandu (Nosso Viver e Aprender, tradução feita pela própria comunidade educativa) foi criada através da Lei Municipal nº 660/2002, aprovada pela Câmara Municipal do município de Coronel Sapucaia/MS e sancionada pelo Prefeito Municipal e publicada em 22 de março de 2002. Esta lei veio a alterar a denominação da Escola Municipal Rural Coronel Sapucaia-Polo, estabelecida pela lei Municipal nº 531 de 18 de outubro de 1999, para a nova denominação de Escola Municipal Ñande Reko Arandu.

37. A Escola Municipal Indígena M'bo eroy Arandu (casa de sabedoria, tradução feita pela própria comunidade educativa) foi criada através da Lei Municipal nº 1206/2014, aprovada pela Câmara Municipal do município de Coronel Sapucaia/MS e sancionada pelo Prefeito Municipal e publicada em 22 de dezembro de 2014.

38. O nome desta sede educativa provém da Missão Presbiteriana Caiuá – Missão Evangélica Caiuá ou Missão Caiuá –, uma instituição religiosa fundada em 1928, na cidade de Dourados, MS. A Missão Caiuá ainda faz presença em Takuapiry, mas com a diferença de que agora não possui um vínculo institucional, quer dizer de administração, do sistema educativo; atualmente a Missão empresta suas instalações que funcionam como sede polo do Ensino Médio da Escola Municipal Indígena M'bo eroy Arandu.

39. Prezado/a caminhanter, estes detalhes ainda que possam parecer irrelevantes agora terão um destaque particular mais na frente.

Durante os primeiros dias na comunidade, passei bastante tempo sozinho em casa. Embora conhecesse Claudemiro e Gildo, não conseguia encontrá-los com frequência e, dado que minha chegada em Taquapiry tinha acontecido em horas da noite, quando tudo estava escuro, tive algumas dificuldades para me localizar na aldeia e acabei saindo pouco, evitando ir a lugares distantes por receio de me perder e não conseguir voltar.

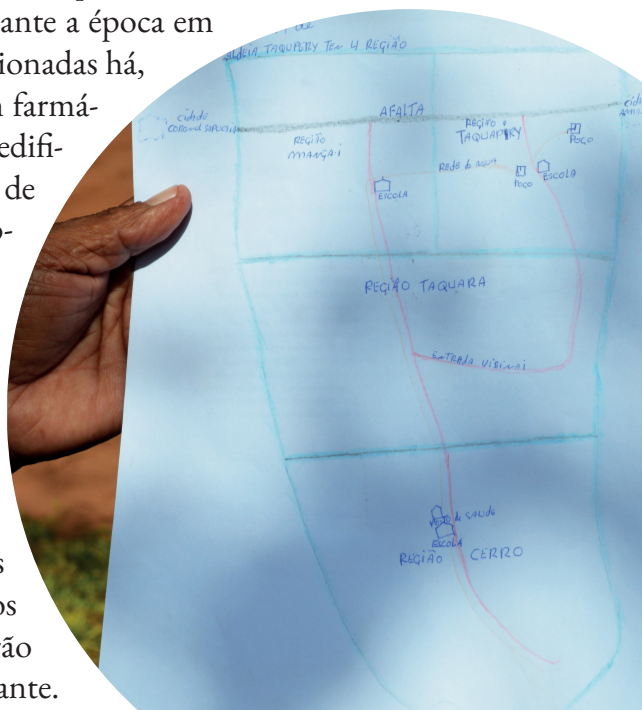
Com o tempo, comecei a explorar a comunidade e suas dinâmicas através das atividades que realizava. Os passos que fui dando colocaram-me no caminho de me aproximar das relações e participar dos fluxos da vida em Takuapiry e de sua complexidade. Isso me permitiu, pouco a pouco, conhecer parte de seu território, de sua organização política, e de algumas das relações que Kaiowás e Guaranis estabelecem tanto entre eles mesmos como com diferentes órgãos institucionais e com o próprio território.



Aconteceu, por exemplo, que durante um tempo uma parte da região, onde se localiza a casa de Gildo, estava tendo dificuldades com o abastecimento de água, pelo que era necessário ir até um pequeno córrego do outro lado da já mencionada rodovia MS-289 para poder, em baldes, aprovisionar-nos deste líquido valioso. Eu sabia, graças aos mapas satélites que tinha procurado na internet antes de ir em Takuapiry, que a reserva estava sendo “cortada” por essa rodovia, porém, não sabia muito bem como era a ocupação do espaço ao outro lado da via por parte dos Kaiowá e Guarani. Não sabia, como me contaram Celeida e Celso – uma das irmãs do Gildo e seu cunhado –, quem eram meus guias e acompanhantes na busca da água, que aquela região estava sendo cada vez mais ocupada por famílias não indígenas que estavam expandindo as cercas de seus cultivos sobre os limites da terra indígena. E tampouco tinha conhecimento da existência de uma loja de abastecimentos de viveres básicos, doces e bebidas alcoólicas que operava junto a uma espécie oficina de mecânica e de estacionamento a qual era frequentada tanto por pessoas da aldeia como personas da região que transitavam por ali e da qual, dada a limitada oferta de espaços para adquirir alguns produtos do dia a dia, também terminaria me aproximando.

De igual maneira, com os deslocamentos que fiz por esses dias junto a Celeida e Celso, outras revelações me foram feitas. Por exemplo, soube que toda população da comunidade era guarani-falante, mas não todas as pessoas falavam português, como era o caso da própria Celeida ou da Andresa, mãe de Gildo. Descobri que na comunidade e em todo o Estado operava a Secretaria Especial de Saúde Indígena⁴⁰ – SESAI –, um órgão institucional que até então me era desconhecido e que é o encarregado de cuidar da saúde básica e do saneamento dos povos indígenas no Brasil o qual inclui, até certo ponto, o fornecimento de água em Takuapiry. E terminei por conhecer mais um pouco sobre a organização político-territorial do próprio Tekoha sendo que, no caso, se encontra dividido em quatro regiões internas conhecidas como Takuapiry, Mangaí, Takuara e Serro, que são lideradas por pessoas das mesmas regiões e operam, até certo ponto, de modo independentemente as umas das outras.

Nesse caminho, destaco também que as regiões vizinhas de Takuapiry e Manga'i são vizinhas e contam com acesso direto à rodovia MS-289, enquanto as regiões de Takuara e Serro localizam-se mais no “fundo” do Tekoha e, devido as distâncias quando se está caminhando, têm um acesso mais restrito. Da mesma forma notei que, durante a época em que estive na comunidade, nas duas primeiras áreas mencionadas há, em cada uma delas, uma escola e um posto de saúde com farmácia⁴¹ e é muito mais comum encontrar ali, nessas regiões, edificações, como casas ou igrejas, construídas com material de alvenaria e com tábuas de madeira. Enquanto isso, a maioria das casas e outras construções nas regiões de Takuara e Serro são feitas de materiais como madeira, papelão, lonas e plástico, com telhados também feitos de plástico e sapê. Porém, em nenhuma das quatro regiões há ausência de construções tradicionais, ou seja, casas de feitas exclusivamente de madeira e sapê. Finalmente, cabe dizer aqui que, parte da diferenciação entre os tipos de moradia que há atualmente no Tekoha Takuapiry está ligada aos efeitos que têm produzido a formação de alguns de seus membros na Educação Superior. Tais relações e efeitos só serão explorados, junto a outros elementos, um pouco mais adiante.



40. A SESAI é um órgão institucional criado em 2010 que pertence ao Ministério da Saúde e *atende mais de 762 mil indígenas aldeados em todo o Brasil e é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS)*. (Dados tomados do site oficial dessa Secretaria: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai>. Último acesso: 23/01/2023).

41. Faz-se necessário esclarecer que, por um lado, na região do Serro há um prédio abandonado onde localizava-se uma das sedes da antiga Escola Rural Coronel Sapucaia e que fora conhecida como a sala extensão Fernando Martins. Dita sala foi desativa no ano 2014 pela Secretaria de Educação e Cultura do Município Coronel Sapucaia. No que concerne à saúde, ainda que para o ano 2019 existissem dois postos de saúde com farmácia em cada uma das regiões mencionadas, estes operavam de modo intercalado pois o mesmo pessoal médico e administrativo – médico, agentes de saúde, enfermeira e pessoal da limpeza – tinha de atender as duas sedes. Adicionalmente, para esse mesmo ano, existia um prédio novo e mais amplo em fase de finalização que viria a substituir o posto que se encontrava em funcionamento na região de Takuapiry; dita sede começou a operar no ano 2021. Atualmente, ano 2023, existe também um outro prédio novo na região de Manga'i que veio substituir o antigo prédio que se localizava naquela região. Seguindo informações outorgadas por pessoas da comunidade, cada um dos postos de saúde conta hoje com atenção diária, porém, há único médico que atende nas duas sedes de saúde.

Com o passo dos dias em Takuapiry, comecei a estabelecer pequenas relações com alguns vizinhos, estudantes, professores e moradores da comunidade, com quem ocasionalmente me encontrava nos caminhos quando saía para conhecer o próprio Tekoha, ou quando alguns deles vinham visitar Gildo em casa. Conforme essas relações se desenvolviam, senti-me mais confiante e com maior liberdade para me locomover pela comunidade e decidi que era tempo de conhecer as escolas.

Primeiro me aproximei da Escola Ñande Reko Arandu, onde já conhecia alguns professores que tinham me sido apresentados com antecedência, como era o caso do Gildo Martins - o professor com quem eu morava - Ananir Lescano - o coordenador da escola e reconhecido líder comunitário, juntamente com seus irmãos Claudemiro Lescano e Daniel Lescano - e a professora Ursula Velasques, a quem já havia conhecido por meio de Claudemiro. E posteriormente, cerca de três semanas depois, dirigi-me à Escola M'bo eroy Arandu, onde praticamente não conhecia ninguém.

A decisão de participar desses espaços dentro do Tekoha foi motivada, por uma parte, pelo meu conhecimento prévio de que a comunidade contava com mais moradores com algum tipo de formação na Educação Superior e não somente com Claudemiro, sendo que, algumas dessas pessoas, ao ter se formado em cursos de licenciatura, estavam atuando predominantemente nesses espaços educacionais. E, por outra, porque como recém tinha chegado e com as poucas explorações que tinha feito na comunidade, tinha a falsa impressão de que não aconteciam nem estavam acontecendo muitas coisas; experimentava uma sensação de quietude e tranquilidade que, somados ao silêncio que predominava na maior parte do tempo na comunidade e nos caminhos solitários ou pouco transitados pelos que andava, parecia conter uma mensagem que eu não conseguia compreender. Percebi que seria necessário, portanto, que eu escutasse, observasse e interpretasse tudo de outros modos.

Nesse sentido, (re)descobri durante minha jornada junto aos Guarani e Kaiowá que os caminhos não são somente vias físicas para a locomoção, mas de conexão com outras gentes, outros povos, outros seres, outros entes. (Re)Descobri que esses caminhos existem, em boa medida, quando são andados. Precisam feitos, caminhados, pelo que demandam esforço e movimento. Compreendi, na prática de fazer os muitos caminhos da e na comunidade, que se trata não apenas de chegar a pontos ou lugares, sejam físicos ou espirituais, específicos, mas também como possibilidade de preparação – do corpo, o espírito da mente – para o encontro.

Ao mesmo tempo, observei e me fiz partícipe, tanto no Tekoha Takuapiry como em outros espaços como as áreas de retomada Kurusu Ambá I e II, e o curso de Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu, dos caminhos – interconectados – que levam às casas dos parentes, dos amigos e das lideranças. Que levam ao fogo na casa de Andresa, aos *fogos domésticos* e às *parentelas* (PEREIRA, 2008, 2016). Que levam às escolas, às igrejas e os postos de saúde. À *morada dos deuses* (BENITES, 2014b; COLMAN, 2015). Que levam aos campos de futebol, ao encontro das palavras, do tereré, das resistências. Que levam, pese – como veremos – a ocupação e usurpação de seus territórios tradicionais e do avanço indiscriminado do agronegócio, a outros tekohas, ao encontro com outros seres, tanto humanos como não humanos, e outros entes (LATOURET, 2001; VIVEIROS, 2018). Inclusive, que levam a encontros com nós mesmos que nos estimulam – seguindo parte das reflexões feitas por Krenak (2019) – a questionar o sentido dos nossos deslocamentos e da nossa existência.

Caminhos que, no sentido da necessidade de serem feitos, compõem o universo cultural dos Guarani e Kaiowá (COLMÁN, 2015; MELIÀ, 1990; PEREIRA, 2007; PISSOLATO, 2007) ao tempo que são testemunhas da complexa rede de relações que tecem em todos os âmbitos da sua vida e os ajudam na manutenção de suas histórias de vida, de suas memórias, tradições, práticas e crenças. De suas lutas e resistências. De suas *re-existências*.

Ora, conforme previamente mencionado, esses caminhos terminaram por me levar às escolas, que, por sua vez, se mostraram inicialmente como um dentre tantos espaços da comunidade em que o silêncio circundante cede lugar às palavras, aos sorrisos, aos cantos, às rezas e, inclusive, a outros silêncios.

Durante o processo de aproximação que tive com estes espaços educacionais – considerando que os objetivos da pesquisa não se concentravam em trabalhar apenas *junto* a indivíduos da comunidade com formação na Educação Superior – procurei estabelecer contato e diálogo com o maior número possível de pessoas envolvidas nesse contexto imediato. Isso significou estabelecer relações com professores, coordenadores, alguns estudantes, funcionários administrativos e outros servidores das instituições educativas, levando em conta, é claro, a disponibilidade de cada um deles.

Como já disse, comecei por me aproximar da escola Ñande e ali, estando na sala de professores onde o coordenador Ananir Lescano tinha destinado um espaço para mim, tive, de início, conversações esporádicas com alguns docentes da instituição. Os diálogos que mantínhamos eram, na sua maioria, muito gerais e eu terminava sabendo muito pouco sobre todos eles. Essas conversações que giravam, quase sempre, em torno do dia a dia da vida na escola. Uma via de mão dupla acontecia. Enquanto eu tentava conhecer quem eles eram, saber seus nomes, as aulas que ministravam, os cursos ou séries que tinham sob sua responsabilidade, eles estavam interessados em saber quem eu era e o que estava fazendo ali, tanto na escola como na comunidade. Em determinado momento, senti-me como se estivesse representando um papel dentro de uma peça, sendo que cada apresentação se mantinha com poucas variações as quais eram dependentes do modo pelo qual as conversações se desenvolviam, enquanto os papéis dos docentes eram muito mais dinâmicos.

Eles: ... Vanessa e Ronaldo e Enoque e Gildo e Marcileni e Jessica e Ediludio e Kleber e Ursula e Josiane e Anderson e Adélcio e Elias e Rosângela e Ananir e Gisele, Geison e... Eu: ... Jorge. Eles: ... professores e professoras de ciências da natureza e saberes indígenas e educação física e guarani e matemática e português e história e coordenador e secretário e... professoras e professores do “precinho”⁴², do primeiro, do segundo, do quinto, do nono ano... Eu: ... professor de matemática. Professor e pesquisador *junto* a povos indígenas. Eles: ... do Tekoha Takuapiry e do Brasil e do Paraguai e... Filhas e filhos e irmãs e irmãos e primas e primos e pais e tias e tios e netas e netos e... Eles: ... Família. Eles: ... Kaiowá e Guarani e Guarani-Kaiowá. Eles: ... Família extensa. Eu: ... um colombiano morando no Brasil desde fazia um par de anos atrás. Um dos tantos colombianos que tinha vindo no seu país para cumprir o sonho de se tornar mestre

42. Dita denominação foi dada pelos próprios docentes nas instituições educativas indígenas no Tekoha Takuapiry. Este nível escolar é parte integrante da primeira etapa da educação básica denominada pré-escola e, de acordo com o sistema educativo brasileiro, destinasse a crianças de entre os 4 a 5 anos de idade (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

porque lá, naquele lugar de onde vinha, não tinha muitas condições nem possibilidades de estudo. Um dos tantos colombianos e colombianas que, ao terminar o mestrado, tinha decidido ficar para continuar sonhando, para cursar um doutorado, no meu caso, na Educação Matemática. Eles: ... formados ou formandos no curso Ára Verá e na Universidade Federal da Grande Dourados e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e na Universidade Católica Don Bosco e na Faculdade Anhanguera e... trabalhadores nas usinas e pais e mães e lideranças e Kaiowá e Guarani e Guarani-Kaiowá. Eu: ... pesquisador e morador na comunidade que, sabendo que ali havia pessoas que tinham se formado na Educação Superior, queria conhecê-los, que queria conhecer a comunidade. Morador e pesquisador que estava na casa de Gildo e que tinha interesse em compartilhar a vida *junto* a todos eles no Tekoha Takuapiry e fazer uma pesquisa e aprender de e *junto* e todos eles. Eles: ... Generosos e abertos e sorridentes e silenciosos e extrovertidos e... e Kaiowá e Guarani e Guarani-Kaiowá. Nós: ... – nu(m) começo – desconhecidos, distantes, ... com o tempo, *caminhantes*.

Dadas tais generalidades, tomei a decisão de ter conversas individuais com cada um deles. Um espaço que se bem contemplava algumas perguntas genéricas, não seguia um roteiro fixo no qual eu, seja como *o professor*, *o professor Jorge*, *o colombiano* ou somente *Jorge*, como era conhecido na comunidade, estava limitado a fazer perguntas enquanto eles as respondiam. Ao invés disso, foram uma espécie de atividade – que em alguns casos era agendada com antecedência e em outras tantas simplesmente acontecia – na qual podíamos nos *juntar* para compartilhar as nossas histórias de vida, falar sobre nossas famílias, dialogar sobre as leituras que eles faziam sobre o futuro da comunidade, abordar as problemáticas locais e outros temas que apareciam e ocupavam um lugar nas nossas conversas.

Estes movimentos iniciais na Escola Nãnde foram fundamentais não somente porque me abriram portas para, com o tempo, visitar alguns deles em suas casas, para compartilhar um chimarrão ou um tereré, para sair a caminhar *juntos*, para jogar futebol e participar de diversas atividades *junto* à comunidade em geral, mas também foram cruciais no momento de visitar a Escola M'bo eroy Arandu e as outras regiões da comunidade. Esses primeiros passos foram essenciais para estabelecer contato tanto com as pessoas que trabalhavam nessa outra instituição educativa, bem como com moradores e lideranças das outras regiões, sendo que, em alguns casos, eles já estavam cientes de minha presença na comunidade, o que me permitia aproximações mais confortáveis, pois, de certa forma, estavam preparados e esperando por minha(s) visita(s).

Ora, vale esclarecer que boa parte das pessoas com quem conversei naquele tempo se mostravam surpresas – a falta de uma melhor palavra para descrever o que observava – com minha presença na comunidade. Mas dita surpresa não era pelo fato de eu não ser indígena, mas sim pela minha disposição em permanecer na comunidade por um período que, para eles, era muito extenso. Outros karai, ou seja, outras pessoas não indígenas como eu, frequentavam ou visitavam a comunidade com certa regularidade, como era o caso, por exemplo, de agentes de saúde, outros professores das escolas dentro do Tekoha, alguns líderes políticos do município, funcionários da Secretaria de Educação e Cultura ou pessoas vindas das cidades próximas com algum tipo de relação com membros da comunidade. No entanto, nenhum desses indivíduos ficava ou costumava ficar hospedado na comunidade, mesmo que fosse por uma noite. Não era algo comum ali, parecendo como algo pouco provável de acontecer tendo em conta a proximidade de cidades como Coronel Sapucaia ou Amambai – distantes do Tekoha ao redor de

15 e 35 km correspondentemente – poderiam acolher aos “visitantes”. De fato, segundo relatos⁴³ de alguns professores e líderes da comunidade, fazia muitos anos que ninguém que não fosse uma pessoa indígena pertencente a seus povos ficava por um período tão longo no seu tekoha. Nesse sentido, como também foi manifestado por alguns deles, minha presença ali foi vista como um acontecimento positivo, uma vez que se assumia como uma possibilidade não somente de eu realizar uma pesquisa ali, mas de contar um pouco, precisamente, de Takuapiry e de suas histórias, ao tempo que era uma oportunidade para aprender *juntos* uns com os outros.

Porém, ainda a surpresa ou estranhamento manifestados pelas pessoas de Takuapiry em relação à minha presença ali tenham sido notáveis, não foram essas as únicas reações que exteriorizaram-se.

43. O fato de que só alguns poucos pesquisadores tenham permanecido em Takuapiry para pesquisas ou para trabalhos indigenistas, na comunidade parece ser algo de notada importância entre alguns Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry, pelo que destaco, a partir das conversações com alguns de seus membros e de registros histórico-antropológicos, os pesquisadores que de algum modo são lembrados por terem participado da vida por longos períodos nesta comunidade. Por um lado, está o casal de antropólogos James Bennet Watson e Virginia Drew Watson, que estiveram ali entre junho e dezembro de 1943, realizando *um estudo antropológico que se limita a um estudo da aculturação Cayuá* (WATSON, 1952, p.3) e por outro, a antropóloga e demógrafa a Dra. Marta Maria do Amaral Azevedo quem passou quase 12 anos, de 1978 a 1990 convivendo periodicamente com os povos Guarani e Kaiowá em Takuapiry. Numa conversa informal que tive com Marta, como prefere ser chamada, que atua como pesquisadora do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e que foi a primeira mulher presidente da FUNAI entre abril de 2012 e junho de 2013, ela contou um pouco de suas estadias nesse(s) Tekoha(s). Chegou em Takuapiry quando tinha 21 anos para trabalhar junto a esses povos, através de um projeto financiado pela organização protestante alemã “Pão para o Mundo” (Brot Für die Welt, em alemão) chamada pelo antropólogo Rubem Thomaz de Almeida que já estava criando um trabalho comunitário junto com outro antropólogo, Celso Aoki, o Projeto Kaiowá-Nãndeva (PKÑ). Este projeto, idealizado e liderado pelo próprio Almeida, estava inspirado num outro projeto implementado a partir de 1976 com os povos Guarani no Paraguai, o Projeto Paí-Tavyterã e tinha como objetivo contribuir com os programas de desenvolvimento comunitário que na época estavam sendo implementados no país. Marta, ao contrário de seus colegas de trabalho, optou por permanecer numa comunidade só, no caso Takuapiry, em lugar de ir visitando e implementando o projeto em outras reservas já demarcadas na época. Sobre sua decisão de permanecer somente em Takuapiry, diz não possuir uma explicação específica. Ela foi visitar a região com seus colegas de trabalho e Takuapiry foi a primeira área que visitou. Quando precisou definir melhor sua participação no projeto, decidiu que, como já conhecia Takuapiry, ficaria ali. Por outro lado, lembra também que ainda o PKÑ não estivesse associado à FUNAI, tiveram que ir até Brasília para pedir a autorização da presidência desse órgão. Adicionalmente me diz que, na época, as condições no geral em Takuapiry eram muito precárias, no que diz respeito ao difícil acesso a alimentos e ao atendimento à saúde com a qual contavam os Guarani e Kaiowá. Depois de estar morando por algum tempo em Takuapiry e falando um pouco de Guarani, uma vez que praticamente ninguém falava português, decidiu que queria trabalhar com as mulheres pois tinha observado que o PKÑ parecia privilegiar o trabalho dos homens nas roças e relegava a participação das mulheres unicamente à tarefa da divisão dos alimentados sendo que, me diz ela, tradicionalmente as mulheres participavam mais das roças. A modo de anedota me contou que, com a decisão de querer trabalhar com as mulheres da comunidade e confiante que seu guarani fosse suficiente, resolveu um belo dia fazer uma reunião com as mulheres da comunidade e que, frustrantemente, nenhuma mulher compareceu à reunião por ela proposta. Complementou, então, dizendo “no outro dia elas vieram na minha casa, sentaram e me disseram: a gente não quer que você trabalhe com nós mulheres, a gente quer que você trabalhe com a escola, e aí que eu comecei trabalhar com alfabetização. A escola, as letras, inclusive os desenhos das cartilhas não faziam sentido para elas”. A escola era, me diz, uma casinha de madeira bem precária perto do posto da FUNAI que tinha do lado um pequeno posto de saúde em que eram atendidas as emergências, e, ao lado da escola tinha a cadeia, que era para prender as pessoas. Com o tempo, relata Marta, “eu fui vendo que para eu ensinar as crianças eu tinha que saber muito mais de educação guarani mesmo, e que eu estava subtraindo esse tempo das crianças, que é o que eu falo até hoje, as escolas indígenas roubam o tempo das crianças e eu comecei ficar muito preocupada, e falei, não, o que eu tenho que fazer é formar professores aqui e que eles vão então alfabetizar as crianças no tempo que eles quiserem, não precisa ter primeira série, segunda série, não precisa ter nada disso”.

rizaram quando souberam do tempo em que eu estaria na comunidade. Muito pelo contrário, essas reações instintivas muitas vezes vinham acompanhadas de uma atitude de cuidado, da qual só fiquei ciente muito tempo depois, a qual se expressava como uma preocupação pelos impactos que poderia ter sobre a minha saúde o fato de, precisamente, ficar na comunidade sem ver a minha família por um período considerado por eles como extenso. Tal atitude, como o vivenciei depois, está intimamente ligada aos modos de vida e às relações que os Kaiowá e Guarani tecem entre si e seu território, pois, para estes povos, o permanecer durante tanto tempo longe da sua família, de sua casa e do seu tekoha não é uma opção, dado que implica, na maioria dos casos, que fiquem espiritual e fisicamente doentes (LESCANO, 2016).

Ora, uma questão de extrema relevância a ser destacada e que percebera desde os primeiros contatos que tive com as escolas localizadas no Tekoha, é que a gestão e controle dessas instituições, mesmo que sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Municipal, está amplamente nas mãos dos membros da própria comunidade. De fato, como pode ser observado abaixo, diretores, coordenadores, professores – praticamente 90 % – e funcionários – 100% – das escolas eram, na época, majoritariamente Kaiowá e Guarani; situação que, ainda que será explorada com maior atenção nos capítulos subsequentes, reflete não apenas a importância que a comunidade dá a este cenário, mas também aponta para os impactos decorrentes da formação de membros de Takuapiry na Educação Superior no próprio Tekoha.

Portanto, considerando o exposto, é necessário destacar que, na época em que estive na comunidade, a Escola Municipal Indígena Ñande Reko Arandu na qual incluo a sede extensão de Kurusu Ambá I, contava com um total de 16 docentes, um coordenador e um diretor. Sendo que a única docente não indígena era a professora de língua portuguesa, enquanto os demais eram Kaiowá e Guarani. Adicionalmente, a escola contava com mais uma professora não indígena em sua planta de docentes, mas ela se encontrava de licença na época, pelo que, durante o tempo da minha estadia na comunidade, não tive a oportunidade de conhecê-la.

De forma correspondente, a equipe pedagógica da Escola Municipal Indígena M'bo eroy Arandu, que incluía tanto a sede principal quanto a sede conhecida como a Missão, contava com um diretor e uma coordenadora – ambos indígenas – e com 26 docentes, sendo 23 deles Kaiowá e Guarani. Dos três professores não indígenas cabe ressaltar que dois deles eram originários do Paraguai e eram falantes da língua Guarani.

Ora, nessas instituições realizei, ao menos durante uma ocasião, entrevistas individuais com praticamente todos os docentes, diretores e coordenadores e, em alguns poucos casos, cheguei a realizar até três entrevistas com alguns deles. Na Escola Municipal Indígena Ñande Reko, todos os membros da equipe foram entrevistados, enquanto na Escola Municipal Indígena M'bo eroy Arandu entrevistei o diretor, a coordenadora e a 22 dos docentes, incluindo entre eles a apenas um dos três professores não indígenas. Da mesma forma, embora não tenha realizado um registro preciso da quantidade de pessoas que assumam todas as outras tarefas nas escolas, como atividades de secretaria, limpeza, vigilância e preparação dos alimentos para os estudantes, também realizei entrevistas com alguns destes funcionários.

Já estando na Escola Ñande, uma das pessoas com quem mais conversei foi o professor, pesquisador e liderança Enoque Batista. Durante uma das conversações iniciais que mantivemos, quando me contava um pouco sobre sua história de vida e trajetória profissional, ele me

compartilhou o seguinte:

[...] eu nasci aqui em Takuapiry, minha avó, minha família tudo era aqui. A verdade Takuapiry foi marcado pelo SPI.

[...] SPI é Serviço de Proteção do Índio, né. Que foi criado pelo governo e, e as nossas famílias era extenso né, e não era daqui da aldeia Takuapiry, era do Serro Perón que se chama, lá perto de Iguatemi, mais longe. De lá que nós transferimos para acá quando o governo marcou essa aldeia. A ideia do governo é juntar a todos os indígenas num lugar né, e aí começou criar, não sei se um projeto, um lei, e aí começou esse demarcação de terra, né. Era oito aldeias marcado, dessas a aldeia Takuapiry, então nosso parentada todo era aqui mesmo. Nossos avós, tio, tias, todo daqui mesmo. Eu nasci aqui, né. Aqui na aldeia, e cresci aqui mesmo.

[...] Era Serro Perón o lugar. E de lá que o governo quando assinou esses oito área para demarcar, era área porque a ideia do governo era juntar todos os indígenas num lugar para não atrapalhar mais o governo.

– Enoque Batista, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
23 de abril de 2019
[Grifos meus]

Naquele tempo, devo confessar, eram poucas as informações e os contatos que até então tinha tido em relação à demarcação das terras indígenas no Brasil. Minhas compreensões sobre os movimentos que envolviam esses processos eram, em geral, limitadas e, em particular, no que se refere às aldeias, reservas ou terras indígenas no Mato Grosso do Sul, praticamente nulas.

Entendia, grosso modo, que tais demarcações respondiam, por um lado, aos direitos dos povos originários a suas terras tradicionais – a partir do consagrado na Lei nº. 6.001/73 ou Estatuto do Índio, e na Constituição Federal de 1988 no já anteriormente mencionado Art. 231 – e, por outro, às reivindicações feitas principalmente pelos mesmos povos, embora não exclusivamente por eles mesmos, para garantir tais direitos. Porém, ainda assim, não tinha conhecimento sobre como tinha sido o processo da constituição das áreas específicas destinadas aos povos originários no Brasil, e de modo particular como isso tinha ocorrido no Mato Grosso do Sul e, consequentemente em Takuapiry.

Mas não foi somente Enoque quem me fez um chamado de atenção para a importância da demarcação de terras indígenas e da fundação de Takuapiry. Naquele tempo, enquanto me ocupava com a tentativa de me aproximar da comunidade procurando estabelecer relações que me permitissem criar um cenário comum para “observar” as produções de vida dos Kaiowá e Guarani, houve várias pessoas que me alertaram, sutilmente, sobre a importância de prestar atenção a esses e outros aspectos e de me perguntar um pouco mais a respeito deles. Como por exemplo:

[...] Eu sou uma liderança dessa aldeia Tekoha Takuapiry. Quero dizer um pouco a história dessa Aldeia Taquapiry. Dizer que há mais de cento e dez ano foi demarcado esta terra Tekoha Takuapiry. Pelo meu conhecimento da

minha avó, contaram a história para mim e várias vezes a gente ficou sabendo através dela, como que foi a demarcação de terra. **Então, quero dizer assim, é que eles entraram aqui são irmã e irmão acompanhando a demarcação de Terra Tekoha Takuapiry, que é mais de cento e dez ano.** Então minha avó, que já morreram, e hoje nós estamos vivendo aqui como netos deles, né? **E continuando lutando pela terra e pela reivindicação das aldeias.** Historicamente quando eles entraram aqui na Takuapiry, Analaria, ficaram por esta região aqui Takuapiry e vieram junto a mãe do Jonas, Joanita Velasques, vieram junto Leonardo Velasques e a mãe do Tasio Velasques, que hoje está lá na região do Serro e até hoje está lá naquele local e ao mesmo tempo ele também, **Tasio, está como líder e hoje eu reconheço ele e o Jonas e a minha família são os líderes original, natural desta aldeia.** Dizer que **cada dia que passa a aldeia fica cada vez mais pequeno**, não sabemos daqui a cinco, dez ano, quinze ano, vinte ano como vai ser, mas **a gente tem uma esperança que um dia nos podemos se unir para poder ampliar essa terra Takuapiry**, e dizer também que nenhum momento **eu como liderança hoje**, e dizer que, aos judiciários, aos Ministério Público Federal, e aos governantes de instituição pública ou qualquer justiça, não pode tirar ou não reconhecer nossa **liderança legítima**, natural desta aldeia Tekoha Takuapiry e qualquer outros organização podem tirar a nossa liderança desta aldeia, então e também, quero explicar quando **aconteceu a demarcação desta terra Takuapiry a FUNAI**, eles colocaram, o tal de SPI, colocaram capitão em cada aldeia para poder através dele comandar uma comunidade e esse nome capitão não é cultura indígena, é o capitão do exército brasileiro, aquele polícia que tem fardamento, então eu como liderança natural, original desta aldeia eu não reconhece isso hoje como um comandante de uma aldeia. **Até hoje ainda, algumas aldeia usam esse nome ainda para poder comandar uma aldeia, mas nós aqui em Takuapiry, nós se reorganizamos socialmente para poder estar vivendo junto com a nossa comunidade, com as demais lideranças, para poder ter uma harmonia, na nossa comunidade, para os jovens, para as crianças e deixamos para atrás esse nome capitão.**

– Daniel Pereira Lescano, liderança região Takuapiry
Tekoha Takuapiry
04 de junho de 2019
[Grifos meus]

[...] **Eu nasci e cresci e estude aqui mesmo.** A minha escola era aquela lá, naquela sala lá... aqueles dois lá era mais antigo...

– Adélcio Araújo, pastor, pesquisador e professor.
Escola Nande Reko Arandu
24 de abril de 2019
[Grifos meus]

[...] **Nasci aqui em Takuapiry e aqui estude na minha infância com a professora que não é indígena**, aí eu estude, estude, estude, até oitavo ano...

– Adélia Souza Rocha, professora
Escola M'bo eroy Arandu sede Mangaí
16 de maio de 2019
[Grifos meus]

[...] Na primeira vez que eu entrei como professor, em entrei como professor leigo, sabia? Eu entrei assim como professor que não estava assim preparado, assim na formação, na qualificação de ensino, porque eu sou daqui, daqui mesmo, daqui de Takuapiry. Eu nasci aqui mesmo, a minha família toda é daqui da aldeia...

– Elias Lopes, professor e diretor da
Escola Nãnde Reko Arandu
26 de abril de 2019
[Grifos meus]

Em outras palavras, embora meu interesse estivesse dirigido a conhecer as pessoas da comunidade e suas histórias de vida, o qual incluía, em muitos dos casos, saber sobre sua formação e sua experiência como docentes, elas insistiam em destacar, em primeiro lugar, a importância desse lugar que estávamos compartilhando, que era o local de onde vinham e do qual eu sabia muito pouco. Ignorava, por exemplo, como tinha se dado sua fundação, me eram alheias as formas em que se organizavam social, política e territorialmente e desconhecia como tinham se constituído os processos para chegar nessas formas. Desconhecia suas gentes, desconhecia suas histórias e tradições, e foi por meio de suas observações que fui chamado a prestar mais atenção a esses aspectos cruciais.

Com o tempo, ao operar com esses e outros elementos que foram surgindo nas conversas que mantinha, pude perceber que ignorar esses fatos era equivalente a apagar alguns dos rastros que tinham levado ao Tekoha Takuapiry a se constituir. Portanto, essas narrativas em torno de um passado que está presente, foram fundamentais para, por um lado, (re)conhecer os vínculos existentes, mas que até então me eram pouco perceptíveis, entre seus modos de ser e diversos elementos que faziam parte de seu cotidiano e de seu existir – tais como, por exemplo, sua língua, os processos de formação dos professores, a ogapysy⁴⁴, o aldeamento ao que foram submetidos ou os movimentos físicos que tecem com outros tekohas – e, por outra parte, para operar com algumas das produções de vida que são geradas por Kaiowás e Guaranis e que se manifestam de modos tão diversos que, se não se desaceleram os passos, se não se escuta com atenção, podem passar despercebidos.

Nesse sentido, Enoque e Adécio e Adélia e Daniel e... e tantos outros ocuparam-se, não somente de me fazer saber que Takuapiry não sempre tinha sido reconhecida como Reserva Indígena, mas de me convidar, tacitamente, a me aproximar – mais – dos intrincados processos políticos que envolvem a demarcação de terras indígenas, das ocupações dos territórios tradicionais dos povos Kaiowá e Guaraní, bem como suas constantes lutas e resistências em busca de autonomia e autodeterminação.

Em decorrência disso, relatos como os anteriores demandaram da minha parte uma série de movimentos que foram ao *encontro de outras palavras*, de outras vozes e outros sons que,

44. A ogapysy também denominada como ogajekutu, ogusu ou oygusu, é a casa grande dos Kaiowá. De acordo com Pereira (2016), era um tipo de vivenda utilizadas pelas parentelas Kaiowá, pela família grande, como espaço residência coletiva. No entanto, devido às pressões das frentes colonizadores, se trata de um modo de convivência que já não existe mais. Atualmente, a ogapysy mantém uma relação muito mais estreita com a espiritualidade dos Guaraní Kaiowá. De acordo com Lescano (2016), este espaço, conhecido também como casa de reza ou casa sagrada, é utilizado para a realização de diversas práticas rituais, como batismos e casamentos, além de ser um local para aconselhamento, formação e acolhimento para toda a comunidade.

neste caso, fazendo uma analogia do dito por Celso durante uma conversa que mantivemos, considero importante compartilhar desde *cedo*⁴⁵. Assim, as páginas subsequentes apresentam parte dos efeitos desses movimentos e estão destinadas a aproximar o leitor de um contexto histórico que o ajude, ao igual que acontecerá comigo, a traçar os caminhos particulares pelos quais o Tekoha Takuapiry foi, é e está sendo produzido; para contar um breve relato *histórico de histórias que não são contadas*⁴⁶ e mediante as quais Kaiowás e Guaranis existem, resistem e re-existem⁴⁷.

* * *

... continuando pelo meio.

O Serviço de Proteção ao Índio, a demarcação das aldeias no Mato Grosso do Sul e o confinamento dos Kaiowá e Guaraní

O Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN, foi um dos primeiros órgãos federais que, de modo explícito, assumiu e implementou uma política de integração-assimilação dos povos indígenas. Ou seja, que considerava “que a condição indígena era transitória e que eles [os povos indígenas] seriam rapidamente assimilados pela

45. Tomado das notas de campo do autor: 25/05/19 - Hoy es sábado y me desperté a las 7.00 am. Cuando me levante Gildo ya se había ido a casa de su mamá, como es costumbre, a tomar cimarrón. Yo quería ir con él, pero no supe a qué hora se levantó. Cuando me disponía a preparar mi desayuno, Gildo llegó en un carro, me dijo que iba a Amambai a conseguir una torta para su sobrino que estaba cumpliendo años hoy, y me dijo también que su mamá estaba en casa, que fuera allá a tomar cimarrón con ella. Enseguida dejé de lado lo que estaba haciendo y me dirigí a la casa de Andressa. De camino pasé por la casa de Celso, el cuñado de Gildo, quien estaba junto a su esposa organizando algunas cosas y me acerqué a saludarlos. Me preguntó para dónde iba y si sabía dónde estaba Gildo. Le dije lo que sabía y que iba a casa de Andressa. Luego le dije, con la intención de bromear con él un poco, que era temprano para estar trabajando y le pregunté sobre la hora en qué se había levantado. Sonríe y me respondió: *a las 4 am para tomar cimarrón y conversar un poco* y agregó: ***hay que levantarse temprano y tomar cimarrón porque cuando uno va a buscar la palabra que quiere no puede llegar tarde pues puede que esa palabra ya se haya ido***. Después de sus palabras, de algún modo, sentí que debía continuar mi camino. Cuando me iba, Celso me preguntó sobre lo que iría a hacer en casa de Andressa. Le dije, bromeando nuevamente: ***voy a buscar las palabras antes de que se vayan***. Reímos de modo cómplice y me marché. Fue un momento bastante confidente, por así decirlo, e instructivo. No he podido, durante todo el día, dejar de pensar en eso ¿Cuáles son las palabras que ando buscando? ¿Cómo saber cuándo el encuentro se producirá? ¿Cómo saber si yo las encontraré o si ellas lo harán?...

46. Inspirado na obra *Flecha no Tempo* do Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino.

47. No que diz respeito a esses movimentos, questionei-me sobre os efeitos que deveriam ser apresentados nesta tese, uma vez que um relato histórico não seria seu foco primeiro. Certamente há muito o que contar dessas histórias negligenciadas sobre os povos indígenas, em especial, no caso, sobre os Guaraní e Kaiowá e sobre a comunidade *junto* a qual estive. Para esta tese, perguntei-me sobre quais eventos históricos deveria considerar com respeito à transformação e apropriação das terras tradicionais dos Guaraní e Kaiowá do Mato Grosso do Sul e, considerando a situação atual de aldeamento em que vivem esses povos, questionei-me sobre a relevância de tomar em conta o processo pelo qual dito aldeamento ocorreu. Decidi, então, que tomaria como ponto de entrada o evento histórico relacionado à criação das aldeias, reservas ou terras indígenas, dado que esse foi um dos elementos que apareceram mais destacadamente durante o trabalho de campo em Takuapiry e que me colocaram no caminho de saber a este respeito. No entanto, como esse evento está inserido em um contexto mais amplo de violências e resistências, incluí, neste apartado, a seção IV denominada *Ñamaña Imi Ñande Jehasare* – um breve olhar histórico – na qual apresento, de modo bastante sucinto, parte do caminho histórico que levou à transformação do território tradicional destes povos e as relações do mesmo com a exploração de erva-mate por parte da Companhia Matte Laranjeira.

sociedade envolvente” (CAVALCANTE, 2013, p. 23). Como consequência dessa visão, o SPILTN desenvolveu e implementou diversas ações que procuravam o submetimento, enfraquecimento e apagamento de uns modos vida, no caso, aqueles dos povos Guarani e Kaiowá, para promover e privilegiar outras formas de ser e estar no mundo, formas essas que se alinhavam com os interesses de desenvolvimento e transformação social e econômica da época. Tais interesses, como se deduz da fala de Enoque Batista do Tekoha Takuapiry quando diz que *a ideia do governo era juntar todos os indígenas num lugar para não atrapalhar mais o governo*, se correspondem com a invasão e usurpação dos territórios de ocupação tradicional indígena e na correspondente exploração pautada na produção agrícola e ganadeira.

Porém, antes de começar observar a implementação e parte dos efeitos das diversas ações e políticas implementadas por este órgão institucional, que fora criado através do Decreto nº 8.072 de 20 de junho de 1910 e estivera inicialmente ligado ao Ministério da Agricultura, se torna fundamental conhecer quais eram suas motivações subjacentes. Nessa direção, sabe-se que seus objetivos eram:

a) prestar assistência aos índios do Brasil, quer vivam aldeados, reunidos em tribus, em estado nomade ou promiscuamente com civilizados;

b) estabelecer em zonas férteis, dotadas de condições de salubridade, de mananciais ou cursos de água e meios fáceis e regulares de comunicação, centros agrícolas, constituídos por trabalhadores nacionais que satisfaçam as exigências do presente regulamento. (Art. 1º DECRETO Nº 8.072, DE 20 DE JUNHO DE 1910, Texto original).

Em outras palavras, seguindo Brand e Almeida (2007, p.3), o Serviço de Proteção ao Índio SPI⁴⁸, como fora conhecido desde 1918, impregnado pelo ar positivista da época procurava “colocar as populações indígenas sob a égide do Estado, por meio do instituto da tutela, prometendo assegurar-lhes assistência e proteção”, ao tempo que, como um dos efeitos da exploração da erva mate e da colonização dos territórios tradicionais dos Kaiowá e Guarani, fazia que fora “efetiva e segura a expansão capitalista nas áreas onde havia conflito entre índios e fazendeiros” (BRAND; ALMÉDIA, 2007, p. 3).

Nesse sentido, a ideia da transição e integração dos povos indígenas que fora assumida pelo SPI esteve mediada, entre outras ações, pelo aldeamento das populações indígenas, sua catequização e sua vinculação ao sistema produtivo – no caso como mão-de-obra ou como

48. Em 1918 o SPILTLN se dividiu em duas unidades independentes. Por um lado, o Serviço de Proteção aos Índios – SPI e, por outro, a Localização de Trabalhadores Nacionais. O SPI foi adscrito inicialmente ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio onde permaneceu até 1930. Entre 1930 e 1934 foi integrado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e, posteriormente entre 1934 e 1939 formou parte do Ministério de Guerra. Para 1939, mediante o Decreto-lei nº 1.736, o SPI regressa ao Ministério de Agricultura pois se considera que o problema da proteção aos indígenas se encontra intimamente ligado à questão de colonização, dado que o que se busca é de orientar e interessar os indígenas no cultivo do solo, para que se tornem úteis ao país e possam colaborar com as populações civilizadas que se dedicam às atividades agrícolas (BRAND ALMÉDIA, 2007; DECRETO-LEI Nº 1.736, DE 3 DE NOVEMBRO DE 1939). Finalmente, devido a um histórico de irregularidades e processos corruptos ao interior da instituição, o SPI veio a ser substituído, quase cinquenta anos depois, no ano 1967, pela Fundação Nacional do Índio FUNAI. Atualmente, mediante a Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023, baixo o mandato do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a FUNAI foi renomeada como Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Ver: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?limitstart=0#>

trabalhadores nacionais – os quais, ao operar conjunta e simultaneamente, sentenciaram não somente o confinamento dos Guarani e Kaiowá em pequenas áreas hoje conhecidas como aldeias reservas ou terras indígenas, mas continuaram com o despojo de Ñande Retã⁴⁹, o território tradicional destes povos, para promover a colonização e expansão capitalista da região. Território tradicional que, vale destacar, tinha uma extensão aproximada de, segundo Meliã, Grünberg e Grünberg (1976), 40.000 km², estendendo-se “ao norte, até os rios Apa e Dourados (Pirajuy) e ao sul até a Serra de Mbarakaju e os afluentes do rio Jejuí” e sua largura, Leste-Oeste, era de aproximadamente 100km ambos os lados da cordilheira de Amambay (Ver Mapas 1 e 2).

Mapa 1

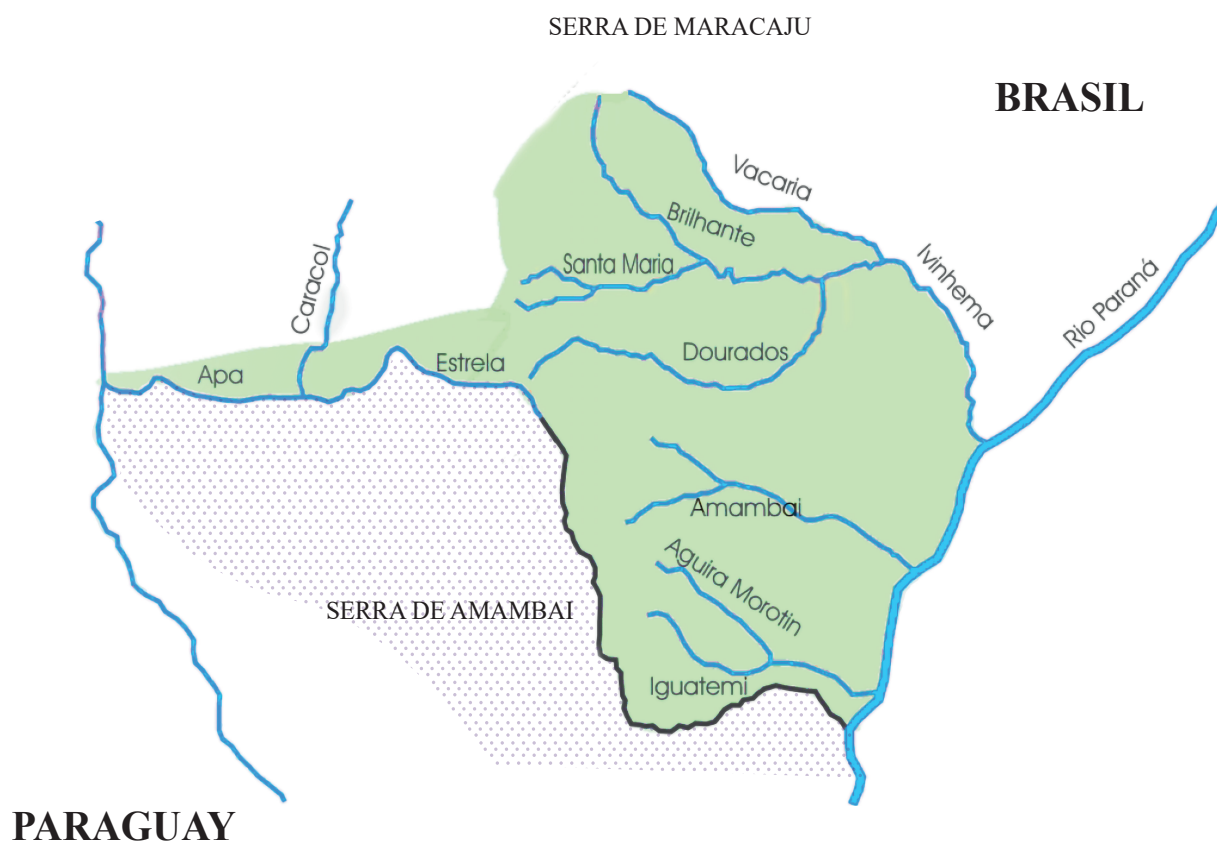
Mato Grosso do Sul no Brasil



49. Nosso território. Tradução livre.

Mapa 2

Território dos Kaiowá no Mato Grosso do Sul (Mapa modificado).



- Terras ocupadas pelos Kaiowá no Mato Grosso do Sul – Brasil
- Terras ocupadas pelos Kaiowá no lado da Serra de Amambai no Paraguai

Fonte: Vietta (2007). Mapa modificado.

Daí que os povos Kaiowá e Guaraní eram considerados um obstáculo que limitava a ocupação e exploração da terra, e, portanto, sua “transição” e “integração” eram vistas como necessárias. Portanto, o projeto político do SPI dirigido aos povos indígenas era, de fato, não um projeto de integração recíproca, mas sim um projeto excludente que não lhes permitia um lugar, a menos que abdicassem de sua identidade e se convertessem em outros. Um outro que não era escolhido por eles e sem imposto a eles.

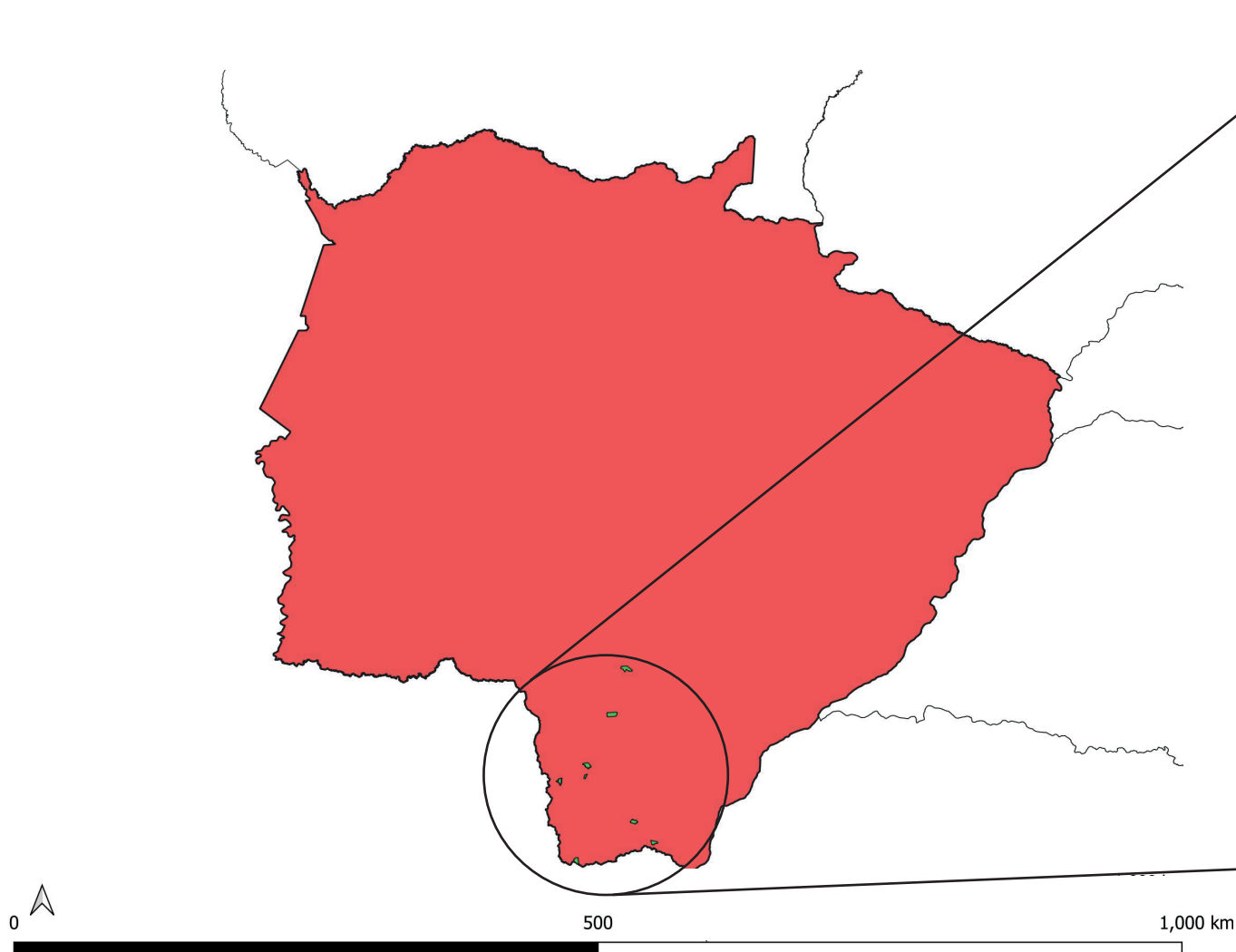
Ora, é importante destacar que a política de criação de áreas específicas para a população indígena implementada pelo SPI, que desconhecia os modos próprios de vida e organização social dos Guaraní e Kaiowá (BRAND, 1997; BENITES, 2014b), esteve alinhada com a Lei estadual nº 725 de 1915⁵⁰. Esta lei foi a mesma que, segundo Brand e Almeida (2007), Moraes (2016) e Vietta (2007) entre outros, ditou inicialmente o tamanho das oito áreas que foram demarcadas por essa entidade para os Kaiowá e Guaraní no Mato Grosso do Sul, e que até hoje são conhecidas como terras, reservas ou aldeias indígenas (Ver Mapas 3 e 4).

50. Dita lei permitia que particulares pudessem comprar terrenos de até 3600 ha que outrora eram arrendados pela Matte Laranjeira.

Digo inicialmente pois as três primeiras terras indígenas que foram demarcadas, Amambai, Dourados⁵¹ e Caarapó, criadas em 1915, 1917 e 1924, respectivamente, tinham uma extensão territorial de 3600 hectares cada uma. No entanto, a partir do Decreto Estadual de nº 835 de 14 de novembro de 1928, sem um motivo aparente, o tamanho das áreas destinadas para o aldeamento dos Guarani e Kaiowá mudou para uma situação muito pior da já existente. Assim, as reservas restantes demarcadas na época, todas delimitadas em 1928, contaram com tamanhos diferentes. As terras indígenas de Pirajuí, Porto Lindo e Serro Perón (Taquapirí⁵²), tinham uma área de 2000 hectares, enquanto as terras de Limão Verde e Sassoró compreendiam apenas 900 e 1480 hectares, respectivamente (ver Tabela 1).

Mapa 3

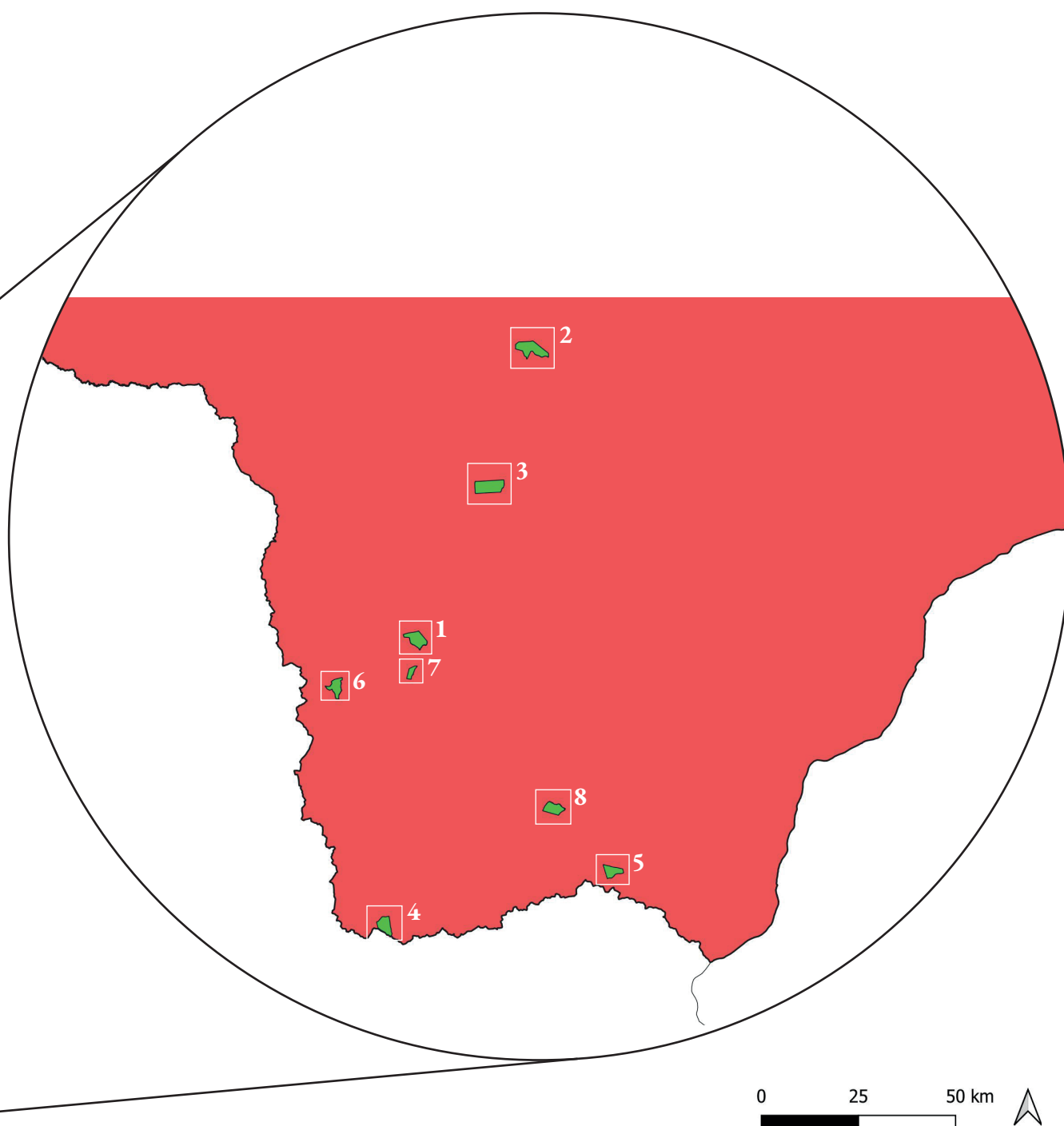
Reservas Indígenas criadas-demarcadas entre 1915 e 1928 no atual Mato Grosso do Sul



51. Na Reserva Indígena de Dourados -RID- o SPI promoveu o aldeamento não apenas dos Guarani e Kaiowá, mas também dos Terena. Atualmente a reserva se encontra dividida nas aldeias Jaguapirú, que passou a ser liderada pelo povo Terena, e a aldeia Bororó, que continua sendo liderada pelo povo Kaiowá. Hoje na reserva encontram-se abrigadas pessoas dos povos Guarani, Kaiowá, Terena, Bororo e Kadiweu, *além de alguns poucos regionais (brasileiros e paraguaios), normalmente agregados a parentelas indígenas, por terem contraído casamentos com membros de uma das etnias que vivem na RID* (Pereira, 2014, p.7 e p.14). Ainda que a Reserva Indígena de Dourados não é o tema central desta tese, se faz necessário mencionar que ali se apresenta uma situação bastante complexa devido, entre vários aspectos, não somente à presença dos diversos povos indígenas, mas também ao minúsculo espaço de 3400 ha no qual mais de 20.000 indígenas se encontram confinados.

Mapa 4

Reservas Indígenas criadas-demarcadas entre 1915 e 1928 no atual Mato Grosso do Sul, em detalhe



1. Amambai
2. Dourados
3. Caarapó
4. Pirajuí

5. Porto Lindo
6. Taquapiri
7. Limão Verde
8. Sassoró

52. A Reserva indígena Taquapiri, foi criada pelo Serviço de Proteção ao Índio, por meio do Decreto Estadual 825 de 1928. Inicialmente a reserva foi registrada no cartório e na Secretaria de Coordenação e Governança do Patrimônio da União e contava com uma extensão de 1777 hectares, posteriormente e até hoje, foram 2000 os hectares reconhecidos no Tekoha Takuapiry.

Tabela 1. Reservas Indígenas criadas-demarcadas entre 1915 e 1928⁵³.

RESERVAS INDÍGENAS CRIADAS-DEMARCADAS								
Terra Indígena	Grupo étnico	Município	Ano de demarcação	Área em Hectares (Decreto da Reserva)	Área demarcada em Hectares	Extensão em Hectares (Cálculo Georreferencial)	População	Hectares por família – média de 5 pessoas
Amambai	Kaiowá	Amambai	1915	3600	2429	2348	8036	1,46
Dourados	Guarani Kaiowá e Terena	Dourados Itaporã	1917	3600	3474	3455	15023	1,14
Caarapó / Te'yikue	Guarani Kaiowá	Caarapó	1924	3600	3594	3815	4930	3,87
Porto Lindo / Jacarey	Guarani	Japorã	1928	2000	1649	9560	4030	11,86
Taquaperi	Kaiowá	Coronel Sapucaia	1928	2000	1777	1800	3339	2,69
Sassoró / Ramada	Kaiowá	Tacuru	1928	1480	1923	1890	2422	3,9
Limão Verde	Kaiowá	Amambai	1928	900	668	688	1267	2,71
Pirajuí	Guarani	Paranhos	1928	2000	2118	2119	2443	4,33

Fonte: Cavalcante (2013) e Moraes (2016). Tabelas modificadas

53. Os dados aqui condensados estão adaptados a partir das tabelas apresentadas por Cavalcante (2013, p. 89) e Moraes (2016, p. 80) ao tempo que levo em consideração as informações atualizadas obtidas tanto do

ENTRE 1915 E 1928	
Situação	Observação
Registro cartorial e SPU - Regularizada	Reserva Indígena criada pelo SPI. Criada com 3600 ha pelo Decreto Estadual 404/1915, mas logo houve uma redução. Em 1926, o governo concedeu o título definitivo de uma parte da área a um particular. Em 1991, mediante o Decreto Presidencial nº 277 de 29 de outubro, a terra foi demarcada com novos limites ficando numa área de 2429 ha. Os limites da terra, que é cortada pela rodovia MS-286 sobrepõem-se aos de uma fazenda.
Registro cartorial e SPU - Regularizada	Reserva Indígena criada pelo SPI. Criada com 3600 ha pelo Decreto Estadual 401/1917. Foi registrada no cartório de imóveis em 22 de maio de 1986. Se localiza na periferia da cidade de Dourados, a segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul.
Registro cartorial e SPU - Regularizada	Reserva Indígena criada pelo SPI. Criada com 3750 ha pelo Decreto Estadual 684/1924. Após redefinição de limites foi homologada pelo Decreto Presidencial nº 250 de 30 de outubro de 1991. A Reserva Tey'i Kue está registrada no Cartório de Imóveis e no Serviço de Patrimônio da União. A Funai nunca completou a desintrusão da área, e particulares detêm posse no seu interior. A terra é cortada pela rodovia MS-289. Há um Grupo de Trabalho que estuda as reivindicações de ocupação tradicional (G.T.I.D. Dourados-Amambai Peguá) contíguas ou próximas à Reserva e para o ano 2019 o Tribunal Regional Federal (TRF) da 3ª Região restabeleceu o procedimento demarcatório da Terra Indígena Dourados Amambai Peguá I e solicitou a sua conclusão, no entanto ainda continua em estudo. Há pelo menos três ocupações indígenas em fazendas vizinhas.
Registro cartorial e SPU - Regularizada	Reserva Indígena criada pelo SPI. Criada com 2000 ha pelo Decreto Estadual 835/1928. Homologada através do Decreto Presidencial nº 29 de outubro de 1991. A Reserva Porto Lindo ou Jacarey está incluída na área identificada como Terra Indígena Yvy Katu (esta terra foi declarada pelo Ministério da Justiça através da Portaria nº 1.289 de 4 de junho de 2006 com 9454 ha). Ao final de 2013 os Kaiowá e Guaraní "retomaram" quatorze fazendas sobrepostas à área identificada.
Registro cartorial e SPU - Regularizada	Reserva Indígena criada pelo SPI. Criada com 2000 ha pelo Decreto Estadual 835/1928. Registrada no Cartório de Imóveis em 1965. A terra é cortada pela rodovia MS-289.
Registro cartorial e SPU - Regularizada	Reserva Indígena criada pelo SPI. Criada com 2000 ha pelo Decreto Estadual 835/1928. Homologada em 22 de setembro de 1976.
Registro cartorial e SPU - Regularizada	Reserva Indígena criada pelo SPI. Criada com 900 ha pelo Decreto Estadual 825/1928. Trata-se de área com solo bastante arenoso e infértil. Teria sido destinada aos indígenas em substituição à área da Reserva de Amambai titulada em favor de particular.
Registro cartorial e SPU - Regularizada	Reserva Indígena criada pelo SPI. Criada com 2000 ha pelo Decreto Estadual 835/1928. Registrada em 1965.

site Terras Indígenas no Brasil <https://terrasindigenas.org.br/>, acesso em 23 de março de 2021, quanto do Conselho Indigenista Missionário – CIMI <https://cimi.org.br/>, acessado em 23 de março de 2021, particularmente no referente à população e a situação jurídica das terras indígenas.

Com o que foi apresentado, é possível perceber a extrema diminuição do território tradicional dos povos Guarani e Kaiowá após as demarcações realizadas pelo SPI entre 1915 e 1928. Ao revisar a extensão territorial que foi destinada pelo SPI para cumprir com seu objetivo de reunir em lugares específicos à população Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, pode-se constatar que a área total demarcada foi de 19.180 hectares, quantia equivalente a 191.8 km². Segundo Melià, Grünberg e Grünberg (1976), a área do território tradicional desses povos era estimada em 40.000 km², de modo que a nova demarcação representava apenas 0,48% desse tamanho original. Essa diferença entre valores é, quando menos – e como pode-se observar nos mapas – alarmante, pois revela parte do impacto que tivera a implantação das políticas integracionistas de este órgão institucional sobre os povos Guarani e Kaiowá que terminaram por ser confinados⁵⁴ a pequenas áreas ao tempo que perderam o 99,5% do seu Nãnde Retã. Perda que se expressa não somente em termos territoriais e de mobilidade tradicional, mas em afetações nas suas formas de vida, cultura e identidade.

Adicionalmente, conforme apresentado na Tabela 1, é possível observar que houve discrepâncias entre o tamanho legalmente estabelecido para a demarcação das terras indígenas, também conhecidas como Postos Indígenas (P.Is.), e o tamanho efetivo das áreas que foram demarcadas. Nesse sentido, é importante destacar que na metade das áreas demarcadas, os já minúsculos espaços destinados à população Guarani e Kaiowá terminaram por sofrer novas reduções significativas. Divergências que, conforme apontado por Moraes (2016), podem ser atribuídas à emissão de títulos de propriedade a particulares que se sobrepunham às terras destinadas ao aldeamento, além de invasões por parte de proprietários de áreas adjacentes.

Contudo, as controvérsias em torno da demarcação de terras indígenas no Mato Grosso do Sul não se limitam apenas às mudanças na extensão territorial das áreas destinadas às reservas. Nesse sentido, se faz necessário destacar que os aldeamentos foram estabelecidos em terras que já faziam parte dos territórios tradicionais destes povos e que, o restante dessas terras, sua imensa maioria, ao serem consideradas pelo Estado Brasileiro como terras devolutas⁵⁵, que, por conta da Constituição Republicana de 24/02/1891- Art. 64, passaram a serem controladas pelos diferentes Estados da Federação.

54. Schaden (1974, p.4) é quiçá o primeiro pesquisador em reconhecer e formular a condição de confinamento dos Guarani e Kaiowá nas aldeias. Brand (1993) propõe e usa este termo para se referir ao processo histórico de concentração da população Kaiowá e Guarani que seguiu à demarcação das reservas indígenas realizada pelo Serviço de Proteção ao Índio até 1928. Dito processo contempla a ocupação de territórios tradicionais destes povos por parte de frentes de não indígenas que forçaram a transferência dos Kaiowá e Guarani às áreas delimitadas pelo Estado. Benites (2014b, p. 32) propõe, no lugar de *confinamento* o termo *territorialização* pois reivindica que, apesar de que os indígenas viram restringida sua mobilidade tradicional pelas políticas e ações do SPI, *as pessoas e famílias Guarani e Kaiowá não ficaram confinadas; ao contrário, continuaram a circular e a utilizar o território, fazendo visitas e rituais até mesmo nas fazendas*. Da mesma forma vale esclarecer que o uso deste termo por parte de Benites (2014b), se sustenta a partir da definição de territorialização dada por Oliveira (1988, p.56) como a *intervenção da esfera política que associa (de forma prescritiva e insofismável) um território bem determinado a um conjunto de indivíduos e grupos sociais* dado que, seguindo o próprio Benites (2014b), permite compreender os efeitos decorrentes das políticas criadas pelo SPI sobre a *morfologia social, os papéis políticos, as tradições culturais e a construção de identidades* (Oliveira, 2006, p. 132) de, n o caso, os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul.

55. As terras ditas devolutas são terras públicas que não possuem destinação estabelecida pelos poderes políticos brasileiros e que, portanto, não pertencem ao patrimônio de particulares. A caracterização como

Ora, cabe mencionar também que sob essa nova condição de “administradores da terra” que passaram a ter os Estados, os diversos governos do atual Mato Grosso do Sul, seguindo Moreno (1999, p.75), *vêm estimulando e favorecendo o acesso a grandes porções do território seja por latifundiários, capitalistas individuais ou por grupos econômicos e empresas agropecuárias e de colonização*. No entanto, é importante ressaltar que situações semelhantes já ocorreram desde a instalação da companhia Mate Laranjeira, que se estabeleceu em terras de ocupação tradicional indígena em 1882 e expandiu sua presença na região por quase 40 anos, e desde o processo de colonização implementado pelo Estado como parte da estratégia do Governo Federal para ocupação dos “espaços vazios” e fortalecimento de seus domínios nas áreas de fronteira, com a implantação das colônias agrícolas nacionais, de acordo com o mesmo autor (MORENO, 1999).

Ato seguido, há que considerar também que em decorrência da legislação brasileira, as terras indígenas foram classificadas como “terra devoluta” ou “terra vazia”, o que permitiu que essas áreas fossem objeto legal de comércio, gerando inúmeras disputas durante os processos de demarcação (BENITES, 2014b, p. 41). No entanto, segundo a análise de Moraes (2016), de acordo com a legislação da época, que incluía a Lei de Terras de 1850, o Regulamento nº 1.318 de 1854 e as Constituições de 1934, 1937 e 1946, as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, incluindo os Kaiowá e Guarani, não poderiam ser consideradas como terras devolutas. Portanto, essas terras não deveriam estar sob o controle da Coroa Imperial ou do Governo do Estado para serem exploradas pela Matte Laranjeira ou assentamento de colonos, mas sim serem reservadas para o usufruto exclusivo dos povos indígenas⁵⁶.

Adicionalmente, se faz necessário mencionar que o próprio tamanho das reservas já se apresenta como um problema pois, em concordância com Cavalcante (2013) e com preocupações como expressadas linhas atrás por Daniel Lescano do Tekoha Takuapiry⁵⁷, este não contemplava o atendimento das necessidades nem atuais, nem futuras destes povos. Isso tendo em conta que considerava e assumia, em conformidade com a política oficial, a transição do ser indígena para a trabalhador rural e, por conseguinte, sua inclusão e adaptação às lógicas de consumo e produção ocidentais. Inclusive, além da já bastante conjuntural situação de querer concentrar os grandes grupos de indígenas num só lugar sem levar em consideração suas práticas de organização social, para impor um modo particular de vida que não se correspondia com suas práticas culturais, houve ações que iam em contravida dos objetivos de proteção dos indígenas propostos pelo próprio SPI e colocaram em risco a sobrevivência dos próprios Kaiowá e Guarani.

Nessa direção, Brand e Almeida (2007) esclarecem que, embora três grandes critérios ou condições fossem definidos para a localização das reservas – i) “à significativa concentração de índios, o que em muitos casos estava relacionada às atividades de coleta de erva-mate e, portanto

terras devolutas se deve a que, quando o Brasil consolidou sua independência da Coroa Portuguesa, as terras que antes pertenciam à Coroa foram devolvidas ao, naquele tempo, Império do Brasil. As *terras devolutas* foram inicialmente transferidas para o domínio dos estados brasileiros após a Proclamação da República em 1889, por meio da Constituição Republicana de 1891. Essas terras foram então administradas pelos estados e, em alguns casos, transferidas para particulares por meio de concessões ou venda.

56. Estas informações são ampliadas na seguinte seção denominada Ñamaña Imi Ñande Jehasare – um breve olhar histórico –.

57. Lembrado a fala do Daniel Pereira Lescano, liderança do Tekoha Takuapiry: “Dizer que **cada dia que passa a aldeia fica cada vez mais pequeno**, não sabemos daqui a cinco, dez ano, quinze ano, vinte ano como vai ser, mas **a gente tem uma esperança que um dia nos podemos se unir para poder ampliar essa terra Takuapiry**”. [Grifos meus].

ao trabalho dos índios na colheita da erva”; *ii*) A “disponibilidade da terra, ou seja, a inexistência de outros pretendentes para o espaço naquele momento ocupado pelos índios” e, *iii*) “a qualidade da terra, ou seja, a busca de terras mais aptas para a agricultura” (BRAND, 1997, apud BRAND e ALMEIDA, 2007, p. 59) –, estas foram demarcadas de maneira despreocupada e arbitrária.

Sendo que, em alguns casos, os territórios destinados ao agrupamento dos indígenas não contavam com elementos básicos como, por exemplo, cursos de água que garantiriam sequer o suprimento deste recurso para quem habitaria esses espaços (CAVALCANTE, 2013). Em outros casos, segundo Chamorro (2015, p.155), as demarcações se deram nos sítios em que *mais concentração de indígenas havia, mas isso já era resultado da ação da Mate Laranjeira* pelo que as áreas reservadas foram *criadas quase que contíguas aos centros urbanos que iam se formando*.

Da mesma forma, cabe ressaltar que a demarcação das terras indígenas por parte do SPI não lhe assegurou de modo imediato às frentes não indígenas a liberação dos territórios tradicionais dos Kaiowá e Guarani para sua ocupação e colonização. Nesse sentido se faz necessário esclarecer que os Kaiowá e Guarani não aceitaram passivamente nem seu confinamento nas reservas e nem as demais imposições que foram feitas pelo Estado Brasileiro por intermédio do SPI. Conforme afirmado por Benites (2009, 2014b), embora muitas famílias extensas tenham sido transferidas – muitas vezes de modo violento no sentido de imposição e de agressão física – as áreas demarcadas, muitas outras optaram por continuar vivendo nas matas da região, recusando-se a ser submetidas ao modelo territorial e de vida imposto pela nova política.

Ora, junto a esse acionar de confinamento, houve toda uma série de estratégias de controle, captura e conversão do ser indígena que compreenderam diferentes tipos de instalações e imposições alinhadas entre si que visavam submeter os Guarani e Kaiowá a um modelo territorial e de vida que, como pode-se observar segundo Benites (2009), não era de sua escolha.

[...]Ao realizarem seu assentamento nos Postos Indígenas, membros de cada grande família passaram a morar junto com integrantes de muitas famílias distintas, todos sendo submetidos a regras impostas pelos chefes de Posto e pelo “capitão” indígena. Nesse novo contexto, cada família tentava se adaptar a essas normas rigorosas, autoritárias e de caráter homogeneizante, desse modo se deparando imediatamente com situações geradoras de conflitos e muitas outras condições constrangedoras. Uma vez que cada família extensa apresentava sua forma peculiar de ser e de viver, seus membros reagiam diferentemente diante desta situação configurada nas reservas (BENITES, 2009, p.27)

Nesse sentido, algumas das estratégias de controle seguidas pelo SPI, seguindo o mesmo pesquisador indígena citado anteriormente, foram a instituição de *um ordenamento militar*, a instauração da *educação escolar*, a criação de organismos de *assistência sanitária* e o favorecimento das *atividades das missões evangélicas que se instalavam na região* (BENITES, 2014b, p.41).

O ordenamento militar era organizado pelo governo por meio de duas figuras políticas: os chefes dos postos indígenas ou reservas e os capitães. Eles eram representantes federais que tinham como responsabilidade promover, cuidar e controlar os interesses do próprio governo nas reservas. A este respeito, evocando um passado não muito distante, Daniel Lescano e Gildo Martins,

moradores e líderes do Tekoha Takuapiry, lembraram suas próprias experiências e me contaram um pouco sobre o modo em como eles assumiram estes papéis quando lhes foram solicitados.

No caso, Gildo Martins, me diz o seguinte:

[...] No noventa e nove a FUNAI⁵⁸ **me chamou para chefiar aqui** [*Reserva Indígena Taquapiry*]. Para ficar chefe do posto, que eles chamavam chefe de posto, né. **Que era um funcionário da FUNAI** que presta serviço dentro da comunidade. **Hoje foi extinto, acabou isso aí.**

[...] Eu trabalhei desde noventa e nove..., dois mil..., dois mil e quatro. Cinco anos [*na FUNAI*]. Eu **tinha que fazer registro de nascimento, de óbito, fazia relatório de tudo que acontecia na aldeia e mandava** [*para a FUNAI*]; **era tipo assim, informante da FUNAI**. E daí, dois mil e quatro, como eu era cargo comissionado, cargo de confiança do presidente da FUNAI, eu fui exonerado do cargo do chefe de posto.

[...] Aí, dois mil e cinco me chamaram. Teve reunião, uma grande reunião aqui na região. Hoje se chama Aty Guasu⁵⁹, né, não sei se você já ouviu falar, é uma grande organização Guarani-Kaiowá daqui do Mato Grosso do Sul. Aí eles [*na Aty Guasu*] entraram num acordo, eles não queriam mais o..., em aquela época chamavam administrador da FUNAI que tem sede lá em Amambaí, eles não queriam mais o branco. Eles fizeram tipo uma eleição, aí colocaram meu nome lá na lista para concorrer, aí nessa concorrência eu ganhei de novo, **fui eleito para ficar na administração da FUNAI** e aí fiquei dois anos. Eu **dava conta, não sei se de dezoito ou vinte e dois aldeias**. De Antonio João até Japorã, Porto Lindo. **Aí eu ia, visitava as aldeias...**

Gildo Martins, professor e liderança
30 de abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Enquanto, respeito à figura do capitão, Daniel Lescano reforça o dito por Gildo, ou seja, que esta era uma figura definida *pela FUNAI, era a FUNAI quem organizava, era o governo que colocava uma pessoa como capitão naquela época* e com isso, como veremos, restava importância e força à organização social e às autoridades tradicionais destes povos e provocando, como acontecera em Takuapiry, conflitos internos.

[...]Eu fiquei capitão aqui, **fiquei capitão dez anos, como líder, depois não dava mais porque tinha briga, briga, briga, então eu caí fora e aí nós criamos liderança. Ai não tem mais capitão**. Aí cada região cuida⁶⁰. **Aí deu mais certo; não deu aquele cem por cento, mas já amenizou um pouco, parou**

58. Cabe lembrar dois elementos que são complementares aqui: *i*) A FUNAI é a Fundação Nacional dos Povos Indígenas e *ii*) este foi o órgão institucional que veio substituir o extinto SPI.

59. Trata-se da principal e maior organização política destes povos.

60. Lembra-se que o Tekoha Takuapiry tem uma divisão territorial interna que compreende quatro grandes regiões: *Takuapiry, Manga'í, Serro e Takuara*.

aquele briga. Briga interna na aldeia. O Serro cuida Serro, Manga'í cuida Manga'í, Takuapiry cuida Takuapiry. **Manga'í não pode vir aqui para dizer que vai tirar o pessoal líder de Takuapiry. Ele tem que tirar o líder dele lá, ele não tem nada ver aqui.** Agora, a não ser que nós ir lá e pedir para ele vir nos ajudar na reunião, orientação, essas coisas, aí sim, **mas ainda existe essa história quando a FUNAI criou capitão. Capitão não é nossa cultura, capitão é um exército, é o chefe do exército. A nossa cultura não bate com isso. Nossa cultura, nós indígenas é líder, cacique, líder que lidera uma família grande.** Quando acontecer coisa errada fala “não, nós não tem que viver assim, não pode fazer isso, ... você tem que cuidar o vizinho”, **então sempre existe desde o nascimento esse aí, então com capitão já não bate. Quem colocou capitão é a FUNAI, porque a FUNAI queria comandar através do capitão uma aldeia, né, depois começou cair, cair, até acabar agora.**

Mas ainda existe na nossa comunidade Guarani-Kaiowá quem acha que o capitão que resolve. Mas hoje tudo é dividido. Como é dividido? Educação mexe com diretor, qualquer situação que você vai mexer, mexe com o diretor da escola. Assistência social mexe com assistência social. Conselho tutelar mexe com a criança. Delegacia mexe com os adulto, **então, a donde que está o papel do capitão? Não tem nada. Diferente de líder. Lider apenas é um orientador de uma comunidade. É uma ferramenta a mais para a comunidade, para os professores, para os agentes de saúde e para os moradores. Ele já é diferente do capitão. Antigamente o capitão tem que comandar completo, aquele bolo completo, ele que falava “tem que ser assim, tem que ser assim, não pode, não pode”. Então hoje acabou, hoje a gente usou aqui democracia.** Cada um de nós temos direito de falar, opinar... é livre, tem que estar livre. Não pode fazer coisa errada, né, porque para isso existe a justiça, né. Sobra para qualquer um, qualquer pessoa, mas também não pode dizer “que eu que manda...”

[...] **Hoje em dia, no mundo atual, é um caminho, é só diálogo, não existe outro meio de viver neste mundo, é um diálogo para continuar encaminhando a vida, a sobrevivência neste mundo.** Porque se você falar “eu que manda” ou eu posso dizer “eu que manda”, mas você tem que combinar com o outro, dá para fazer? Não dá para fazer? Que, que você acha? Como que nós vai fazer? Fica ruim para você? Fica ruim para mim? **Então, isso que tem que fazer as lideranças.**

Daniel Lescano, liderança
Tekoha Takuapiry
04 de junho de 2019
[Grifos meus]

Entretanto cabe ressaltar que, como mencionado por Daniel e Gildo, essas figuras têm mudado com o passo do tempo. Por um lado, já não existem mais os chefes de posto e, ainda que atualmente os capitães continuam estando presentes em muitas das aldeias Guarani e Kaiowá, essa figura tem se transformado e opera com a importante diferença de, por um lado, ser eleita pela própria comunidade e, por outro, de atuar como liderança em defesa e cuidado dos próprios interesses indígenas.

Tais mudanças contrastam com as práticas que eram promovidas desde o SPI uma vez que, como destacado por Chamorro (2015), era por intermédio dos capitães nas aldeias que se exercia forte pressão para que os indígenas trabalhassem tanto nas roças e na colheita da erva mate como também na extração de madeira e a criação de animais. No entanto, cabe considerar que essas transformações são, de algum modo, recentes, conforme evidenciado por Enoque Batista, tendo sido impulsadas pelo SPI, no que se refere, por exemplo, à extração de madeira e ao desmatamento, mais destacadamente na década de 1980.

[...]Uma vez eu fui lá [*em Serro Perón*], só que não é para morar, é para caçar, matar tatu, alguma coisa. Eu fui lá, e **meu tio que já faleceu me conta para mim “isso aqui é Serro Perón, neste lugar que nós morava”, agora era tudo mato, mas agora tudo é pasto, tudo para vaca, né.** E assim que é a história nosso, né.

Aqui era tudo mato fechado, segundo meu pai e mia mãe. Meu pai era do [*Tekoha*] Guassuty, mas mia mãe começou aqui, era daqui, cresceu aqui mesmo, e toda a família. Então, de acordo com a mia mãe só **isso aqui que era...**, como que chama em português? **um cerrado**, né, não é mato. Nessa região aqui, mas pra acá e até lá onde têm, onde eu falei que têm a outra escola [*região do Serro em Takuapiry*], dizem que era **tudo mato fechado, têm muito peroba, pau-brasil⁶¹ e naquele tempo era muito extraído esse madeira, era muito mata fechada.**

Aí começou em oitenta, setenta e nove começou o projeto do PKM⁶², projeto de... o que é esse PKM?... A FUNAI que fez esse PKM, aí ele [*a FUNAI*] pensou um projeto de Kokuiguaçu. Kokuiguaçu é uma roça grande, aí que começou e ele mesmo **derrubou essa mata, derrubou para plantar, aí ele entrou com machado, força, esse ferramenta, né.** E a troca desse derrubada, aí começou da alimentação um pouco também, aí começou a derrubada do mato, era muito, muito árvore que derrubaram aqui. **Tinha muito árvore boa aqui nesta região, aí começou, fez uma roça, mas não produzia nada. Só tem briga, briga, briga e aí começou deixar também esse kokueiguaçu. Aí tem outro, aí, vem outro tem época esse planar de derrubar atoa árvore, a liderança vendia arvore, porque tinha bastante arvore boa aqui, né. Vendia para pessoas de fora, para serraria, para serrar a tabua e daí um pouco do dinheiro era coletivo, né.** Comprava um carro aqui, é o primeiro carro indígena aqui, um Ford branco, aí ficou para tudo mundo aqui, mas dirigia o não indígena...

– Enoque Batista, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
23 de abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

61. Tipos de árvore

62. Enoque Batista se refere ao Projeto Kaiowá-Nāndeva - PKÑ, criado e liderado pelo antropólogo Rubem Thomaz de Almeida. O PKÑ foi inspirado em um projeto semelhante implementado com os povos Guarani no Paraguai chamado Projeto Paí-Tavyterã. O objetivo do PKÑ era contribuir com os programas de desenvolvimento comunitário que já estavam sendo implementados em diferentes aldeias. Esses programas de desenvolvimento comunitário foram promovidos pela FUNAI nas décadas de 1970 e 1980, e consistiam em *projetos econômicos voltados ao extrativismo, à agricul-tura e à pecuária* (SILVA, 2021, p.231). No entanto, o PKÑ não era afiliado à FUNAI. Para mais informações sobre o PKÑ, recomenda-se a leitura do livro “Do Desenvolvimento Comunitário à mobilização política. O projeto Kaiowá-Nāndeva como experiência antropológica”, escrito por Rubem Thomaz de Almeida em 2001.

Ora, continuando com as estratégias de controle que foram impostas aos Kaiowá e Guarani, é possível assumir que, pelo menos até os anos 90, tanto a *educação escolar* como a *assistência sanitária* e as *missões evangélicas* eram tomadas como “elementos” do mesmo conjunto⁶³, com ações que se desenvolveram de modo simultâneo e complementar, pois, como sinala Lescano (2016), a instalação das missões dentro das reservas indígenas envolveu não apenas os processos de evangelização, mas também a criação de locais para a educação de adultos como também a construção de espaços destinados ao armazenamento de medicamentos que eram fornecidos à comunidade local.

Neste contexto, é importante mencionar, de modo particular, o papel e impacto que exerceu entre os povos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, desde as primeiras décadas do século XX, um dos mais notáveis aliados tanto de órgãos federais, como o SPI ou a FUNAI, e de instituições particulares, como o Conselho Indigenista Missionário: a Missão Presbiteriana Caiuá, também conhecida como Missão Evangélica Caiuá ou Missão Caiuá.

Esta instituição missionária, que se estabeleceu em 1928 na região do atual município de Dourados, no Mato Grosso do Sul, tinha como objetivo evangelizar e prestar assistência aos Guarani e Kaiowá, especialmente no tocante à educação escolar e à saúde. Apoiada pelo Serviço de Proteção ao Índio, órgão com o qual até certo ponto compartilhava os mesmos objetivos – uma vez que tinha a responsabilidade de proteger os interesses dos povos indígenas e supervisionar as atividades das missões religiosas e outras organizações que atuavam nas reservas indígenas que ele mesmo tinha criado – garantiu sua expansão estratégica, a partir de 1940, para várias áreas do sul do Estado onde grande parte dos povos Guarani e Kaiowá tinham sido concentrados (BENITES, 2009).

Em vista disso, vale esclarecer que o apoio prestado pelo SPI à Missão Caiuá incluiu o fornecimento de recursos logísticos, como alimentos e medicamentos, bem como autorização para que os missionários atuassem dentro das reservas. Tais ações contribuíram na aproximação que, liderada por seus missionários, a entidade religiosa fez com as aldeias onde estabeleceram alianças com os capitães e chefes de posto que haviam sido designados pelo próprio órgão federal. Além disso, adquiriram pequenas áreas próximas às reservas recém-demarcadas, onde construíram suas sedes, sendo que algumas delas foram erguidas em locais adjacentes aos limites territoriais das áreas indígenas, conforme registrado por Benites (2009, 2014b) e observável, por exemplo, em aldeias como Takuapiry, aonde a missão chegou em 1960 e ainda permanece até hoje.

Tais sedes tinham como propósito facilitar o trabalho missionário de evangelização e assistência social da Missão, servindo como base para atividades religiosas, educacionais, de saúde e outras ações de apoio e assistência aos indígenas e, alguns casos, essas instalações também funcionavam como escolas e internatos para crianças e jovens indígenas, visando educá-los e formá-los de acordo com a visão e os valores da Missão.

63. Dois elementos são chaves neste entendimento. Por um lado, está o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 o qual reconhece e assegura o direito dos povos indígenas na *utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem* (Art. 210, parágrafo 2º) e por outro, o Decreto Federal nº 26 de 4 de fevereiro de 1991 o qual, considerando uma prévia consulta à FUNAI, atribuiu diretamente ao *Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino* (Dec. 26/1991, artigo 1º).

Ora, na direção da assistência prestada por essa organização aos Guarani e Kaiowá, é importante mencionar que ela se constituiu como um importante apoio para estes povos que se encontravam, segundo pesquisadores como Benites (2009), Chamorro (2015) e Vietta (2007), em uma situação bastante crítica antes da década de 1960. Isso se deve ao fato de que, naquela época, estes povos enfrentavam sérias dificuldades que incluíam não apenas as violações de direitos, como a perda de suas terras, o deslocamento forçado e os ataques a seus modos de vida, mas também uma série de problemas decorrentes tanto da exploração da erva-mate na região quanto do próprio processo de aldeamento. Suas condições de vida eram muito precárias, já que além da exposição constante à violência física nos ervais, também tinham que enfrentar diferentes tipos de doenças, como as de tipo respiratório e as de transmissão sexual, problemas que, tomados em conjunto com graves problemas de desnutrição, causavam mortes prematuras entre eles e reduziam consideravelmente sua população (BENITES, 2009; CHAMORRO, 2015; e VIETTA, 2007).

Sem desconhecer a assistência e apoio que entidades como a Missão Caiuá prestaram – e ainda prestam em muitos tekoha – aos Guarani e Kaiowá⁶⁴, não se pode ignorar que, juntamente com essas ações, operam práticas opressivas e discriminatórias contra as práticas culturais e religiosas destes povos. De acordo com Chamorro (2015, p.156), por exemplo, *os rezadores tradicionais muitas vezes tinham que pedir licença para realizar seus rituais tradicionais, aparentemente não autorizados pelos órgãos indigenistas e seus aliados*.

Por outro lado, cabe mencionar também que durante o período denominado Estado Novo foram criadas, entre os anos 1941 e 1944, baixo a tutela do Ministério de Agricultura, sete Colônias Agrícolas Nacionais (Goiás em Goiânia, Bela Vista no Amazonas, Barra do Corda no Maranhão, Monte Alegre no Pará, General Osório no Paraná, **Dourados no Mato Grosso do Sul**, Oeiras em Piauí e Jaíba em Minas Gerais) com as quais se buscava *promover o “desenvolvimento” das regiões “desabitadas e improdutivas”* do país (VIETTA, 2007, p.97).

No que tange à Colônia Agrícola Nacional de Dourados, criada em território tradicional Guarani e Kaiowá por meio do Decreto 5.941 de 1943, previa-se a demarcação de uma extensão territorial de aproximadamente 300 mil hectares com o objetivo de fornecer pequenos lotes de terra para colonos vindos de diversas parte do país (CAVALCANTE, 2013). Contudo, devido aos rumores de doação de terras por parte do governo, a região passou a despertar um interesse maior por parte da população não indígena, incentivando a chegada de mais colonos a esses territórios, o que acabou por exceder a extensão inicial prevista em ao redor de 109.000 hectares⁶⁵ (VIETTA, 2007).

A combinação dessas situações, isto é, a perda dos territórios tradicionais dos Guarani Kaiowá, a demarcação dos Postos ou Reservas Indígenas por parte do SPI, o confinamento e

64. Refiro-me aqui, particularmente, ao apoio que os mesmos Kaiowá e Guarani reconhecem terem recebido por parte da Missão Caiuá, tal e como pode-se observar, por exemplo, no relato de Lescano (2016, p.12) *Testemunhei a trajetória da minha mãe, que se apoiou muito na igreja presbiteriana da Missão Caiuá para criar os filhos, com muitas dificuldades. Nessa época, a Missão Caiuá a ajudou muito no suporte material, com alimentos, roupas e remédios* e em outros relatos que aparecem no corpo do texto nas páginas subsequentes.

65. O leitor pode aprofundar este tópico na tese de Vietta (2007), particularmente no apartado IV: Colônia Agrícola Nacional de Dourados: a “marcha para o oeste” e o “imperialismo brasileiro” de Getúlio Vargas.

controle imposto a estes povos nas aéreas demarcadas, tomados em conjunto com a política de colonização impulsada pelo governo durante o mandato de Getúlio Vargas entre 1937 e 1945, teve diversos efeitos sobre estes povos. Além dos impactos nos seus modos de vida, destacam-se a expropriação e expulsão da maioria das famílias extensas Guarani e Kaiowá de seus territórios tradicionais, a dispersão de alguns dos seus núcleos familiares – sendo que, inclusive, algumas das famílias destes povos emigraram para o Paraguai (CAVALCANTE, 2013) – o aumento da concentração da população indígena tanto nas áreas demarcadas pelo SPI como nas proximidades delas, a intensificação dos diferentes tipos de violência aos que foram submetidos.

Nesse sentido, cabe lembrar que, conforme apontado por Pereira (2010), a expropriação e expulsão dos Guarani e Kaiowá de seus territórios tradicionais – embora em grande parte tenha ocorrido a partir da demarcação das reservas pelo SPI – foi mais intensa no período que *coincide com o requerimento e titulação da maior parte das terras por particulares no Mato Grosso do Sul*, ou seja, *entre as décadas de 1930 e 1950*, e quando houve a *ocupação efetiva da maior parte das terras com atividades agropecuárias, no caso entre as décadas de 1960-1980* (PEREIRA, 2010, p. 117).

A referida *ocupação efetiva* trouxe consigo, de modo mais frequente, a *dispersão de famílias indígenas de várias comunidades* pelas fazendas que começavam a estabelecer-se na região. Isto aconteceu, segundo Pereira (2010) porque durante o próprio processo de instalação das fazendas, havia uma grande demanda por mão de obra, a qual – como não é de se estranhar levando em conta o histórico em relação, por exemplo, o trabalho escravo que era desenvolvido por integrantes destes povos para a Companhia Mate Laranjeira na exploração da erva-mate–, era composta em boa parte pela população indígenas. Porém, quando esse processo de instalação chegava ao fim, os donos das fazendas não viam necessária a continuidade da presença indígena nas suas novas propriedades, de modo que eram poucos os indígenas que permaneciam nesses espaços. A maioria deles via-se obrigado, dadas as limitadas opções, a procurar um espaço para morar dentro das reservas que tinham sido demarcadas – o que de fato fez que nesse tempo aumentasse a presença de Guaranis e Kaiowás nessas áreas – ou passar a morar nos limites das pequenas cidades periféricas nascentes que surgiam na região.

Todo esse tempo no qual os Guarani e Kaiowá viram-se obrigados a se *espalhar de um modo desorganizado* é referenciado pelos mesmos povos, conforme descrito por vários autores, incluindo Benites (2014b), Cavalcante (2013), Chamorro (2015) e Pereira (2010), como o tempo Sarambi. Um tempo que esteve marcado por toda uma série de situações adversas que tiveram que enfrentar e que terminou por fazer com que as lideranças e membros das famílias indígenas se mobilizassem e articulassem à procura de formas de se reorganizar e lutar pela recuperação de seus territórios tradicionais.

De fato, embora não tenha sido explicitamente mencionado sob esse mesmo conceito, o professor Enoque Batista, do Tekoha Takuapiry, aborda, como pode-se observar a continuação⁶⁶,

66. A respeito desta conversa que é citada, destaco o seguinte: por um lado, as letras E e J que aparecem no início dos parágrafos correspondem às iniciais de nossos nomes, Enoque e Jorge, e procuram orientar o leitor a respeito de quem está falando em determinado momento. Esse esclarecimento também funcionará em citações posteriores, em que se procederá da mesma forma, sendo desnecessário repetir esta informação novamente. Por outro lado, ainda que, tanto neste texto quanto nos próximos, realize alguns destaques nos

este tempo Sarambi e alguns de seus impactos, que chegaram a afetar sua identidade por meio da imposição de nomes e sobrenomes que não estavam alinhados com sua cultura.

[...]

E: Então, aí quando começou a demarcação, aí começou todo legal, principalmente a nossa família vieram para acá. Nossos avós, tio, tia, primo, prima, todos vieram, os nossos irmãos vieram para acá e **tem um pouco, nossa família, parentesco, né, que não quer assim morar, assim no poder, assim de constituição. Mudou de alguma forma, um foi para Paraguai, outro foi num outro lugar, e se esparramou assim. É isso que o governo quer, deixar o lugar e ajuntar, né? E aconteceu isso em oito reserva. E depois que começou o movimento assim enorme, é que o indígena sabe que de onde que eles vieram. Por isso é que teve essa retomada das áreas, eles sabem de onde que vieram, porque o governo colocava o carro, ajuntavam e nesse momento também indígena não tem nome como nós tinha, né? Só têm nome indígena mesmo. [...]** Então nesse tempo não tem esse nome, não tinha o nome específico nosso como sobrenome também, como Batista, Lopes, Martins, então eu também eu fui atrás desse nome. Quem deu esse nome para o indígena. E aí eu comecei entrevistar e o pessoal me informou que naquele tempo, naquele tempo tem patrão, cuidava cada um patrão cuidava de uma indígena, levavam quatro famílias numa fazenda, né? E outros quatro também de uma família, então desse patrão tem sobrenome, por exemplo, Vargas. Aí que quem trabalhava naquele patrão de Vargas ganhava tudo nome Vargas, sobrenome Vargas. E lá trabalhava, por exemplo, tem o não indígena que tem sobrenome Lopes? Então ganhava todos sobrenome Lopes. Então sendo que a família a mesma ele já separou por nome, por causa desses nome.

J: Ou seja, por exemplo, você reconhece alguém que tenha um outro sobrenome que é família tua?

E: **Então, conhecemos, conheço**

J: E eles moram aqui na aldeia ou moram em outra região

E: **Moram em outra região. Na verdade, meu apelido não era Batista.**

J: E então?

E: **Porque o registro, os karai que vieram, os não-indígena que chegaram aqui, FUNAI por exemplo, eles chegaram aqui na aldeia para registrar e aí começou os nossos avó, nosso tio, começou aí colocar algum sobrenome que eles recebeu do patrão, mas ele, assim as pessoas diferentes para aquele não-indígena registrou do jeito que ele falou, né? Então, por isso que começou assim esse briga enorme no tempo, né? por causa de sobrenome. Então o meu era como mia mãe contou para mim, de meu pai que na verdade receberia o sobrenome era Gomes e Domígue, que era do patrão. E aí que foi meu tio que trabalho na outra fazenda e recebeu esse nome Batista, quando meu tio chegou contou para meu pai que o Batista era nosso sobrenome, mas na verdade o meu tio já sabe que o nosso sobrenome não é Batista, era Domingue Gomes, então ele trocou pelo Batista, e aí começou que aquele que nós considerávamos que era nossa tia, primo, prima, de Domingue e de Gomes não é mais o nosso parente, e aí que ficou muito triste a gente pensar, o próprio não-indígena trouxe esse separação de uma família e aí começou, a história começou assim, o nosso tio, meu tio e meu pai que inventou o nome de Batista.**

J: Ele que criou, ele inventou? Ou ele já tinha ouvido de alguém?

trechos citados – seja mediante grifos ou em itálicos –, os quais respondem aos elementos que julgo são de grande importância para a pesquisa em si, reconheço que todos eles têm diferentes potencialidades e intensidades por si só. Por fim, cabe esclarecer que a ordem em que os trechos da conversa são apresentados segue a mesma ordem narrativa que ocorreu durante a conversa.

E: Não sei se alguma coisa ou de outro lado tem ou... Ele inventou, tá, aí **nós recebemos esse sobrenome Batista. E aí, pelo censo que nós pensávamos assim, Batista era muito pouquinho, sendo que nosso parente tem daqui, aí que nós fomos separados por causa desse sobrenome. Foi assim que é a história, né que foi sempre nome indígena.**

– Enoque Batista, professor e pesquisador

Tekoha Takuapiry

23 abril de 2019

[Grifos e itálicos meus]

Assim, dentre das diversas manifestações de resistência desenvolvidas por estes povos decorrentes desse difícil tempo, destaca-se a importância da Aty Guasu⁶⁷ ou Grande Assembleia Guarani e Kaiowá. Surgida no final da década de 1970, provém, segundo Melià, Grünberg e Grünberg (1976), de um dos mitos de criação destes povos e opera como uma espécie de *instituição para arreglar os problemas e conflitos nas comunidades* (MELIÀ et al. 1976, 230, Tradução minha). A Aty Guasu estabeleceu as bases para as plataformas de luta passadas e presentes em relação à reivindicação e demarcação de seus tekoha e dos territórios tradicionais de outros povos. Além disso, com o passar dos anos, tornou-se um dos mais importantes cenários de denúncia e sugestão para possíveis caminhos para afrontar os desafios e impasses enfrentados por estes povos indígenas, sendo uma grande referência em seus movimentos de resistência.

* * *

É possível dizer, a modo de resumo deste recorte histórico, que a expropriação e perda dos territórios tradicionais dos Guarani e Kaiowá, e em consequência os inúmeros desafios e adversidades enfrentados por estes povos, têm origem em uma série de eventos e fatores que vão além da demarcação das terras ou reservas indígenas feitas pelo SPI.

As responsabilidades e eventos ao respeito desse despojo e demais desventuras estão ligadas – ainda que não tenham sido apresentadas como tal nesta parte da tese – à chegada dos sertanistas e, com eles os primeiros intentos de catequização, aldeamento e ocupação por parte dos não indígenas de seus territórios tradicionais; à Grande Guerra ou Guerra da Tríplice Aliança que, ao ser disputada em território indígena, fez que os Kaiowás e Guarani intensificassem seus já frequentes deslocamentos quanto tratavam de fugir do conflito; às atividades de extração e exploração da erva-mate que, lideradas pela Companhia Mate Laranjeira, agudizaram algumas das problemáticas que já começavam a afetar estes povos: o aumento da ocupação e exploração de seus territórios tradicionais pelos não indígenas, o que resultou não apenas em afetar o relativo isolamento no qual viviam, mas também em sua incorporação como mão de obra barata e, em alguns casos, até escrava no negócio da erva, e a perturbação a sua organização social e sua mobilidade tradicional; e, pelo menos até o ponto aqui abordado, ao próprio processo de demar-

67. Para ampliar informações respeito a estas assembleias e sua importância para os Guarani e Kaiowá, recomenda-se ver Benites (2014b). Segundo este autor, a Aty Guasu emergiu em 1978, quando o já referido Projeto Kaiowa Nandeva – PKN – convocou uma reunião na reserva de Pirajuy para reunir líderes de grupos de roças, os kokue guasu, que eram organizados pelo projeto. *Naquela ocasião, representantes de famílias de Paraguasu (outra terra indígena) manifestaram a preocupação para com a atitude hostil dos fazendeiros, que queriam expulsá-los de suas terras. A partir daquele momento, a Aty Guasu, além de se constituir em assembleia de cada aldeia, passou também a ser um fórum geral dos Guarani e Kaiowa, de todo o Mato Grosso do Sul, realizada periodicamente, três ou quatro vezes ao ano.* (BENITES, 2009, p.83).

cação de terras, que tinha como objetivo “ajudar” e “proteger” aos indígenas, mas que terminou criando outros desafios, problemas e violências para estes povos.

Nesse sentido, no que diz respeito a este último elemento elencado, é necessário destacar que o cerco imposto aos Guarani e Kaiowá, como anotado por Moraes (2016), se constituiu em um conjunto de ações que respondeu a interesses que se contrapunham às bandeiras de proteção dos indígenas que foram erigidas pelo SPI pois, ao final, a demarcação das aldeias *que supostamente deveria libertá-los da exploração*, terminou por beneficiar às pessoas não indígenas mediante a liberação dos territórios de ocupação tradicional destes povos ao tempo que *facilitou o agenciamento do trabalho indígena para os ervais das reservas e para as fazendas vizinhas que viviam do comércio da erva mate na região* (CHAMORRO, 2015, p.155).

Em palavras de Cavalcante (2013):

A atuação desse órgão [o SPI] em Mato Grosso do Sul, foi emblemática na representação da ambiguidade do Estado Brasileiro. A despeito das normas constitucionais e dos preceitos legais previstos no decreto de criação do SPI – segundo os quais o órgão deveria defender os direitos indígenas, inclusive os territoriais – este órgão, não menos do que sua sucessora, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de fato foi concebido para atuar no sentido de evitar que os indígenas sejam um entrave ao chamado progresso.

Ou seja, se, na formalidade, a proteção dos índios sempre foi papel do SPI e desde 1967 é da FUNAI, na prática, o Estado sempre quis que os órgãos indigenistas atuassem como mediadores entre os direitos indígenas e o Estado brasileiro, sempre voltado a tirá-los do caminho do desenvolvimento econômico do país (CAVALCANTE, 2013, p. 401).

Pelo que, levando em consideração as atividades das frentes econômicas relacionadas – principalmente, mas não apenas – com a agricultura, e a exploração da erva mate, sua atuação consistiu numa prática de conquista de territórios, no sentido colonial, no qual as terras dos Guarani e Kaiowá foram postas sob o abrigo do manto capitalista e neoliberal (BRAND, 1997, 2004). Proteção ou defesa que diz, vale a pena esclarecer, da subjugação e do despojo – não somente dos territórios, mas também de seus modos de ser – infligido aos Kaiowá e Guarani e, do desmatamento de vastas áreas para serem postas ao serviço da produção agrícola e ganadeira em grande escala (BRAND, 2004; CAVALCANTE, 2013; CHAMORRO, 2015; MORAIS, 2016; PEREIRA, 2003, 2004; SCHADEN, 1974).

Daí que todo esse conjunto de ações pode se interpretar como produto de uma necropolítica estatal (MBEMBE, 2011, 2018), dado que operou no caminho de limitar os direitos e restringir a liberdade dos Guarani e Kaiowá ao impor um modelo de desenvolvimento que, como mencionado anteriormente, não levou nunca em conta as necessidades e tradições culturais destes povos promovendo e provocando não somente a perda de seus territórios ancestrais, mas sua marginalização e exposição a diversos tipos de violência – entre os que se inclui seu confinamento e a imposição de diferentes tipos de práticas religiosas, educativas, etc. – que ameaçaram sua própria existência ao tempo procuravam torná-los estes povos em seres “civilizados” ao serviço da sociedade que estava em construção.

No entanto, como veremos a partir precisamente desde o Tekoha Takuapiry, as aldeias, reservas ou terras indígenas não se limitam hoje apenas a uma localização geográfica e às restrições históricas, políticas e econômicas que foram e ainda são impostas aos povos indígenas. Elas transcendem os agrupamentos de casas e famílias que existem dentro de um determinado espaço e se transformam em espaços complexos, dinâmicos e multifacetados de vida e cultura que são criados e recriados diariamente.

* * *

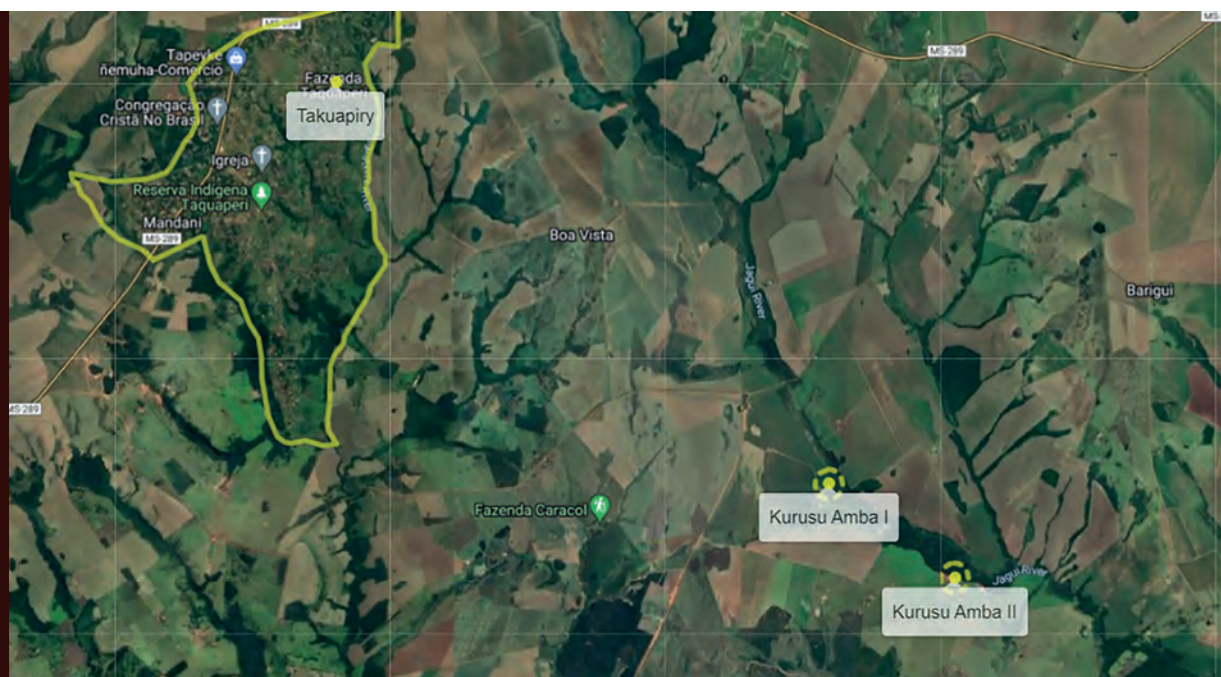
III

A IRREDUTIBILIDADE DA VIDA NO TEKOKHA TAKUAPIRY

Ao conhecermos novas pessoas e estabelecermos novas conexões, é comum compartilharmos um pouco sobre nós mesmos, nossos interesses, hobbies, paixões e atividades que praticamos. Daquilo que nos move, seja no âmbito profissional ou pessoal, como nosso trabalho ou família. Além disso, dependendo do contexto em que estamos, podemos até mesmo compartilhar parte do que nos incomoda ou desagrada.

E é usual também, durante essas apresentações e compartilhamentos, que diferentes tipos de reações tomem lugar, tais como entusiasmo e curiosidade, buscando saber mais sobre os temas particulares que estejam sendo tratados, enquanto outras pessoas podem demonstrar desconfiança ou falta de interesse.

No meu caso, quando falo particularmente sobre minha formação acadêmica, a qual está dada, tanto na graduação como na pós-graduação, na área da Educação Matemática, tenho percebido, frequentemente, dois tipos de reações. Uma delas tem a ver com um certo afastamento com o tema, como um elemento que não traz boas lembranças para as pessoas ou como algo que não parece ser interessante de ser conversado. A segunda reação parece ser um pouco mais “amistosa”. Surge nos rostos dessas pessoas uma espécie de surpresa admirativa ou potiva, que transparece, quase de imediato, em suas palavras.



Algo do tipo: *Abh, você é da Matemática!* ou, *Nossa, Matemática!* Tais expressões, aparentemente inconscientes e automáticas, sugerem um ancoramento cultural no qual se valoriza algumas disciplinas em detrimento de outras, e faz com que, rapidamente, seja necessário que eu precise lançar um colete salva-vidas para o restante do enunciado – *educação* – que é negligenciado e naufraga com risco de morrer na atmosfera das palavras já ditas, pois parece ser algo, quiçá também culturalmente, menos importante.

Porém, logo após fornecer mais algumas informações, essa surpresa é seguida por algo que reconheço como um estranhamento que se mistura com uma sensação de exotismo. Nesse sentido, descubro-me dizendo rapidamente, que sim, que sou professor de matemáticas, assim no plural, seguido de um, *mas eu trabalho junto a povos indígenas*. E é aqui quando comumente, independentemente que se trate de pessoas que trabalham ou pesquisam na mesma área ou de que sejam ou não formados em alguma área em particular, que essa outra reação que interpreto como a fusão anunciada, aflora.

Daí que, quase que simultaneamente, encontro-me fazendo uma série de esclarecimentos que se dividem também em, ao menos, dois grupos, os quais acabo apresentando de modo indiscriminado, assumindo-os com o mesmo nível de seriedade e importância. Um deles é referente aos imaginários criados e existentes em torno dos povos indígenas, dos lugares que eles habitam, das roupas que usam, da comida que comem, das coisas que fazem etc. Enquanto o outro grupo está relacionado a meu campo de atuação profissional junto a estes povos, a meus compromissos, lutas e aspirações.

A respeito deste último grupo costumo fazer uma introdução referente à Etnomatemática ou etnomatemáticas. Apresentando-as como as “matemáticas” que são criadas e utilizadas por diferentes grupos humanos – o que não se restringe somente aos povos indígenas – para compreender, explicar, lidar e estar no mundo (D'AMBROSIO, 1990). Como conjuntos de conhecimentos que, em muitos casos, têm sido produzidos e transmitidos de geração em geração, e em outros casos, que estão sendo criados e recriados com diferentes finalidades – seja para resolver problemas de diferente índole, facilitar a vida em diferentes aspectos, se divertir etc. – e que merecem não somente serem valorizados, mas estudados e compreendidos de modo tal que ajudem a ampliar os nossos próprios marcos conceituais, nossos horizontes e perspectivas (ORJUELA-BERNAL, 2018).

E, ao mesmo tempo, dedico-me a explicitar parte dos compromissos ou implicações que tenho assumido desde meu acionar profissional ao trabalhar como professor de matemáticas *junto* aos povos indígenas e que têm a ver, desde meu olhar particular, com a própria vida. Nesse sentido, destaco, por exemplo, que assumo o cenário educativo como uma ferramenta poderosa – tanto no interior das comunidades indígenas como fora delas – para lutar e promover a dignidade, a justiça e a equidade em relação à vida dos povos indígenas. Assim, reconheço que meu papel como professor vai muito além de ensinar fórmulas, equações e conceitos matemáticos, pelo que é importante reconhecer e promover a importância de outros sistemas de conhecimentos e modos de explicar, ser e estar no mundo como os que são construídos e vividos pelos povos indígenas, ao tempo que busco aprender e contribuir na defesa de seus direitos territoriais, culturais e políticos e no fortalecimento de ferramentas e valores que enfrentem a discriminação e o preconceito que ainda hoje estão presentes em relação tanto dos povos indígenas como de outros grupos humanos.

Agora, em relação ao primeiro grupo de esclarecimentos, devo confessar que em várias ocasiões quando acontecem esses encontros nos quais preciso me apresentar, tenho me surpreendido desejando - influenciado e capturado pelos sistemas de representação aos quais estamos tão habituados, mas também por conhecer em primeira mão algumas das adversidades que os povos indígenas, ao menos aqueles *junto* aos quais tenho caminhado, enfrentam - que as paisagens exóticas que sei serem recriadas no imaginário de alguns dos meus interlocutores quando lhes falo sobre meu vínculo com esses povos, fossem, em boa medida, uma realidade.

Ao mesmo tempo, sinto quase sempre que há necessidade de desmitificar os espaços nos quais acostuma-se acreditar viverem, se não todos, a grande maioria dos grupos indígenas. Ou seja, que não são em todos os casos gigantescas florestas praticamente virgens nas que coabitam junto animais selvagens, insetos venenosos, plantas sagradas, noites estreladas e seres mágicos, onde o mito e a realidade se fundem, onde infinidades de lendas se misturam com cores, cheiros e sons que fazem desses espaços mundos misteriosos repletos de perigos, fantasias e segredos, onde há pequenas parcelas dentro desses espaços onde se constata que os paraísos terrenos existem, onde há uma espécie de *terra sem mal*⁶⁸ na qual tudo é pacífico e harmonioso.

Nesse sentido, acabo por me sentir compelido a fazer outros apontamentos. Por exemplo, que não se trata de negar a existência nem de espaços tão particulares como esses que costumam ser imaginados como os únicos e exclusivos dos indígenas, nem das relações que esses mesmos povos tecem ou poderiam tecer junto a tais espaços. No entanto, entendo necessário reconhecer que há toda uma série de condições relacionadas às lutas, resistências, transformações e realidades que muitos desses povos passaram e enfrentam atualmente, o que faz com que a presença indígena em espaços tão particulares como esses seja cada vez menos frequente. Pois, além das expulsões, confinamentos, violências e extermínios pelos quais os próprios povos indígenas têm passado, têm-se gerado, da mão da sobre-exploração agrícola, madeireira, mineira, pecuária, entre outros, impactantes transformações e até a destruição de muitos desses – seus – territórios.

Que ressalte, tanto a existência como a presença dos povos indígenas, como aspectos que não se limitam a estar ligados de modo exclusivo a esses cenários que são comumente imaginados, pois se assim fosse, terminar-se-ia não somente por negar a gigantesca diversidade de povos⁶⁹, mas também suas próprias formas de vida atualizadas historicamente – em costumes, línguas, tradições etc. – no mundo. Além disso, negligenciar-se-ia a capacidade e inventividade humana – e por conseguinte também indígena – para estabelecer relações, para se adaptar e sobreviver em ambientes igualmente variados e com condições cambiantes.

68. A terra sem mal, ou *Yvy Marãe'ỹ*, é um elemento de grande importância na cultura e na espiritualidade dos povos Guaraní. Trata-se de um lugar de paz, harmonia e felicidade, onde não há sofrimento, doenças, conflitos ou morte. É o lugar para onde os espíritos dos mortos vão descansar em paz, e onde os vivos podem alcançar a perfeição espiritual. (MELIÀ, 1990; SCHADEN, 1974). Seguindo pesquisadores como Nimuendajú (1987) a busca por essa *terra* por parte destes povos – a qual se dá tanto no plano físico quanto espiritual – ocupa um lugar de grande destaque em seus processos de migração.

69. De acordo com diversas organizações e instituições, como a Organização das Nações Unidas – ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Banco Mundial – BM, estima-se que existam cerca de 476 milhões de indígenas em todo o mundo, pertencentes a mais de 5.000 povos distintos. No Brasil, de acordo com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, existem 305 povos indígenas, que falam cerca de 274 línguas diferentes. No entanto, é importante ressaltar que essas

E, ao mesmo tempo, que os indígenas independentemente do grupo a que pertençam, são pessoas que experimentam diferentes emoções, sensações e estados de ânimo – da mesma forma que o não indígena – como, por exemplo, dor, amor, frio, fome ou alegria. Ressalto que suas relações com o mundo variam em relação aos espaços nos quais se encontram. Por exemplo, a comida que comem e as roupas que usam se correspondam com o que esses ambientes e contextos lhes brindam. Inclusive, para surpresa de muitos, que algumas dessas formas em que se estabelecem relações com o mundo não distam muito, num certo caminho, das nossas “próprias” formas, pelo que, ao igual que nós, não são seres detidos no tempo e no espaço, nem intocáveis nem imutáveis. Portanto, tanto sujeitos individuais como no caráter da coletividade que se expressa em forma de povos, também estão expostos às mudanças e inovações em e do mundo, estudam na escola e na universidade, participam de movimentos políticos, têm interesse e usam telefones celulares, computadores, internet, carros, motos etc., e procuram participar das discussões e decisões que estão sendo tomadas em distintos níveis, e não por isso são mais ou menos indígenas; não por isso são mais ou menos humanos.

Ora bem, considerando que procuro e venho operando neste caminho com o *visibilizar – a partir de acompanhar, vivenciar e cartografar – efeitos que produz a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior, tanto desde as subjetividades como nas transformações do próprio tekoha*, e, a partir dos elementos emergentes, *problematizar a Educação Matemática e a Etnomatemática, de maneira a vislumbrar possibilidades de educações matemáticas, etnomatemáticas e educações outras*, julgo pertinente continuar fazendo uma série de traços que contribuam na construção de um *mapa*⁷⁰ que contemple, precisamente, esses objetivos.

Logo, torna-se imprescindível, não somente sob o ponto de vista da validade, mas também sob a ótica da necessidade, mencionar parte das realidades dos Kaiowá e Guaraní do Tekoha Takuapiry.

estimativas podem variar de acordo com os critérios utilizados para identificar um povo como indígena. Além disso, muitas comunidades indígenas não são contabilizadas ou reconhecidas oficialmente, o que pode dificultar a obtenção de dados precisos e atualizados sobre esse assunto. Informações a respeito estão disponíveis, correspondentemente, em:

<https://www.un.org/en/fight-racism/vulnerable-groups/indigenous-peoples>.

<https://www.unesco.org/en/indigenous-peoples>

<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas-quem-sao#:~:text=Ainda%20segundo%20o%20censo%2C%20817.963,no%20pa%C3%ADs%20274%20l%C3%ADnguas%20ind%C3%ADgenas>

<https://www.worldbank.org/en/topic/indigenouspeoples#:~:text=There%20are%20an%20estimated%20476%20million%20Indigenous%20Peoples%20worldwide>

Último acesso: 06/03/2023.

70. Segundo Deleuze e Guattari (2011), é possível assumir um mapa como uma espécie de representação que, por um lado, não é fechada sobre si mesma, e por outro, enquadra relações dinâmicas entre os elementos que o compõem sem que exista nenhum tipo de hierarquização entre essas relações. Nesse sentido é importante *fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.* (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30).

Realidades que, ao tempo que se compõem a partir de diferentes manifestações discursivas e das histórias de vida narradas por algumas pessoas que moram neste tekoha, são e estão marcadas por constantes desafios, lutas e resistências as quais – ainda com as notáveis e importantes diferenças existentes entre as áreas legalmente constituídas e reconhecidas como aldeias, reservas ou terras indígenas, e as áreas de retomada e os diversos acampamentos que se encontram às margens das rodovias ou próximos aos centros povoados, espaços que não possuem nenhum tipo de regularização legal – são compartilhadas, em grande medida, nos diferentes tekohas localizados no Mato Grosso do Sul que pertencem a estes povos e que compreendem, ao mesmo tempo, uma complexa riqueza cultural inestimável que muitas vezes é desconhecida pelo público em geral.

Neste sentido, reitero e amplio o que já mencionei de diversas maneiras nos passos trilhados em páginas anteriores. Tanto o Tekoha Takuapiry quanto os demais tekohas dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul – sejam eles as pequenas áreas reconhecidas oficialmente pelo governo brasileiro, as igualmente minúsculas áreas ocupadas não regularizadas denominadas de retomada de terra ou até mesmo os precários acampamentos presentes nas margens das rodovias que atravessam o Estado –, são como pequenas ilhas em meio às águas abrangentes e poderosas do vasto oceano do agronegócio brasileiro. E é desde estes reduzidos e limitados espaços que estes povos resistem e *re-existem*.

Assim, é importante lembrar que atualmente uma grande parte do território deste Estado encontra-se inundada por plantações, principalmente de soja e milho, acompanhadas por outras culturas “menores” emergentes, como o algodão, a cana-de-açúcar e o eucalipto e, além disso, há grandes áreas destinadas à manutenção de pastos e à criação extensiva de gado bovino (PEREIRA, 2022).

Adicionalmente, há que reiterar que tais atividades agropecuárias, juntamente com a exploração em grande escala que foi realizada no passado com a erva-mate, fazem parte do processo de ocupação, colonização e concentração fundiária deste território. Portanto, cabe mencionar que tais processos sobre o território tradicional dos Guarani e Kaiowá, trouxeram consigo impactos significativos não apenas na rica flora nativa da região, mas também na sua inestimável fauna⁷¹, provocando o desaparecimento, quase que por completo, de onças-pintadas, lobos-guara, antas, tamanduás-bandeira, tatus, javalis, jaguatiricas, veados-campeiros e diferentes espécie de aves, macacos e peixes, entre outros, mas também, conjuntamente, têm transformado os tekoha dos Guarani e Kaiowá, confinando-os a exíguos espaços, trazendo-lhes fome, doenças, miséria e morte, agravando ainda mais efeitos nos seus já historicamente afetados teko, quer dizer, nos seus modos

71. De acordo ao projeto Iniciativa para o uso da Terra – INPUT, “O estado de Mato Grosso do Sul é composto por três biomas diferentes. A maior parte de sua área é coberta pelo Cerrado, um tipo de savana tropical caracterizada pela sua biodiversidade e estações climáticas bem definidas, solo arenoso e vegetação baixa e arbustiva. Também é considerado um dos biomas menos protegidos do Brasil. Só nesse estado, o Cerrado perdeu ao menos 76% da sua vegetação original. O Pantanal, por sua vez, é considerado o mais protegido dos biomas no Mato Grosso do Sul, com 86% da sua vegetação original inalterada. Essa região compreende a maior zona úmida tropical do mundo, com áreas que abrigam uma grande variedade de espécies vegetais e animais aquáticos. O terceiro bioma é o da Mata Atlântica, que abrange aproximadamente 18% da área do estado. Mato Grosso do Sul é considerado o estado com menos degradação desse bioma desde 2008 (menos de 3% da sua área no estado), mas apenas 11% da sua cobertura original permanecem., Mato Grosso do Sul é considerado o estado com menos degradação desse bioma desde 2008 (menos de 3% da sua área no estado), mas apenas 11% da sua cobertura original permanecem.” Ver:

<https://www.inputbrasil.org/regioes/mato-grosso-do-sul/#:~:text=O%20terceiro%20bioma%20C3%A9%20o,da%20sua%20cobertura%20original%20permanecem.>

Último acesso: 06/03/2023

de ser e nas suas práticas e modos de viver.

Ora bem, no caminho de operar com as re-existências dos Kaiowá e Guaraní – do Tekoha Takuapiry – é importante destacar que no Mato Grosso do Sul os espaços em que vive a grande maioria dos integrantes destes povos, institucional e popularmente reconhecidos como aldeias, reservas ou terras indígenas, são autorreferenciados como tekoha. Segundo o professor e pesquisador Kaiowá Eliel Benites:

[...] *Tekoha* é imprescindível para nossa sobrevivência física e, de modo especial, também cultural, dado que *tekoha* significa espaço ou lugar (*ha*) possível para o modo de ser e de viver (*teko*). A mesma palavra aglutina dois conceitos fundamentais: vida (*teko*) e lugar (*ha*). BENITES, 2014a, p. 36) [Texto em cursiva do autor]

Ou, nas palavras de Melià et al (1976), quem apresentou por primeira vez de modo escrito uma teorização ou conceitualização ao respeito, se tem que:

El tekoha es “el lugar en que vivimos según nuestras costumbres”, es la comunidad semi-autónoma de los Paí [*Kaiowá*]. Su tamaño puede variar en superficie (p. ej. un solo lugar en Fortuna guasu, cinco en Nuapy) y en la cantidad de familias (de 8 a 120 en los casos extremos), pero estructura y función se mantienen igual: tienen liderazgo religioso propio (*tekoaruvixa*) y político (*mburuvixa*, *yvyra’ija*) y fuerte cohesión social. Al tekoha corresponden las grandes fiestas religiosas (*avatikyry* y *mitã pepy*) y las decisiones a nivel político y formal en las reuniones generales (*aty guasu*). El tekoha tiene un área bien definida delimitada generalmente por cerros, arroyos o ríos y es propiedad comunal y exclusiva (*tekohakuaaha*); es decir que no se permite la incorporación o presencia de extraños. El tekoha es una institución divina (*tekoha ñe’ é pyrú jeguangypy*) creada por Ñande Ru. El *tekoaruvixa* es autoridad religiosa, siempre varón y generalmente de edad y es el vicario y lugarteniente de Dios-Creador, Ñane Ramõi Jusu Papa, quien es el *tekoaruvixa pavẽ* ((MELIÀ, GRÜNBERG e GRÜNBERG, 1976, p. 218) [Texto en cursiva es mío].

Esta primeira concepção – que guarda uma estreita relação com o explicitado por Benites (2014a) e que, conforme observado por pesquisadores como Cavalcante (2013), Moraes (2016), Pereira (2003; 2004) e Vietta (2007), entre outros – parece considerar o tekoha quase que exclusivamente como um território físico⁷², ou seja, como um espaço claramente definido e circunscrito geograficamente que possibilitaria uma distinção notória das fronteiras que demarcariam um “dentro” e um “fora” do tekoha. E, além disso, destaca que é dentro desse

72. Neste ponto, torna-se relevante considerar a diferença entre dois conceitos já mencionados nesta tese, a saber, Ñande Reko e Tekoha, uma vez que ambos estão ligados ao território, mas possuem diferentes abrangências. Em outras palavras e de modo simplista e sucinto, enquanto Ñande Reko, traduzido como “nosso território”, se refere ao amplo espaço geográfico de mobilidade e presença dos Guaraní e Kaiowá, o Tekoha se refere ao espaço habitado por um grupo ou vários grupos de parentes. Assim, em termos de conjuntos, pode-se afirmar que Ñande Reko engloba o Tekoha, ou melhor, os diferentes tekohas. Adicionalmente, cabe mencionar que, seguindo Chamorro (2015), Vietta (2007), entre outros, além do Tekoha, há outros conceitos que colocam em jogo os espaços territoriais habitados pelos Guaraní e Kaiowá, como por exemplo, *tekoháva*, *tekoguasú*, (correspondentemente *i*) terras, lugar tradicional indígena, espaço vital onde os povos se reproduzem física e culturalmente; lugar onde se vive e o conjunto de médios que possibilitam a vida; *ii*) grandes áreas de terra indígena (CHAMORRO, 2015, p. 300)) ou *te’y jusu* (uma composição de vários tekoha organizados em torno de uma liderança indígena principal, um *hexacara* (VIETTA, 2007, p.133)) indicando em cada caso categorizações diferentes em torno ao espaço e a sua organização social. Finalmente, após essas considerações, é importante mencionar que, de acordo com as conversas mantidas com os membros do Tekoha Takuapiry, este atualmente é considerado como um único Tekoha. No entanto, durante as conversas com a professora e demógrafa Martha Azevedo, quando ela esteve presente no local, a divisão territorial existente em Takuapiry (quatro regiões) era assumida como sendo cada uma delas um tekoha.

espaço delimitado em que se articulam e ocorrem diferentes manifestações culturais e celebrações, desenvolvidas pelas parentelas que habitam dito espaço, ao tempo em que se ressalta o importante papel da liderança espiritual nesse contexto.

Ora, é importante lembrar que essa conceitualização do tekoha se enquadra na década de 1970, um período histórico-político em que parte da população Guarani e Kaiowá que ainda não havia sido confinada às reservas criadas tempo atrás pelo SPI, lutava para não ser obrigada a fazer parte desses espaços, enquanto seus territórios estavam sendo colonizados e depredados. Portanto, segundo Moraes (2016), trata-se de uma categorização política do conceito tekoha, que ganhou *importância como uma valoração de autonomia, de uma relação histórica, orgânica e autossuficiente com a terra*, em meio a tais circunstâncias (MORAIS, 2016, p.39).

Porém, existem outras conceituações sobre o tekoha que vão além da característica mais importante apontada por Melià et al. (1976), que é o vínculo quase que exclusivo com o espaço físico-geográfico. Essas outras concepções, como veremos, incluem toda uma rede de ações, relações sociais, políticas, religiosas, econômicas e outras que os próprios Guarani e Kaiowá estabelecem com esses espaços.

Nesse sentido, com base em Cavalcante (2013), é possível identificar duas distinções categoriais do mesmo conceito. Uma delas, de cunho sociológico, refere-se à organização social dos Guarani e Kaiowá, proposta pelo antropólogo Levi Marques Pereira (2004), enquanto a outra, de caráter histórico, é construída pelo também antropólogo Fábio Mura (2006), a partir da consideração do processo de colonização pelo qual esses povos passaram e no qual se incluem tanto as usurpações como as restrições territoriais que lhes foram impostas.

Assim, para Pereira (2004).

[...] A partir de dados etnográficos aqui reunidos, procuro demonstrar que **o tekoha pode ser mais bem descrito como uma rede de relações político-religiosa, comportando grande dinamismo em termos do número e da forma de articulação das parentelas que entram na sua composição, tendendo a assumir uma configuração flexível e variada em termos populacionais** (PEREIRA, 2004, p. 116). [Grifos meus]

Enquanto para Mura (2006), é importante:

[...] considerar ao *tekoha* como uma unidade política, religiosa e **territorial**, onde este último aspecto deve ser visto em virtude das características efetivas – materiais e imateriais – de acessibilidade ao espaço geográfico, e não de mera projeção de concepções filosóficas pré-constituídas. [...] Neste sentido, os ***tekoha reivindicados representam a soma de espaços sob jurisdição dos integrantes de determinadas famílias extensas, onde serão estabelecidas relações políticas comunitárias e a partir dos quais esses sujeitos poderão determinar laços de parentesco inter-comunitários numa região mais ampliada.*** (MURA, 2006, p. 121, 123). [Grifos e cursiva no original].

Adicionalmente, além das abordagens anteriores, é importante mencionar que os próprios Kaiowá têm realizado algumas reflexões sobre o mesmo conceito. Nesse sentido, destaco a proposta conceitual de Valiente (2019), que apresenta um elemento diferenciado em relação a outras abordagens, considerando, no caso, o tekoha como o local de origem de uma família ou comunidade.

O *tekoha* é um *locus* de produção e reprodução do *teko* – modo de ser kaiowá que possibilita desenvolver as características próprias do seu modo de ser – *ava rekoete*. O *tekoha* é o lugar de origem de uma parentela ou comunidade, onde se constitui relação contínua entre pessoas da parentela, onde se situa o *teko* (modo de ser) daquela parentela. (VALIENTE, 2019, p. 47) [Cursiva no original].

Contudo, o meu interesse em relação ao *tekoha* dos Guarani e Kaiowá não está na verificação ou na proposição de uma conceitualização mais abrangente, exata ou definitiva do mesmo, mas, considerando tais teorizações, nos modos em que ele é vivenciado por estes povos. Nesse sentido, parto por reconhecer a importância e a relevância de cada uma dessas conceitualizações, levando em conta as singularidades e abordagens que são feitas em cada caso.

No entanto, assumir tal conjunção de elementos não pressupõe uma nova teorização mais abrangente ou acabada, irrevogável e absoluta em si mesma. Pelo contrário, vejo esse acoplamento como uma espécie de rede de linhas sinérgicas que se estendem em diferentes direções e conectam diversos elementos contemplando, por exemplo, o dinamismo da transformação dos espaços físico-geográficos, das pessoas e dos contextos sociais, políticos e econômicos etc.

Nesse sentido, experienciar os modos em que os Kaiowá e Guarani vivenciam o *tekoha*, particularmente o *Tekoha Takuapiry*, é parte fundamental do processo de visibilização dos efeitos que produz a formação de membros desta comunidade na Educação Superior. Para isso, é indispensável operar com o movimento, com o caminhar *junto* a estes povos e participar dos caminhos que eles estão fazendo.

Assim, é preciso destacar mais uma vez que *Takuapiry*, ao igual que os demais *tekohas* dos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, não é uma densa floresta na qual convivem harmoniosamente estes povos junto a diferentes seres humanos e não humanos. Também não é um pequeno paraíso terrenal e não chega nem perto de constituir-se como a tão almejada e procurada, por estes povos, *terra sem mal*.



Este tekoha continua enfrentando diferentes tipos de ameaças e violências, as quais passam e estão representadas, entre outros atores, pelo próprio poder estatal, pelo narcotráfico e pelo avanço do progresso econômico na região, o qual é liderado, como diria Eduardo Galeano, pelos monarcas agrícolas. Tanto os latifundiários como alguns representantes do poder político, com suas ações, não apenas tem cercado e limitado o espaço físico da comunidade, afetando os modos de vida tradicionais e reduzindo as possibilidades de sobrevivência dos habitantes de Takuapiry, mas também provocam e promovem desentendimentos e brigas ao interior da comunidade e colocam em risco a sua saúde física e mental e até suas vidas⁷³.

Nesse sentido, por exemplo, há que dizer que além de contaminar e impactar negativamente as fontes hídricas da região, os donos do agronegócio pulverizam, com o auxílio de pequenos aviões e sem tomar nenhum tipo de cuidado aparente, diferentes tipos de produtos químicos sobre os campos de cultivo que limitam com o território indígena provocando, como relatado por uma das habitantes da comunidade, em várias ocasiões diferentes afetações à saúde dos moradores de Takuapiry.

Ao tempo que, desde o cenário político partidário, o(s) tekoha(s) muitas vezes é (são) visto(s) como um meio fácil para conquistar votos para quem pretender ocupar cargos públicos, sem que haja, de fato, um compromisso ou responsabilidade real com o(s) próprio(s) tekoha(s). Pelo que é comum observar também, com esse tipo de ações, que se promove a divisão interna da(s) própria(s) comunidade(s) – isso em termos das decisões coletivas – quando alguns políticos buscam criar alianças apenas com algumas das lideranças e outros integrantes do(s) tekoha(s) com a finalidade de favorecer, mutuamente, seus interesses individuais em detrimento do bem comum da comunidade.

Assim, é possível afirmar que a drástica transformação dos territórios tradicionais dos Kaiowá e Guarani do MS, que ocorreu e continua ocorrendo em conjunto com diferentes ações políticas, é uma ferida aberta que vai além da expansão fundiária que cerca seus tekohas atuais e afeta profundamente os modos de vida destes povos. No Tekoha Takuapiry de hoje, atividades que outrora eram comuns e lhes permitiam viver de um modo mais autônomo tornaram-se praticamente impossíveis de serem realizadas. O que se constituía como um estilo de vida baseado na interação constate com a natureza e seus recursos, tem se transformado numa luta diária pela sobrevivência dentro de um contexto – geográfico, político, econômico, ambiental, social etc. – hostil, no qual há uma dependência estatal que os afeta em diferentes níveis e modos.

Consequentemente, há que dizer também que atualmente todas as famílias do Tekoha Takuapiry encontram-se numa situação de extrema dependência econômica e de ajuda governamental para garantir sua sobrevivência. No tekoha já não há espaços nem animais para a caça e pesca. Das poucas árvores remanescentes, são escassas aquelas que poderiam utilizar para a construção de suas casas ou para fazer fogo, e o sapé, planta da família das gramíneas, fundamental para a construção dos tetos de suas casas, tem desaparecido e já não se encontra disponível em nenhuma das quatro regiões que formam parte do espaço físico do Tekoha. As plantas medicinais, usadas tradicionalmente para o tratamento de diferentes doenças, com exceção das que são cultivadas, são cada vez mais difíceis de encontrar. Além disso, o espaço físico-geográfico, que já é reduzido devido ao crescimento das famílias, limita cada vez mais independência alimentar pois

73. Para ampliar informações ao respeito recomenda-se a livro *Do corpo ao pó. Crônicas da territorialidade Kaiowá e Guarani nas adjacências da morte*, da autoria de Bruno Martins Moraes (2016).

não há muito mais espaço para cultivar seus próprios alimentos.

No entanto, embora toda a comunidade seja afetada por essas situações de mudança, são as famílias com poucos ou nenhum membro com formação acadêmica, especialmente na Educação Superior, que são mais atingidas. Tal condição tem limitado o acesso a melhores recursos econômicos provenientes, na maioria dos casos, de empregos formais vinculados ao setor oficial, como é o caso dos contratos de trabalho com diferentes organizações governamentais como as Secretarias de Educação ou de Saúde. Ademais, muitas dessas famílias dependem de políticas públicas e programas sociais implementados pelo governo brasileiro, como um caminho para contribuir a superar as vulnerabilidades sociais e econômicas da população em geral, como o são as Cestas Básicas de alimentos, entregues mensalmente, e a Bolsa Família, um benefício financeiro também mensal; auxílios dados às famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, como é o caso de grande parte de Takuapiry.

Daí que alguns membros dessas famílias, especialmente homens, tenham se visto obrigados – embora isso ocorra atualmente, em alguns casos, com menos frequência do que em anos anteriores, precisamente pelo fato de alguns deles terem se formado no Ensino Superior – a ingressar no mercado de trabalho informal, que em muitas vezes não oferece garantias trabalhistas, realizando atividades como a colheita de cana-de-açúcar nos canaviais ou trabalhando diretamente nas usinas, ou ainda na colheita de maçã e outros produtos agrícolas. Atividades essas que são realizadas não apenas no Mato Grosso do Sul, mas também em outros Estados, como Paraná e Santa Catarina, mantendo afastados de seus núcleos familiares por longos períodos, que podem variar de dois a quatro meses, aos Kaiowá e Guaraní que terminam por assumir este tipo de trabalho. Além disso, também com menos frequência no tempo atual, há o risco de crianças e adolescentes se tornarem vítimas do narcotráfico sendo enganados e sequestrados para trabalhar em atividades ilícitas de plantação e colheita de cannabis no Paraguai.

Situações, quase todas elas, que podem observar-se, por exemplo, em alguns dos trechos de uma das conversas que teve com Ananir Lescano Pereira e que convoco a continuação.

[...]

A: Eu nasci daqui mesmo. Meu pai, mia mãe são... minha avó são... o que eu tenho são todos daqui mesmo. Mia mãe faleceu aqui, meu pai também é já falecido.

J: Mas eles nasceram aqui mesmo ou...?

A: Historicamente diz que meu pai não era daqui, era de Aral Moreira, né? A família que tinha uma reserva perto do Aral Moreira, são uma família de lá, mas quando houve a guerra da fronteira assim do Paraguai eles abandonaram a reserva e vieram, e vieram pra essa reserva Takuapiry. Mas eu nasci, a minha família é nascido daqui mesmo, dessa aldeia. Assim, nasci, cresci aqui, estudei aqui mesmo. **E eu sou professor aqui e em 2013 eu entrei para fazer uma parte das lideranças, né, eu sou, eu sou também umas da liderança dessa região que eu faço parte, né. E aí eu tô na escola sempre, atuando como coordenador, neste ano.**

J: Agora você me falou que você é professor...

A: Eu sou formado na Ciência Sociais, né.

J: Aonde você se formou?

A: Na UFGD.

J: Universidade Federal da Grande Dourados

A: **Aí eu me formei em 2013.** Me formei, aí eu entrei na coordenação em dois mil... vai fazer dois anos que já está na coordenação da escola. **Realmente eu sou professor.**

J: Antes de você se formar você dava aula já?

A: **Antes de eu me formar eu tinha dado em 90, 99. A partir de 99 eu já sou professor, só que contratado, né. Eu substituí uma professora aqui na escola,** né, nessa parte aqui tinha uma escola, ali, a escola mais antiga. Aí eu substituí a professora porque a professora pegou a maternidade. Ficou grávida a professora, aí como não tinha, aquele tempo, não tinha muito assim pensar que estava preparado. Eu..., me chamou, assim, **a Secretária de Educação me chamou por causa do Daniel. Ele conversou com a Secretária, talvez eu, eu seria um buem professor que posso substituir, né. Mas antes de eu ser professor eu trabalhava na, na usina.**

J: O que que é a usina?

A: Usina é uma firma de onde a pessoa trabalha na canavial, assim. Usina de álcool, **então desde meus de 16 anos eu trabalhava na usina. Aí eu não sabia nada de ser professor.** Eu vim só, só na escola.

[...]

J: Você pensa que é importante que a escola forme as pessoas para elas ficarem sabendo o que acontece, para que elas possam resistir? Melhor, o que eu entendo do que você diz é que às vezes os planos políticos das pessoas que são de fora nem sempre são bons planos para a aldeia. E que alguns organismos como a FUNAI, por exemplo, têm resistido a isso, que eles não ingressem na aldeia. Agora, a minha pergunta é sobre se o papel do professor está em formar as crianças, os estudantes de todas as regiões, para que isso não aconteça.

A: **Então, a escola trabalha com isso, né, para que isso não aconteça. E principalmente a ameaça sobre um tráfico, mesmo que é muito grande.** Eu já fiz uma vez uma entrevista, era... eu não sei para onde que foi essa entrevista, porque eu fui entrevistado por uma jornalista aí de algum grupo que veio de fora de outro país, por essas coisas que eu fui, que eles falaram que essa entrevista não era para ser, assim, eu não sei como é que foi isso aí. Eles falaram que vai se tornar um livro e alguns CD, DVD, e isso aí vai. Diz que era para voltar para a aldeia, né, e não voltou. Eu já assim, eu já fiz entrevista, né, sobre esse caso. Por exemplo, **as crianças foram muitas crianças nosso, daqui de Takuapiry, foram muito levado para fora, para outro país e não voltou mais, né. A família ficou sem saber a resposta.**

J: Quem levou as crianças?

A: Isso muitas vezes fica, assim, têm vários, vários pessoa, muitas vezes próprio indígena quando era criança foi pego pela pessoa, né, e aí cresceu com eles, e aí ele voltou para a aldeia e conseguiu, assim, levar esse pessoal pra fora, né, pra que, pra que, não sei o que que fez com isso, né. Então, isso a gente vê até hoje. **Tem muitas crianças que foi no outro país e não voltou mais, não voltou mais. Não tem resposta, não tem, isso aí é muito... a gente tem que orientar o nosso criança, talvez a gente já vê passando um carro estranho ficar parando na frente da escola.**

J: Aqui já aconteceu?

A: Já aconteceu isso. **E aí muitas vezes essa pessoa vem, chama aquele criança e carrega no carro, né. E aí já leva sem, sem conhecimento onde que foi, né. Então a gente vem sempre passando muita, muitas coisa ruim.** Assim, sem informação, nada. Porque é a segurança também é muito... **não tem segurança, né, pelo estado, assim, não tem segurança na aldeia, então isso dificulta muito a educação escolar das crianças.**

[...]

J: Quais seriam esses conhecimentos, essas tradições, assim, importantes que você acha que têm aqui na aldeia?

A: **Aqui a comunidade, a família, que vive mais, assim, em termo de coletivo. E esse coletividade é muito importante a gente manter. Manter essa coletividade. Esse é para mim um ponto que eu acho muito importante na comunidade. Você resgatar aquele vivência, aquele pensamento de ser coletivo, né. Ajudando o outro não tem aquele briga, assim, de eu sou daqui, do outro, assim, não é isso. Assim, coletividade é muito importante na comunidade.**

J: E aquela coletividade ela se dá por família ou por...

A: É, tanto por família, tanto por região. Aqui em Takuapiry a gente tem quatro área simbólica, né. Por exemplo, eu não sei quem que fez isso, eu não sei se é avô... alguém. Um pessoal mais antigo que fez essa, tipo, um mapa. Só que eles não está no mapa, né. Por exemplo, essa aldeia aqui, reserva, é Takuapiry. Takuapiry em geral. Dentro dessa Takuapiry tem uma região que a partir daí já é Mangaí. E no Mangaí, a partir de outro ponto, já é Takuara. Para vir aqui é mais longe, são... tem aluno que estuda de manhã que vem de lá do Serro. Serro é o último aldeia, o último reserva, né, o último divisa, né. E assim que Takuapiry se forma. Tem quatro região e cada região tem seu líder, que cuida lá. Aqui, por exemplo, nessa região, quem estava eu e Daniel e o Osório, né. E nessa Mangaí tem Jonas, tem Cide, tem Oswaldo, tem Valdecir. E aí no Serro tem o Tasio. **Cada um tem sua liderança. E cada região é uma família. Você vê que... por isso que acho que se entendem em cada lugar, né, em cada região ali se respeita muito. Assim que a gente se vê, mas é sempre que a gente entra contato com as liderança qualquer coisa a gente se junta reúne.**

J: E quando você fala que em Mangaí tem outra escola polo, a escola também tem um diretor lá ou é um diretor geral?

A: **Tem diretor lá, tem tudo. Lá é uma autonomia deles. Lá eles que funciona lá.**

J: Entendi. Você me falou que tem a tradição da coletividade, por exemplo, que é

muito importante. Queria te perguntar como é que a escola se posiciona perante a comunidade nessa coletividade.

A: A escola, eu acho que hoje, a partir de hoje, a gente vê que a escola é um ponto, é um centro que a comunidade respeita muito, né. Respeita aos professores, a escola, a forma que a família vê a comunidade, respeita muito. O olhar da comunidade à educação escolar, ele é um espaço, um espaço que junta à sociedade, né. Para ele gerar um espaço da escola é um ponto que muitas vezes se não tá muito bom, assim, tá indo tudo errado, a escola é um lugar que reúne. Reúne e conversa para que a comunidade saia na conclusão que não é assim. Que tá indo, que tá ruim, assim, né. Então até hoje eu vejo, perante a comunidade, a educação escolar é muito importante ele junta várias situação, né. Ele é um ponto que a comunidade pode tirar dúvida através dos professores. Então isso eu acho que na frente, na frente dessa comunidade a escola é muito importante. Junta ainda à comunidade.

J: A gente poderia pensar então que os professores também são lideranças dentro da comunidade.

A: É, exatamente.

[...]

J: Essa escolha aqui faz quanto tempo que está?

A: Essa escola eu acho que está há mais de 70 ou 60 anos, né.

J: Você estudou aqui?

A: É, porque meu avô faleceu tudo aqui. **Quando meu avô estava aqui vivo, a escola já estava. Só que muito pouco os aluno, muito pouco as crianças na sala de aula, né. Mas agora nesse 2019 tá, tá aumentando. Já está mais a criança, a comunidade está se aumentando, né. O número da pessoa, então eu vejo que a aldeia também tá mudando, né.** E aí a comunidade se não mudar a aldeia eles também falam que aldeia está parado, né. **Então você vem aqui, na cabeça da comunidade a aldeia tem que melhorar pra ser assim, boa aldeia. Tem que, tem que mudar, né. Se não mudar a comunidade já reclama, né. Que não tá sendo feito, não tá tendo isso, então eles já vêm com essa ideia em que tem que mudar para melhorar. Então isso que a gente vê, que vai mudar. Vai mudar cada vez mais a estrutura, a forma de vivência, mas o que a gente trabalha muito é a gente não perder a nossa, a nossa cultura, a nossa língua, a nossa coletividade, a nossa forma de conviver, de falar. Isso a gente não pode deixar, né. A gente, por mais que a gente vai estudando, a gente tem que manter isso na aldeia. Porque aqui tem a nossa família.**

J: Agora você me fez pensar em duas coisas. A primeira é pensar um pouco que se tem coisas que melhorar é porque tem alguma coisa que não está dando certo ou porque ela precisa ter uma mudança. Quais são as coisas que você mais considera aqui, que você olha e que você acha que na comunidade tem problemática, que você diz nossa, tá difícil, aqui temos que mudar isso.

A: Eu acho que mais... **a problemática mesmo é a violência. A violência que muitas vezes vem de fora, né, ou entra através de mau uso de alguns ferramenta que não é nosso.** Por exemplo, a gente vê que houve muito acidente aqui de moto. Através de televisão, através de... as tecnologia muita vez a

comunidade não está preparado para isso, né, isso usa muito mal. Leva a pessoa a perder a família, a vida, assim, né. Já aconteceu isso. **Então muitas coisas ainda nós indígena, não está preparado para isso, né. A gente usa mais é, assim, não foi assim, bem pensado. Não foi pensado por nós, né. Mas está entrando na comunidade.** A internet, isso já leva, a geladeira, por exemplo, né. Antes era nós..., quando a gente matava algum, alguns animais para a família, a gente dava tudo para a família. Redistribuía tudo, né, hoje você vê que a tecnologia entra na nossa casa muitas vezes a geladeira. O pessoal fala, “não, não vou dar para ninguém, vou guardar tudo para mim”, então uma forma que já é, que já é um problema para a família. Aí outro o outro família já vai ficando, não vai gostar isso, não. Então tem coisa que a tecnologia atrapalha a nossa vida. De antigamente que já não está dando certo, porque não foi mais como antes, né. Não foi como antigamente. Então tem coisa atual que não está dando certo para nós. Tem coisa antigo que está até hoje, com através da resistência, com através de não querer, assim, deixar, traz um benefício de novo para a família. Então, assim que eu vejo as coisas, problema que acontece na nossa família, né, na nossa comunidade em geral. Por televisão mesmo, quando a televisão chegava na comunidade, alguns comprava filme que é de briga, assim, de violência e eles quer praticar na comunidade porque isso, isso leva muitas coisas ruim na comunidade. A querer praticar isso, né, querer aprender e fazer assim. Então isso muitas vezes atrapalha a vivência, traz problema, né, pra a família, pra a comunidade, e isso eu acho. **E outra coisa é o espaço, né. O nosso espaço de vivência é muito pequeno. Você vê, você... a Reserva Takuapiry fica bem pequenininha no meio de tantos, tantos lavoura, né. Você vai daqui até em Dourados, para lá em Dourados todos são lavoura e você vê que dentro do município, dentro do Estado a nossa reserva é pequenininha. Ali que a gente vive, né, ali que a família, ali que o número da população são bastante, né.** E aí as pessoas de fora enxerga que lá na aldeia tem um pessoal que pode, assim, por exemplo um título, né, título de eleitor, isso é muito importantes para a sociedade não indígena, então é a sociedade não indígena enxerga, “não vamos na aldeia vamos fazer bagunça lá, vamos fazer vamos, vamos fazer isso lá na aldeia, porque lá tem povo, têm bastante, né?”. Então eles não enxerga a estruturar, eles não eles não enxerga outras coisa boa, eles que só quer um lugarzinho, que ali tem, tem um monte de comunidade de pessoas e tem algumas coisas que é interesse, interesse deles, né. Por isso que muitas vezes a aldeia fica assim sem, sem... entra briga política, se traz coisa ruim, porque eles não vêm para ajudar a comunidade, eles vêm só para estragar, destruir ou comprar, ou alguma coisa, né, ou oferece alguma coisa, para que.... parece que a aldeia são bastante população e parece que não se interessa por nada, né. Eles enxerga talvez isso, só que a gente, nós precisa, pelos interesse, pelo apoio deles, para que a gente possa ter uma estrutura boa dentro da aldeia, e os governos eles têm obrigação de estruturar assim a aldeia, então, mas isso é muitas vezes que eles não enxerga, não faz nada, assim, de projeto a melhorar, então muita vez a gente passa isso também, é um problema para nós. Grande, grande problema disso.

– Ananir Lescano Pereira, liderança e
coordenador da escola Nãnde Reko
Arandu - região Takuapiry
23 de abril de 2019
[Grifos meus]

Ora, sem querer fazer grandes interpretações ou explicações do dito por Ananir ou por qualquer outro membro do Tekoha Takuapiry, é importante reconhecer que, apesar de inúmeras adversidades que, em geral, os Kaiowá e Guarani enfrentam, e do empobrecimento – em termos do limitado acesso a recursos básicos, como alimentação, saúde e moradia – a que têm e continuam sendo submetidos desde faz séculos, eles, enquanto povos, persistem na construção de caminhos de resistências e *re-existências* que garantam sua existência.

Nesse sentido, como evidenciado, continuam gerando alternativas para operar com as constantes mudanças que, de uma ou outra forma, lhes são impostas, criando e recriando parte de seus modos de vida de forma a garantir, não somente sua sobrevivência em termos físico-corporais no meio do panorama desafiador no qual se encontram, mas também de se reconhecer como produtores de conhecimento, arte e cultura.

Diante desse cenário, cabe dizer que nos pequenos espaços de terra que compartilham entre as parentelas ou grupos de núcleos familiares, os Kaiowá e Guarani cultivam e colhem, a depender da época do ano, diferentes tipos de alimentos. Sendo que, entre os cultivos mais populares entre as famílias extensas em Takuapiry, destacam-se a mandioca, o milho, a melancia, o feijão, a banana, a laranja, o abacaxi, o limão e, em alguns contados casos, é possível encontrar ainda erva-mate e plantas medicinais. E, adicionalmente, criam alguns animais, principalmente galinhas e frangos, patos e perus e, pelo que pude perceber, em casos excepcionais, porcos, cabras e bodes.

No entanto, como pontuado, suas *re-existências* transcendem a necessidade básica de sobrevivência física, alcançada mediante atividades com as quais visam garantir parte de sua alimentação diária. Estas *re-existências* se entrelaçam, se fundem e se manifestam por meio de suas práticas, permeadas e atravessadas por seu próprio pensamento ancestral que guia seus passos, pelos conhecimentos transmitidos de geração em geração; por seus valores e costumes. O que é equivalente a dizer que, em grande medida, os Kaiowá e Guarani em Takuapiry vivem orientados por seus diferentes teko, ou seja, que as ações nas diferentes esferas da sua vida, tanto individual como comunitária, desde sua organização social e política até as práticas religiosas e cotidianas, estão guiadas por seus modos de ser e de viver em seu tekoha.

Assim, os modos em que são assumidas as atividades de plantação, colheita e distribuição de alimentos por parte da comunidade de Takuapiry, podem ser associadas, no caso, ao que eles mesmos denominam como teko porã, ou seja, ao viver e ser corretamente dos Kaiowá e Guarani. Nesse contexto, ser um bom Kaiowá ou bom Guarani, como culturalmente é expresso por estes povos, implica em atuar de forma coletiva e colaborativa, contribuindo para a garantia da subsistência física e cultural da comunidade. Dessa forma, ser um bom Kaiowá ou bom Guarani não se limita ao indivíduo em si, mas sim à sua capacidade de contribuir positivamente para tal coletividade já que ela é uma das bases de sua forma de organização social.

Ora, no caminho de ilustrar um pouco tanto a transcendência quanto a importância que possuem os diferentes teko dos Kaiowá e Guarani na sua vida diária e em suas *re-existências*, é possível considerar, por exemplo, como a coletividade destacada pelo próprio Ananir Lescano mantém estreitas relações com as atividades e práticas descritas por Melià et al. (1976), há quase meio século atrás, quando abordaram diferentes aspectos associados à economia do povo Paĩ, como é referenciado o povo Kaiowá no Paraguai.

La economía paĩ es una economía de subsistencia a base de agricultura, es decir, un régimen de producción en el cual la circulación de los bienes se basa en distribución, redistribución y reciprocidad. Las relaciones económicas se manifiestan como relaciones sociales: las unidades de producción y consumo son idénticas y parcialmente colectivas.

Aunque las supuestas leyes de oferta y demanda influyen la formación de precios (p. ej., en las changas), sus modificaciones no repercuten en la producción o prestación de servicios. El principio de máximo beneficio es sustituido por el de la mayor repartición posible de los riesgos para poder garantizar la supervivencia de la comunidad. **Es una economía de interés comunal (de familias extensas o del tekoha) orientada hacia el abastecimiento óptimo de sus miembros y dependiente de la cooperación de todos ellos. Este sistema pre-clasista continuará mientras que no se apropien individualmente de los medios de producción, y en primer lugar de la tierra.**

La diferencia entre la economía paí y la economía de los campesinos criollos no consiste en los medios de producción (herramientas, tierra) en la división del trabajo, en las formas de cooperación (mba'e pepy, minga) ni en las relaciones de intercambio externo de los productos y servicios (changa), sino en el concepto de propiedad no individual de los medios de producción.

[...] **La tierra es un bien común y el medio de producción principal, entregada a los hombres por el Dios-Creador para el uso conforme a las leyes divinas. Por eso, igual como el agua, los Paí rehúsan en principio comprar tierra, porque no puede ser privatizada. Sólo Dios posee la tierra: el cultivo de la tierra y el cuidado de los cultivos es lo mismo que criar niños. Comprar tierras, por consiguiente, sería lo mismo que comprar al hombre, lo que significaría que ellos perderían el concepto moral de seres humanos y en consecuencia la trascendental determinación de ser hombre. Tierra y cuerpo humano es lo mismo: porque los cuerpos se convierten en tierra después de la salida del alma y así “somos nosotros la tierra, nuestros antepasados y nuestros hijos al mismo tiempo”. Como el cuerpo tiene pelo, la tierra tiene árboles (yvyrague). No se debe alterar el equilibrio ecológico para no enfermar a la tierra; así consideran el desmonte en grandes extensiones para plantar pastos para ganadería como algo irracional (omoperõmba fiande yvy).** Observan y comentan problemas de erosión de agua y viento (yvyveve) como indicios de la destrucción inminente del mundo. (MELIÀ et al. 1976, p.202 - 204) [Grifos meus].

É possível dizer então que as *re-existências* dos Kaiowá e Guarani, as formas como afirmam sua diversidade cultural e a pluralidade de seus modos de existir e estar no mundo, expressam-se não apenas através de relatos verbais – como o convocado anteriormente – respeito aos modos como assumem a própria vida em suas diferentes dimensões, mas também através dos relatos-ação, das maneiras como mantêm e estabelecem toda uma série de relações com a terra, com outros seres humanos e não humanos, o onde se incluem também as relações com o mundo não indígena, com o sistema educativo, com o sistema econômico, com o sistema de saúde, com a Universidade entre outros. Relações que estão conectadas e atravessadas por seus teko, seus modos de ser e de viver, e por seus modos de pensar, constituindo-se como parte de uma memória ancestral que está viva e atua como base para suas práticas cotidianas, sem que isso implique, necessariamente, um apagamento da emergência das individualidades dos integrantes destes povos.

Atrevo-me a dizer, tomando emprestadas as palavras de Davi Kopenawa, liderança Yanomami e defensor da floresta amazônica, que seus *pensamentos se expandem em todas as direções e suas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de seus antepassados. Porém, não precisam, como nós não indígenas, de peles de imagens para impedi-las de fugir da sua mente. Não tem de desenhá-las, como nós fazemos com as nossas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro deles. Por isso sua memória é longa e forte* (KOPENAWA; ALBERT, 2019, p.53), a tal ponto que não somente mantêm vivas, até hoje, algumas de suas tradições, práticas e conhecimentos ancestrais, mas também fazem, constantemente, dobras – precisamente mediante a criação e recriação de seus modos de vida – a sua realidade, a qual passa, por exemplo, por enfrentar e afrontar as mudanças promovidas pelo mundo não indígena bem como pelas lógicas de consumo e dependência de um sistema que os cerca.

Trata-se, pois, com essas dobras, de afirmações da vida que são feitas pelos Kaiowás e Guaraní. Da criação de um espaço-tempo outro, de novas dimensões, novas perspectivas e novas possibilidades (DELEUZE; GUATTARI, 2014), que se gestam, emergem e se expressam no meio da importante e indissociável relação que fora reconhecida – conjuntamente com os Guaraní – por Melià (1986; 1990), na qual se estabelece que sem tekoha não teko. De *re-existências* Kaiowá e Guaraní que brotam no seio da imanência entre vida e território, quer dizer, entre seus modos de ser e estar e conviver e plantar e se relacionar e resistir e dançar e rezar e agradecer e trabalhar e assumir a escola e a universidade e ... e, os espaços geográficos e espirituais e políticos e sociais e culturais e históricos e... que fazem parte do, seguindo Valiente (2019), *locus de produção e reprodução* – constantemente cambiante em dependência do espaço e do tempo seguindo a perspectiva de Deleuze e Guattari (2010) –, da vida destes povos.

Por fim, é preciso salientar que a vida e, em consequência, as aqui denominadas re-existências no Tekoha Takuapiry – assim como acontece, lanço-me a conjecturar, nas áreas de retomada de Kurusu Ambá I e II, bem como em outros tekohas dos Guaraní e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, independentemente de serem terras legalmente reconhecidos ou não – não se limitam única e exclusivamente ao que ocorre dentro dos minúsculos espaços restritos em que foram confinados estes povos ou às pequenas áreas que reivindicam.

Estas transcendem os limites físicos interpostos dentro das hoje conhecidas como aldeias, reservas ou terras indígenas e abrangem muito mais do que a já complexa rede de relações que ali tecem com a própria terra e com outros seres humanos e não humanos. Pode-se dizer, fazendo uma analogia referente ao xamanismo amazônico de Viveiros de Castro (2018), que Kaiowás e Guaraní operam sus modos de viver e estar no mundo, suas resistências e sua produção de territórios existências de maneira transversal, envolvendo – como ficara mais evidente nas seguintes seções – diversas dimensões e esferas sociais, políticas e culturais. Eles trazem consigo e ocupam com sua kaiowidade e guaranidade a cidade, a universidade, os mercados, os centros político-administrativos, os centros de saúde, as escolas, os ônibus, as rodovias etc.

IV

ÑAMAÑA IMI ÑANDE JEHASARE. – UM BREVE OLHAR HISTÓRICO –

*Después de tantas horas de caminar
sin encontrar ni una sombra de árbol,
ni una semilla de árbol,
ni una raíz de nada,
se oye el ladrar de los perros.*

Juan Rulfo
El llano en llamas

Expedições, invasões, apropriações e fragmentação de territórios: A época sertanista

A chegada dos Sertanistas⁷⁴ no século XVII ao atual estado de Mato Grosso do Sul, no centro oeste do Brasil, marcou o início de um longo processo de transformação e apropriação das terras tradicionais de diversos povos indígenas que habitavam esta região, incluindo o Nande Retã, o território tradicional dos Guarani e Kaiowá. Território que, vale lembrar, compreendia uma extensão aproximada de 40.000 km² (MELIÁ, GRÜNBERG E GRÜNBERG, 1976).

Os sertanistas realizaram incursões e expedições na região, em busca de povos indígenas, riquezas e para desbravar e demarcar terras. Esse processo influenciou o “povoamento”⁷⁵ da região que, na época, era conhecida como a Província de Mato Grosso. Porém, o processo de assentamento e ocupação de terras, de acordo com Campestrini e Guimarães (1991 apud COLMAN, 2015), somente teve início, de fato, a partir de 1830.

Desse longo e devastador processo histórico que teve início no período imperial – e no qual os povos indígenas foram e continuam sendo os principais afetados –, destacam-se, inicialmente, três figuras: João da Silva Machado, também conhecido como Barão de Antonina, e os sertanistas Joaquim Francisco Lopes – originário de Minas Gerais – e João Henrique Elliot – um desenhista estadunidense –, que foram responsáveis por várias e bastas incursões nas regiões do sertão que hoje compreendem os estados de Mato Grosso do Sul e Paraná.

74. Durante o período colonial, os sertanistas, também conhecidos como Bandeirantes, eram indivíduos que se dedicavam a explorar o interior do país, inicialmente com o objetivo de capturar indígenas e quilombolas para a escravidão e, mais tarde, em busca de riquezas minerais.

75. Dito povoamento se assume como o povoamento por parte dos não indígenas, dado que, de acordo com Chamorro (2015), a presença de diversos povos indígenas nas regiões do sul, sudeste e centro-oeste do Brasil tem sido constante e se remonta há mais de 12 mil anos. Ora, de acordo com Barbosa (2011), no período imperial, a presença do povo Kaiowá estava dada tanto nos atuais Mato Grosso do Sul como no Oeste de São Paulo e no norte do Paraná.

O Barão de Antonina foi o mais poderoso e controverso desses três protagonistas. Além de militar e fazendeiro, ele foi sócio do Instituto Geográfico Brasileiro e senador do Império, representando a Província do Paraná (1858). Entre seus interesses na Província de Mato Grosso estava a ideia de “aldear indígenas para catequizá-los, civilizá-los e assim liberar terras para a colonização” (CHAMORRO, 2015, p.75).

Seu projeto de aldeamento, inspirado nos trabalhos das missões jesuíticas (1609 – 1706) no hoje estado do Rio Grande do Sul, incluía não só a evangelização, transição e integração social dos indígenas, mas também o despojo de suas terras, através do deslocamento dos grupos que habitavam a Província de Mato Grosso para a Província de Paraná. Esse projeto contou com o apoio de diferentes autoridades políticas da época, como o Diretor Geral da Província de Mato Grosso, que viam nesse projeto uma linha de ação coerente com a política imperial (AMOROSO, 1998).

Sabe-se que, de acordo com suas pretensões, o Barão de Antonina ordenou a Joaquim Francisco Lopes e a João Henrique Elliot, entre 1844 e 1857, a realização de nove viagens de exploração e reconhecimento dos sertões meridionais do Brasil, com o objetivo de “estabelecer a comunicação fluvial entre a comarca de Curitiba e a de Cuiabá interligando as grandes bacias dos rios Paraná e Paraguai” ao tempo que lhes pediu para entrar “em contato com as populações indígenas que dominavam esses ‘territórios desconhecidos’” (WISSENBACH, 1995, p. 138). Com isso, até o ano 1848, além de terem marcado vastas áreas para a criação de fazendas para o Barão de Antonina, os sertanistas estabeleceram uma via de comunicação entre as Províncias de Paraná e Mato Grosso e estabeleceram relações com várias populações indígenas, incluindo os povos Kaiowá, Guaikurú, Terena, Layana e Coroadó.

A este respeito, Chamorro (2018) ressalta que, ao longo das diversas viagens empreendidas pelos sertanistas pela região do Mato Grosso, foi possível observar a presença de povos indígenas Kaiowá em diversas localidades. Esses registros, como mostrado a seguir, foram feitos nos relatórios produzidos pelos próprios exploradores, que mapearam as áreas habitadas pelos indígenas ao longo dos rios Paraná Ivinhema, Nanaí ou Laranjáí, Amambai ou Samambaia, Ribeirão de Sardinha e Ribeirão Areia Branca, Maracaí, Iguatemi, Escopil ou Iguai, entre outros.

Oito léguas abaixo da barra do Vaccaria com o Avinheima, encontrámos muitos vestígios de índios na margem direita: n’este mesmo dia, dobrando uma volta, os avistámos de repente lavando-se no Rio: Seriam cinquenta, e correram para o mato da barranca, ficando alguns mais corajosos por verem somente uma canôa com quatro pessoa dentro. Confiados na fortuna que nos têm seguido passo a passo em todas estas explorações, nos aproximámos à praia, e saltando em terra os abraçámos, e os brindámos com mantimentos, muitos anzóes, facas, e alguma roupa que trazíamos de resto. Eram Caiuás da mesma família d’aquelles que encontrávamos nas margens do Rio Ivahy em 1845, tinham o lábio inferior furado, e traziam dentro do orifício um batoque de rezina, que à primeira vista alambre, cobriam as partes que o pudor manda esconder com panno de algodão grosso; os cabellos eram compridos e amarrados para traz... Suponho que elles têm relações com a gente do estado do Paraguay, porque tendo elles no pescoço e nos braços alguns fios de missangas, e pegando eu n’ellas, responderam-me – castilhano – e apontaram par o rumo S.O. Fallei algumas palavras de língua guarany, e entenderam-me perfeitamente... Estes índios pareciam de boa índole, fáceis de reduzir, e podem ser muito úteis aos navegantes: resta que o governo dê boas providências a respeito, para que não hostilize, matando uns, captivando outros, e afugentando o resto (ELLIOT 1848, apud MONTEIRO, 2003, p. 23-24).



Entretanto, é importante destacar que o Barão de Antonina não se limitou apenas a promover viagens de exploração e projetos de aldeamento dos povos indígenas, mas também usou sua influência e poder para obter informações de caráter legislativo que lhe fossem favoráveis. Prova disso é o fato de que, por exemplo, desde 1844, enviou à região muitas pessoas para que tomassem posse de territórios porque sabia de antemão que seria promulgada a Lei de Terras nº 601⁷⁶ da qual posteriormente, mediante a requisição de títulos de propriedade, se beneficiaria (CHAMORRO, 2015).

O governo imperial, por sua vez, não apenas tinha seu próprio plano de aldeamento das populações indígenas na Província de Mato Grosso, mas também financiou o projeto do Barão, concedendo-lhe “verbas destinadas à abertura de estradas, reconhecimento de rios e sertões e montagem de aldeamentos indígenas” (AMOROSO, 1998, p.51).

Vale lembrar também que, para meados do século XIX, o governo imperial havia criado colônias agrícolas e militares⁷⁷ com objetivos concomitantes à ocupação do país e ao povoamento das fronteiras. Um exemplo disso foi a Colônia Militar de Dourados na Província de Mato Grosso⁷⁸, criada em 1861 nas margens do Rio Dourados, atual cidade de Ponta Porã, que faz divisa com o Paraguai. Os objetivos dessa colônia eram “auxiliar a navegação interior e a defesa dos moradores contra os índios, até a fronteira do rio Iguatemi e do rio Ápa”, assim como civilizar os indígenas da região por meio da catequese. No entanto, sua instalação, assim como a posterior associação com o Aldeamento Indígena Antonina, responderam direta e estrategicamente à difícil situação que o Império brasileiro enfrentava pelos limites fronteiriços com o Paraguai⁷⁹ (GRESSLER; SWENSSON, 1988, p.39; AMOROSO, 1998; CHAMORRO, 2018; COLMAN, 2015).

Não é surpreendente, portanto, que os aldeamentos aos quais as populações indígenas foram submetidas estivessem influenciados pelo poder político e econômico de personagens como João da Silva Machado e estivessem relacionados com as colônias militares e agrícolas tal e como aconteceu,

76. A lei de Terras, editada em 1850 e regulamentada em 1854, legalizava a posse da terra, sem importar sua extensão, outorgando títulos de propriedade para quem já estivessem ali, fosse que residissem ou produzissem em dito terreiro. A partir dessa data, a propriedade da terra passou a ser possível unicamente por meio da compra e venda, ou por autorização do Rei. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm#:~:text=L0601%2D1850&text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais

Acesso em: 05 maio 2020.

77. Segundo Araújo (2013, p.58), as colônias agrícolas, que começaram a ser criadas a partir de 1840, buscavam povoar as áreas do interior do país, enquanto o propósito das segundas, fundadas dez anos mais tarde, tinham como objetivo a “manutenção e vigilância do território brasileiro e a criação de um ambiente propício à experiência e ao conhecimento sobre o país”. No entanto, “os modelos de colônias, militares e civis, representavam, antes de tudo, um esforço de levar “civilização” ao interior, marcar a presença do País em locais não ocupados, ou mal ocupados no entender do governo”.

78. Os estabelecimentos militares criados pelo governo brasileiro da época para promover o povoamento da região meridional do atual Mato Grosso do Sul e para defender e consolidar os limites do estado-nacional construção, entre 1850 e 1861, foram: a colônia militar de Jataí (1850), junto ao rio Tibagi; a colônia militar de Chagú (1855), na região de Guarapuava; a colônia militar de Chopim (1855), próxima aos rios Chapecó e Chopim; o forte de São José de Monte Alegre (1855), à margem do rio Brilhante; a Colônia Militar de Miranda, na cabeceira do rio Miranda (1860) e a Colônia Militar de Dourados (1861), à margem direita do maior dos três braços que formam o rio Dourados (VIETTA, 2007).

79. Tais limites, vale destacar, foram estabelecidos quando acabou a conhecida Guerra da Tríplice Aliança e perduram até os dias atuais.

por exemplo, segundo Chamorro (2015), com o Aldeamento Indígena Antonina⁸⁰, que começou a ser construído em 1863 e foi associado à Colônia Militar do Dourados, e o Aldeamento de São Pedro de Alcantara, fundado em 1855, e associado à Colônia Militar do Jataí, entre outros.

Tempos de Guerra, Erva-mate e Território

O maior conflito militar ocorrido na Abya Yala foi o da coalisão formada pelo Império brasileiro, Argentina e Uruguai contra o Paraguai⁸¹ cujo desdobramento produziu um dos grandes cenários de luta o território tradicional dos Guarani e Kaiowá. Nos anos posteriores à guerra, a migração e ocupação por parte de não-indígenas das atuais terras sul-mato-grossenses continuaram sendo promovidas, causando diversas consequências nos modos de vida das populações indígenas da região (CHAMORRO, 2015; COLMAN, 2015).

A Guerra Guasú, Grande Guerra, Guerra do Paraguai ou Guerra da Tríplice Aliança iniciou em dezembro de 1864, quando o presidente do Paraguai, o militar Francisco Solano López, ordenou a invasão da província de Mato Grosso, e finalizou com sua morte, em território indígena, em 1870.

Antes do violento e sangrento conflito eclodir, já existiam disputas territoriais entre o Império Brasileiro e o Paraguai sobre os limites fronteiriços e o controle da navegação fluvial nos atuais estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Tais disputas derivavam de distintas interpretações de diferentes tratados, como Tordesilhas, Madri, El Pardo, Santo Idelfonso, e terminaram por influenciar a construção de colônias militares, como a de Dourados, e a criação de aldeamentos indígenas próximos à fronteira (CASTRO, 2019).

Ora, ao observar especificamente o período da guerra, é inegável que os povos indígenas da região foram atingidos de diversas maneiras pelo conflito. Seja, parafraseando Vietta (2007), porque foram despejados de suas terras tradicionais, por verem suas populações reduzidas pela violência circundante, por terem sido utilizados ou por se envolverem diretamente nas confrontações, como fora o caso de alguns núcleos dos povos Kadiwéu e Terena.

Assim, alguns dos impactos que a guerra teve e que afetaram diretamente os Kaiowá e Guarani se viram refletidas, por exemplo, no aumento da população dos aldeamentos que já existiam destes povos na província de Paraná, aonde chegaram na procura de lugares mais seguros para viver (AMOROSO, 1998; VIETTA, 2007).

Da mesma forma, Chamorro (2015) destaca que, entre os Kaiowá e Guarani, há várias interpretações e lembranças desse período, onde os eventos da guerra foram reinterpretados a partir

80. Este aldeamento ao igual que a colônia ao que foi associado, foram destruídos pelo exército paraguaio durante a Guerra da Tríplice Aliança.

81. A grande Guerra resultou em perdas incalculáveis – tanto em termos de vidas como de prejuízos econômicos – para todos os envolvidos no conflito. No entanto, o principal derrotado nesse violento evento foi o Paraguai, que teve sua economia destruída e estima-se ter perdido mais da metade de sua população, sendo que a grande maioria das mortes foram de homens, além de ter perdido quase 40% de seu território. Por sua vez, o Brasil (re)anexou territórios que antes haviam estado sob seu controle e que definiram os seus limites com o Paraguai, tal e como tinha sido acordado mediante o tratado da Tríplice Aliança, enquanto a Argentina se fizera com o resto do território “conquistado”.

de seus modos próprios de ver e explicar o mundo. Por exemplo, seguindo esta mesma pesquisadora, alguns deles acreditam que a Grande Guerra teria acontecido entre o presidente do Paraguai e o importante líder indígena *Pa'i Guasu*, sendo provocada por Lopes devido a sua ambição pela riqueza indígena. Além disso, os já importantes deslocamentos dos povos indígenas, que certamente foram acentuados durante a guerra – como no caso anteriormente mencionado dos aldeamentos no Paraná –, não se explicam apenas como parte de um movimento profético-religioso em busca de *Yvy Marãe y* ou Terra sem mal, nem como uma derivação do medo da destruição do mundo, como sugerido por Nimuendajú (1987), mas que poderiam ter sido causados por outras razões, “como tentativas de (re)territorialização, trocas de vantagens com aliados não indígenas ou reorganização de parentelas”, decorrentes das tensões da guerra e da ocupação de seus territórios (CHAMORRO, 2015, p. 109).

Em meio a essas relações complexas, há uma grande certeza: o período da guerra, assim como os anos posteriores a ela, foi marcado por eventos que impactaram profundamente a vida dos Kaiowá e Guarani, bem como de outros povos indígenas, e influenciaram a ocupação de seus territórios tradicionais.

Além disso, sabe-se que “a guerra intensificou a política civilizadora que fora iniciada anos antes e o povoamento da região de fronteira com o Paraguai por não indígenas”. Após o período violento do confronto militar, muitos ex-combatentes paraguaios permaneceram ou se fixaram na região, atraídos pela exploração da erva-mate. Esse fato, juntamente com o retorno dos colonos que haviam saído da região devido ao conflito, causou mudanças significativas nas localidades que antes estavam relativamente isoladas, como a Grande Dourados (CHAMORRO, 2015, p. 111).

Da mesma forma, é importante ressaltar a assinatura do *tratado definitivo de paz*⁸² entre o Império do Brasil e o Paraguai, em 1872, o qual deu início ao processo de ajustar e definir os limites territoriais entre as duas localidades. Esse processo envolveu várias pessoas cujas ações resultaram em mudanças drásticas que ficaram registradas na história do atual estado de Mato Grosso do Sul e dos povos tradicionais que o habitam.

Trata-se, no caso, da Comissão de Delimitação das Fronteiras, que tinha como função a demarcação das divisas entre os dois países e que encerrou suas atividades em 1874. Esta comissão foi liderada pelo então Coronel de Engenheiros Rufino Enéas Galvão, Barão de Maracaju, e acompanhada por um grupo de militares liderado por Antonio Maria Coelho, tendo o comerciante-empresário Thomaz Laranjeira como encarregado de garantir o aprovisionamento de viveres para quem trabalhavam para a Comissão (CHAMORRO, 2015; VIETTA, 2007).

De acordo com Brand, Ferreira e Almeida (2005, p. 1), a Comissão teria percorrido “a região ocupada pelos Kaiowá e Guarani, entre o rio Apa, atual Mato Grosso do Sul e o Salto de Sete Quedas, em Guaíra, Paraná”. Durante essa tarefa, Thomaz Laranjeira teria percebido “a grande quantidade de ervais nativos existentes na região e, também, a abundante mão-de-obra pós-guerra disponível”, e que poderia tê-lo motivado, anos mais tarde, a criar sua própria empresa de extração e exportação de erva-mate: a inicialmente denominada Empresa Matte Laranjeira, que fundara em

82. O tratado em menção, na íntegra, aqui: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/191454-promulga-o-tratado-definitivo-de-paz-entre-o-imperio-do-brasil-a-republica-do-paraguay.html>:

Concepción – Paraguai, em 1877, que posteriormente, em 1892, já estabelecida no Brasil, passaria a ser conhecida como Companhia Matte Laranjeira.

O primeiro vínculo entre a Matte Laranjeira e o Império do Brasil ocorreu graças à ajuda que Thomaz Laranjeira recebeu do Barão de Maracaju, que atuava naquele momento como presidente da Província de Mato Grosso. Por intermédio da concessão imperial, mediante o decreto nº 8799 de 9 de dezembro de 1882, foi concedido ao empresário a permissão para colher mate dos ervais nativos que existiam nos limites da Província de Mato Grosso com a República do Paraguai⁸³ por um período de 10 anos e numa extensão de 40 quilômetros (JESUS, 2004). Isso garantiu a expansão da empresa ao se instalar nas terras devolutas do Império.

No entanto, embora essa concessão fosse específica para Thomaz Laranjeira, ela não lhe dava exclusividade sobre a coleta da erva, uma vez que uma das cláusulas do decreto preservava o direito dos moradores locais que se dedicavam a essa atividade, na mesma região, a se beneficiarem diretamente dela para sua sobrevivência (GUILLEM, 1991).

Mas, o que realmente aconteceu foi que, graças às relações que Thomaz Laranjeira mantinha com os políticos atuantes na época, ele recebeu, antes do término dos dez anos do contrato inicial, uma prorrogação por mais cinco anos para continuar com a exploração da erva-mate, por meio do decreto nº 9692, de 31 de maio de 1886. Essa extensão contratual lhe garantiu não apenas a consolidação de seu monopólio por 16 anos, mas também a constante ampliação das áreas em que atuava, chegando a controlar mais de 5.000.000 hectares em 1895, correspondendo à totalidade dos ervais existentes na Província de Mato Grosso (BRAND, FERREIRA & ALMEIDA, 2005; JESUS, 2004; VIETTA, 2007), os quais abrangiam completamente o território dos Kaiowá e Guaraní (BRAND, FERREIRA & ALMEIDA, 2005; CHAMORRO, 2015; JESUS, 2004).

Com esse contexto, era previsível que o monopólio da Companhia Matte Laranjeira manteve-se sobre os ervais até 1916 estivesse sob constante questionamento após a chegada dos novos colonizadores na região após a guerra. Conforme Vietta (2007):

Estes, em sua maioria deixam o Rio Grande do Sul fugindo de guerras, conflitos políticos locais e de uma economia agropecuária calcada no latifúndio. Eles chegam à região meridional da província do Mato Grosso a partir do final do século XIX interessados na aquisição de posses nos municípios de Ponta Porã e Bela Vista, na época, em sua maioria terras disponibilizadas à Cia Matte (VIETTA, 2007, p.54).

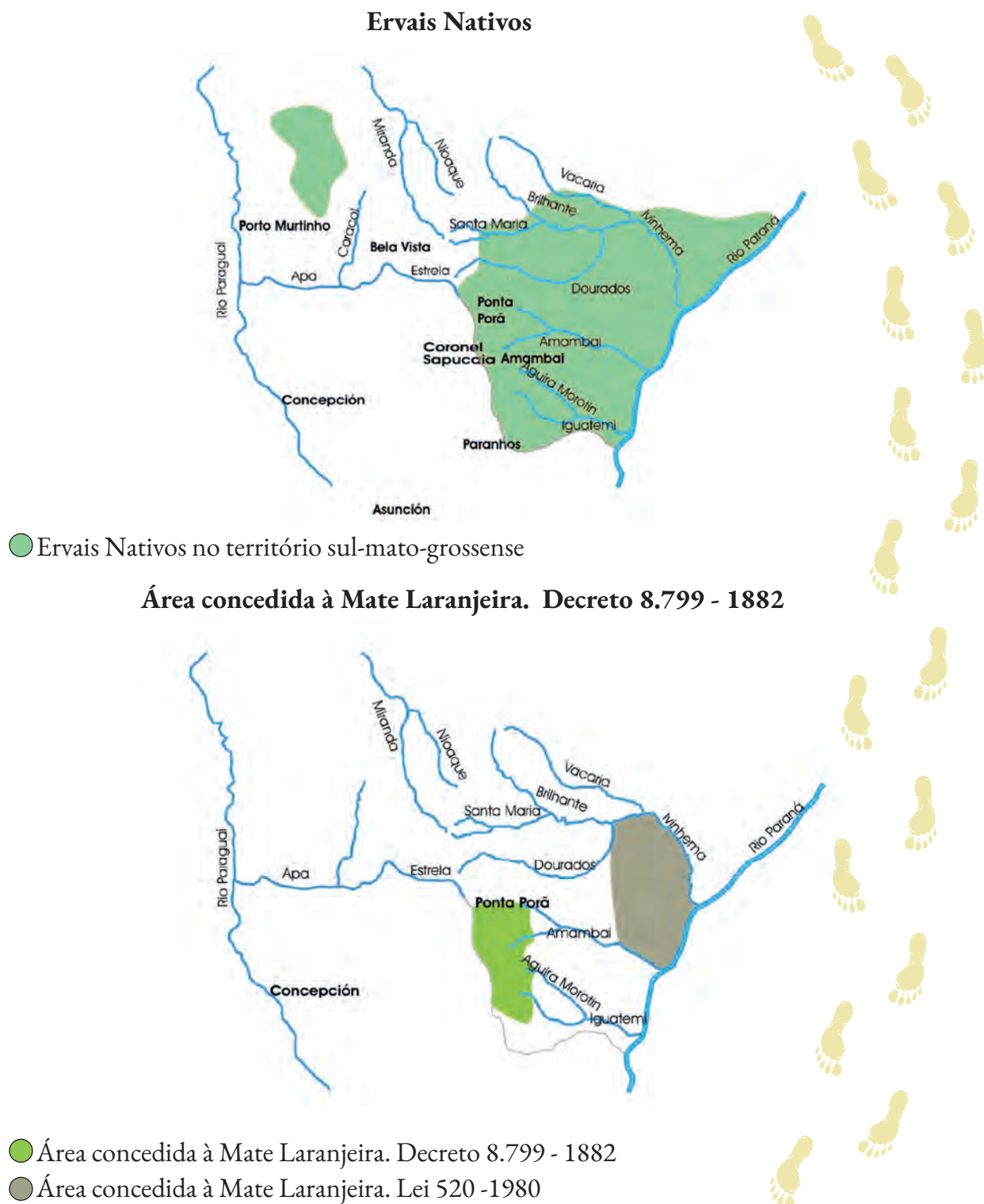
A chegada dos novos colonizadores continuou influenciando a ocupação dos territórios tradicionais dos povos indígenas na Província do Mato Grosso e, ao mesmo tempo, gerou diferentes conflitos, inclusive armados, entre os novos povoadores e a Companhia Matte Laranjeira. Enquanto os novos colonizadores, sem apoio estatal, buscavam regularizar a posse das terras que haviam ocupado, a Companhia defendia a concessão das terras que lhe haviam sido outorgadas, contando com o apoio de políticos alinhados aos seus interesses (VIETTA, 2007).

83. Decreto nº 8799 de 9 de dezembro de 1882. (Legislação Sobre o Mate de 1833 a 1935. p. 13) Instituto Nacional do Mate – INM. Arquivo Nacional - Rio de Janeiro (JESÚS, 2015).

Por sua vez, o proprietário único da Companhia Matte Laranjeira, Thomaz Laranjeira, que tinha controle absoluto sobre a extração de erva até 1890, viu-se obrigado a buscar novos sócios para tornar o negócio sustentável. Embora a companhia tenha tido receitas exorbitantes, superando em até seis vezes a renda de toda a Província em alguns anos, o negócio era oscilante e exigia a manutenção de uma infraestrutura complexa para a extração e comercialização da erva, incluindo portos, ferrovias e estradas (JESUS, 2004; VIETTA, 2007).

Mapa 05

Ervais no Mato Grosso do Sul e Áreas de Expansão e Exploração de Erva Mate pela Companhia Matte Laranjeira.



Área concedida à Mate Laranjeira 1892 -1895



- Área concedida à Mate Laranjeira Lei 26 – 1982
- Área concedida à Mate Laranjeira Resolução Laranjeira 76 – 1984
- Área concedida à Mate Laranjeira 102 - 189

Fonte: Vietta (2007). Mapa modificado.

Tal situação o levou-o a estabelecer um vínculo inicial com o Banco Rio e Mato Grosso, chefiado por Joaquim Murtinho, resultando na mudança do nome da empresa, em 1891, para Companhia Matte Laranjeira - CML. A empresa passou a operar como uma sociedade anônima e em 1902, durante a era republicana, a falência do banco levou a uma nova mudança de nome – Laranjeira, Mendes & Cia - LMC –, com novos acionistas, incluindo a família Murtinho e Francisco Mendes Gonçalves. Nesta nova etapa o maior acionista seria Mendes Gonçalves que, graças a sua atuação na Argentina como mercante da erva-mate, consolidou a Matte Laranjeira como a maior comercializadora da erva na região (JESUS, 2004; VIETTA, 2007).

Adicionalmente, na sequência das diversas disputas que a Companhia tinha enfrentado, sua expansão, domínio e privilégios na exploração da erva-mate se viram limitados quando recebeu, após as negativas para a celebração de novos contratos em 1907 e 1912, uma contenção categórica por parte do próprio governo do estado. A Lei estadual nº 725, de 24 setembro de 1915, publicada pelo presidente do estado, Caetano Manoel de Faria Albuquerque, integrava a limitação do poderio da maior empresa extratora de erva-mate e abria espaço para que o estado vendesse lotes que faziam parte dos terrenos arrendados pela Matte Laranjeira, fazendo, assim, um contrapeso à dinâmica expansionista que até então tinha apresentado a Companhia, ao tempo que reconhecia o direito de posseiros à obtenção legal de terras na mesma área (CHAMORRO, 2015; JESUS, 2004).

Dita lei permitia que os compradores, sempre que pudessem demonstrar que sua instalação na região fosse anterior a 1914, adquirissem até dois lotes de 3600 hectares cada um. Desse modo, a própria Companhia recebeu, em 1916, o direito de renovar o contrato de arrendamento de 1.440.000ha por um período de mais 10 anos e adquiriu do Estado 34.153ha, uma área próxima às atuais regiões de Caarapó e Amambáí. Enquanto isso, outros compradores adquiriram, até 1924, mais de 350 títulos de propriedade que abrangiam cerca de 620.700 hectares. Esses eventos terminaram por impactar diretamente o povoamento e crescimento demográfico do território tradicional dos Kaiowá e Guaraní, pois trouxeram para as regiões de Ponta Porá e Dourados, no atual Mato Grosso do Sul, perto de 20.000 migrantes (BRAND, 1993; CHAMORRO, 2015; JESUS, 2004)⁸⁴.

Ora, a fragmentação dos extensos latifúndios pertencentes à Matte Laranjeira, juntamente com o aumento da produção de erva na Argentina, levou gradualmente ao enfraquecimento do monopólio mantido pela companhia. Tal declínio, segundo Jesus (2004), deu-se a partir de 1922, mas tornou-se realmente notável entre as décadas de 1930 e 1943, sendo que, os eventos-chave nesse processo foram a negação outorgada em 1941 por Getúlio Vargas – presidente-ditador do denominado Estado Novo entre 1935-1945 – à renovação dos contratos de arrendamento de terras à Matte Laranjeira e a posterior criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados em 1943, como parte do projeto de colonização denominado “Marcha para o oeste”.

Entretanto, como observado por vários pesquisadores, incluindo Brand (2004), Chamorro (2015) e Ribeiro (2017), é importante lembrar que a extração e exploração da erva-mate na região⁸⁵ tiveram um grande impacto na organização social e nos modos de vida dos Kaiowá e Guaraní, que foram envolvidos de diversas maneiras nessa atividade.

Por um lado, porque seus territórios tradicionais foram invadidos e colonizados para a extração da erva, e porque eles mesmos foram submetidos a diferentes tipos de violência, sendo escravizados⁸⁶ ou usados como mão de obra barata, tanto no levantamento dos ranchos quanto na colheita da erva ou em outras atividades circundantes, como no trabalho nas fazendas agropecuárias (BRAND, 2004; CAVALCANTE, 2013; CHAMORRO, 2015; MORAIS, 2016). Prova do acima citado pode ser encontrada, por exemplo, em alguns dos relatórios que foram realizados por auxiliares do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e sobre os quais pesquisadores como Brand (1993)

84. Chamorro (2015) e Jesus (2004), entre outros autores, coincidem com Correia Filho (1925) em que a fragmentação dos terrenos de exploração que ocorrera a partir da referida Lei 725 mudou não somente o povoamento da região como também as práticas de exploração dos ervais. Inicialmente não existia uma dinâmica de cuidado dos próprios ervais, e sem uma ação totalmente extrativista e desbastadora na qual o único que importava era extração da erva – quiçá precisamente pela abundância que dela se tinha – mas com a aquisição de menores espaços de extração os novos donos se viram na necessidade de cuidar dos plantios e fazer uma colheita responsável em função da produção para a própria comercialização.

85. Dita extração não era feita exclusivamente pela Matte Laranjeira, mas sim majoritariamente. Para ampliar informações ver Jesus (2004).

86. Brand (2004), entre outros, ressalta que existem vagos registros respeito à participação dos indígenas nos extração da erva-mate e explica que estes se devem ao possível encobrimento que deles se fazia ao fazê-los passar por paraguaios. Ora, segundo Hernani Donato (1959 apud CHAMORRO, 2015) o regime de semiescravidão a que estavam submetidos os indígenas se fundava na dívida e no consumo dos armazéns da Companhia Matte Laranjeira e, de acordo a Genésio Pimentel Barbosa (s.d. apud CHAMORRO, 2015) quando estes fugiam para escapar das dívidas, eram perseguidos e no caso de serem capturados, por um lado eram punidos com o acúmulo de mais dívidas decorrentes das despesas para sua própria captura e, no caso em que resistissem, podiam ser mortos. Muitas vezes, quando eram levados de volta aos ranchos, eram golpeados até morrer.

e Vietta (2007), entre outros, têm chamado a atenção. Destaco aqui, precisamente por sua importância histórica, alguns dos trechos do relatório registrado por Genésio Pimentel Barbosa, onde evidencia-se parte da situação em que os indígenas se encontravam na época.

[...] Dentre eles me occuparei com maiores detalhes, por ser o que se me apresenta mais importante, da situação em que se encontra as duas grandes tribus habitantes das margens do rio Paraná e seus tributários, no Estado de Matto-Grosso e que, embora os seus dedicados esforços, applicados com diminutos recursos das relativamente limitadas doações orçamentarias, para as collocar sob amparo e assistencia do Serviço, muito necessitam ainda da ação directa dessa Inspeção, dada à grande dispersão em que se encontram os seus membros dispersos pela vastidão immensa da região de fronteira da Republica do Paraguay.

Estas tribus são: dos Caiuás, que habitam os valles dos rios Brillhante, pela margem direita, Dourados, Guaimbé-pery, Amambay, Paunduhy, Yjouy e Iguatemy, até a foz desses no Paraná, e a tribus dos Chavantes, que habitam as margens do Rio Pardo, Bahia Grande, Ivinheima e seus afluentes da margem esquerda.

[...] Entretanto, ha uma razão altamente patriótica que colloca essas tribus no mesmo plano de merecerem, com a mesma igualdade, todo o apoio e amparo dessa Inspeção: libertal-as do dominio dos hervateiros paraguayos, fazendo cessar o regime de escravidão em que vivem, por meio de uma fiscalização eficiente, instituindo nucleos em terras que o Estado lhes reserve.

[...] Além dessas aldeias onde os agrupamentos são maiores, ha em toda a extensão de terra citada, espalhados pelos hervaes, sem residencia fixa, uma quantidade immensa de indios Caiuás, vivendo exclusivamente da insignificante remuneração recebida nos trabalhos de elaboração da herva.

E é esse serviço de herval, ao qual se dedicam exclusivamente, oferecendo vantagens que nenhum outro operário poderia offerecer, pela resistencia, aptidão e reduzido salario, que lhes absorve o tempo para qualquer outra actividade, lhe não deixando cuidar, sequer, de pequenas lavouras, como as fazem e cultivam os índios que vivem aldeados.

O systema empregado nas transações entre os patrões hervateiros e indios, no pagamento do preparo da herva e no fornecimento de mercadorias, é absolutamente desonesto.

Não há um indio, por economico que seja, que possa receber qualquer importancia, em dinheiro, como saldo de contas.

Antes de encetar o serviço para o qual é contractado é-lhe facultado o armazém de fornecimentos do proprio patrão, armazém cujas mercadorias são adquiridas de bolicheiros da companhia, que, por sua vez, já as adquiriram na praça de Ponta Porá, por prego quase irrisorio.

O indio nesse armazem assume um compromisso do qual jamais se libertará a não ser pela fuga, se submeter quizer à perseguição de seu patrão que não trepida em organizar uma escolta, as mais das vezes apoiada pelo inspetor de quarteirão, que lhe irá no piso e, capturado que seja, será sua dívida acrescida das despesas na diligencia, despezas que lhe serão debitadas à vontade e de acordo com a generosidade ou malvadez do seu patrão.

[...] Ainda não encontrei, em poder de um só índio hervateiro, sem ser aldeado, a menor parcella de economia, quer representada em dinheiro, quer em animaes.

Como fructo e producto de seu trabalho pesadissimo apenas trazem sobre o corpo um terno de tecido ordinarissimo do qual faz parte, indefectivelmente, um lenço de seda de cor vermelha, distinctivo que lhes custa nunca menos de trezentos pesos, ou seja cincoenta mil reis da nossa moeda.

Dest'arte o índio Caiuás é, nos heruaes de Matto-Grosso, uma propriedade do hervateiro paraguay, que sem nenhum escrupulo o explora, moral e materialmente.

Em minha recente excursão às aldeias da fronteira, visitei vários estabelecimentos hervateiros, verificando que a quantidade de índios que nelles trabalham é sempre superior ao trabalho paraguay.

Notadamente, nos serviço de elaboração do Snr. Ricardo Isnardi, no lugar denominado 'Mangahy', ha uma população indigena superior a duzentos índios, distribuidos pelos ranchos Potrerito, Jihá e Administração. Esse hervateiro, cujo movimento de elaboração da herva é superior ao de qualquer outro daquelle meio, por isso que trabalha a própria Empresa Matte Larangeira, nos heruaes que foram excluidos do atual arrendamento, mas que continuam sob o dominio do antigo habilitado da zona, não nega que sem o auxilio dos índios seria forçado a abandonar sua habilitação porque não encontraria pessoal resistente, dedicado e trabalhador, como a turma de caiuás que lhe serve.

[...]Dentre os índios que constituem essa turma alguns fazem serviços de transporte, com carretas para os portos do Iguatemy e Yjouy. Informa, ainda, o encarregado, que esses índios são de optimo comportamento, ordeiros e respeitadores sendo raro se verificar desintelligencias entre elles e que quando isso raramente se dá a origem é sempre o álcool, conduzido por mascates para lhes vender no local dos serviços em que se encontram.

Em companhia do hervateiro Sr. Jeronymo Belmonte, também preposto da Empresa Matte, trabalha outra grande turma de índios Caiuás.

Esses índios não estão aldeados por serem hervateiros não havendo lugar certo para serem encontrados, razão porque não os pode visitar.

[...] Escolhi, também, na região de Ipehum, outra area de terras destinadas aos índios, que em numero superior a quinhentos, vivem nas margens dos rios Pirajuy, Taquapery, Aguará e outros.

Esses índios estão a serviço de herva de Marcelino Lima e não têm aldeia propriamente dita. Formam pequenos nucleos, espalhados, que reunidos em uma só propriedade formarão um numero elevado talvez mais de mil, se reunidos forem todos.

[...] Perto dessa aldeia (*Serro Perón*), nas terras pertencentes ao Snr. Fortunato A. Oliveira, ha outro nucleo de índios, dispostos a se transferir para o *Serro Perón (atual reserva indigena Taquapery)*, tão logo legalizadas sejam aquelas terras.

[...] A totalidade desses núcleos, acrescidos os da região de Iguatemy, Sossoró e Ipehum, deve constituir uma tribu de mais de cinco mil almas.

Isso não levado em conta os índios hoje aldeados no ‘Posto Francisco Horta’ e ‘José Bonifácio’... (Trechos relatório do auxiliar do SPI Genésio Pimentel Barbosa ao inspec-
tor da mesma instituição Martins Estigarribia, 1927, apud Vietta, 2007 p. 64-67).

Por outro lado, como consequência das disputas pelo controle do negócio da erva e, por conseguinte, dos interesses na ocupação, exploração e colonização dos territórios tradicionais dos Kaiowá e Guaraní – e de outros povos indígenas –, foram criados órgãos institucionais⁸⁷ e promulgadas diferentes leis⁸⁸ que estabeleceram formalmente políticas voltadas às questões indígenas. No entanto, na prática, essas políticas abriram a porta à demarcação das aldeias, reservas ou terras indígenas que acabaram por confinar, como visto com os processos em curso no Serviço de Proteção ao Índio, pelo menos no que tange ao atual Mato Grosso do Sul, onde estes povos passaram a viver em pequenas áreas dentro do vasto território que ocupavam tradicionalmente.

87. Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN criado em 1910. Instituição predecessor do Serviço de Proteção ao Índio e consequentemente da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

88. Pouco tempo antes de ser emitida a Lei estadual nº 725 de 1915, que como vimos definiu o caminho para a venda de lotes no sul do Antigo Mato Grosso, foi ditado o Decreto Estadual nº 404 do 10 de setembro de 1915, que criara, no Distrito de Nhuporã, a primeira reserva territorial para os indígenas. Se trata, a meu entender e levando em consideração as leituras realizadas, da Aldeia Amambaí, que fora a demarcada pelo SPILTN em 1915.

PYTU'U

II

– RESPIRO/ PAUSA/ DESCANSO –



[...] é bem tranquilo aqui, a família é bem tranquilo. A reserva é bem tranquilo. Não tem melhor lugar do que isso pra morar, né? É claro que tem, às vezes a gente pensa sobre o mar e Rio de Janeiro, por exemplo, essas coisas maravilhosas, mas até eu poço ir para lá, né? Mas ficar lá não, né? Mas tem que voltar de novo para a aldeia, porque essa aqui é um lugar maravilhoso que a gente nasceu, cresceu, viu a infância, começou a trabalhar de novo e fazer parte da comunidade da aldeia Takuapiry, né?

Ronaldo Lopes
Professor Tekoha Takuapiry
24 de abril de 2019













“Quando fala de indígena todo mundo já não quer saber. Só falar de indígena já muda de assunto.”

Edimar Araujo
Professor Tekoha Takuapiry
20 de maio de 2019







*Eu uso a palavra*⁸⁹ emprestada para compor meus silêncios
esses que me são impostos.

Não gosto das palavras que me obrigam a não ser eu e que *fatigadas de informar*
só me falam de morte.

Eu uso a palavra emprestada para pedir para ser escutado.
Eu uso a palavra emprestada porque minha língua,
essa que não quer ser entendida,
essa que não é reconhecida,
só é lembrada lá fora para mostrar exotismo e não dignidade de vida

Eu uso a palavra emprestada para dizer
junto com tudo aquilo que não podem as palavras,

que existo.

89. Composição junto às *Memórias inventadas* de Manoel de Barros (2003).

Era 19 de abril.

Supongo – porque no se lo pregunté – que Edileni no escogió con anterioridad la ropa que usaría ese día.

Desconozco – no porque no me tomé un tiempo para preguntárselo sino porque nunca pasó por mi cabeza el hacerlo – si ella era consciente del mensaje que llevaba ese día en su camiseta.

Me cuestioné – cuando revisaba los registros fotográficos de ese día de conmemoración de luchas y celebración de la vida – ¿Qué es creer en sí mismo? ¿Cómo podemos creer en nosotros mismos? ¿Por qué hacerlo? ¿Para qué creer en nosotros mismos?

Me percaté – mucho tiempo después – que había pasado de la primera persona del singular a la primera persona del plural al hacerme esas preguntas.

Me fue dicho en Takuapiry – antes y después de ese 19 de abril – de diferentes formas y sin usar palabras, que creer en sí mismos implica creer y cuidar a los otros.

Qué se es con el otro. Que soy porque somos. Que creer en sí mismo implica creer en (nos)otros.

Que las singularidades de cada uno de ellos, del yo y del nosotros, están marcadas por diferentes tipos de relaciones que, por lo que vivencie en esta comunidad, implican y promueven, en la mayoría de los casos, un cuidado mutuo.

Y, por supuesto, que en algunas ocasiones no importa el mensaje escrito, sino el mensaje manifestó. El mensaje que a través de acciones comunica inclusive sin tener la consciencia plena de querer hacerlo.





[...] Faltam muitos materiais didáticos aqui na nossa língua. Muito difícil ter o nosso próprio material didático na nossa própria língua. Tem muitos livros que não é nossa língua, é língua portuguesa. Ai a gente tem que se virar para fazer o nosso próprio material para ensinar aos alunos.

[...] Não tem material na nossa própria língua para alfabetizar as crianças.

[...] Ser professor, na minha opinião, alfabetizar os alunos na nossa própria língua, parta fortalecer a nossa língua. Por que é a nossa língua, né? A nossa língua está em nós mesmos. É a nossa alma, se a gente morrer a língua acaba. Aí tem que fortalecer, valorizar a língua.

Jaqueli Texeira
Professora Tekoha Takuapiry
22 de maio de 2019



... foto-afetar



...brinc[ri]ar





...cuidar



...te[s]endo



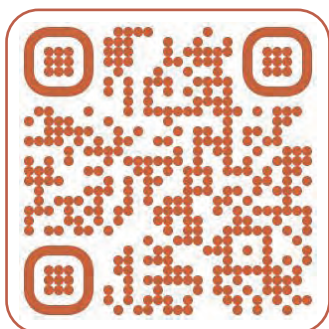
o caminho

juntos...



JAGUATA TAPE

- PASSOS E CAMINHOS -



TERCEIRA PARTE



Resistindo
Tekoha Takuapiry





A trail of yellow footprints starts from the top left and moves diagonally down towards the center of the page.

... mexeu com educação

reivindica-se educação de qualidade e pública e diferenciada e gratuita e ...

... mexeu com a universidade

reivindica-se espaços formativos dialógicos e interculturais
e críticos e públicos e gratuitos e ...

A trail of blue footprints starts from the middle left and moves diagonally down towards the bottom of the page.

... mexeu com a previdência e a seguridade social

reivindica-se uma vida digna e segura e plena e ...

... mexeu com direitos

reivindica-se uma sociedade mais justa e equitativa e respeitosa
da dignidade humana na qual se celebre a diferencia e...

...mexeu com todo(s)

reivindicamos todo(s)...

I

... *ENTRE UM PASSO E OUTRO* *ENTRE UMA PISADA E OUTRA...*

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos
e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe,
jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso:
para que eu não deixe de caminhar.*

Fernando Birri,
citado por Eduardo Galeano.

Durante uma das muitas entrevistas-conversa que tive com as pessoas do Tekoha Takuapiry, o secretário da Escola Municipal Ñande Reko Arandu, Geison Texeira, disse-me um dia: *só quem mora aqui sabe o que passa aqui dentro da aldeia*. Essas palavras, que emergiram quando lhe perguntei se ele pretendia sair ou não da comunidade após concluir sua graduação, não tinham nada a ver explicitamente comigo e com o fato de eu estar morando na comunidade naquele tempo. Porém, elas ecoaram em mim e me acompanharam durante boa parte do denominado trabalho de campo, levando-me a me perguntar se *morar* em algum lugar e, particularmente, se *morar* em Takuapiry, significava, entre outros aspectos, saber o que ali passava, o que ali acontecia.

Questionei-me, então, sobre como estava sendo meu processo de morar na comunidade e, especialmente, por como esse *morar* estava vinculado à própria pesquisa que eu estava desenvolvendo junto a eles. Por como essa imersão – esse *morar* e esse saber *o que passa na aldeia* –, me possibilitava ao tentar *visibilizar os efeitos que produz a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior, tanto na produção de subjetividades como nas transformações do próprio tekoha* para, consecutivamente, a partir dos elementos emergentes, *problematizar a Educação Matemática de maneira a vislumbrar possibilidades de educações matemáticas e educações outras*.

Como parte das respostas, descobri *junto* ao próprio processo de estar ali – isto é, de conversar com as pessoas do lugar e de caminhar e de tomar tereré e de acompanhar e apoiar os protestos na rodovia e de visitar as pessoas nas suas casas e de jogar bola e de procurar água para tomar banho e cozinhar e de observar a vida na comunidade e ... e – que mesmo que esse *morar na aldeia* não tivesse explicitamente nada a ver comigo, dado que era parte do modo como o próprio Geison

assumia seu morar no seu tekoha, ele, ao mesmo tempo, me envolvia plenamente pois, se não fosse dessa maneira, como poderia me comprometer a realizar uma pesquisa com objetivos como os definidos nos quais a produção de subjetividades ocupa um lugar de destaque?

Foi somente no cenário de encontro e acolhimento, compartilhando um espaço em comum que pude, em certa medida, conhecer aos Kaiowá e Guaraní, que *soube* deles e do que *acontecia* em Takuapiry; foi no *caminhar junto* a eles que o *morar* cobrou diversos e intensos significados. Foi somente na construção de uma dimensão compartilhada que as pessoas em Takuapiry me contaram – fosse com seus relatos a viva voz ou por meio de suas ações –, de suas histórias de vida; me falaram de seus sonhos, expectativas, problemas, temores, me confiaram algumas das suas aventuras e desventuras, revelando-me também parte de suas angústias, dores, amores etc.

É, precisamente, desde o meio de suas narrativas que este *caminho* vem sendo construído; é desde ali onde me vi na necessidade de aprender e contar – como foi visto no Segunda Parte deste caminho intitulada *Tekoha e Teko* – sobre seus processos históricos e desde onde os efeitos aqui perseguidos transparecem entre uma palavra e outra, entre um passo e outro, entre um respiro e outro.

Neste apartado, ditas narrativas desempenham um papel ativo e se conectam de forma mais explícita como elementos que compõem os argumentos que discorrem sobre *os efeitos tanto na produção de subjetividades como nas transformações do próprio tekoha, que produz a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior*. Elas assumem um papel fundamental ao agir como fios condutores que entrelaçam e agenciam tanto a compreensão quanto a constituição desses efeitos, oferecendo uma perspectiva desde dentro do próprio Tekoha Takuapiry.

Assim, depois de um intenso processo de seleção *entre* o material de campo produzido, *entre* escutar, transcrever e compartilhar as gravações ou parte delas com amigos e colegas, *entre* as leituras e discussões mantidas, *entre* escrever, apagar, escrever e reescrever de novo, são, finalmente, as vozes dos Kaiowá e Guaraní as que, principalmente, reivindicam, tomam e constroem um espaço aqui para falar respeito dos efeitos procurados.

No caso, de modo particular, destacam-se as vozes dos diretores, coordenadores, professores e professoras das escolas presentes na comunidade, que muitas vezes também são lideranças, mães, pais avós, avós, tias, tios, filhas, filhos, netas, netos, crianças, jovens, adultos, entre outros. Portanto, o convite feito no começo desta tese para que se faça de uma bússola de afetos que lhe ajude a identificar, marcar e acentuar pontos em que diversas manifestações de afirmações de vida acontecem, é agora reforçado, pois é ali, no meio dessas afirmações que parte dos efeitos perseguidos emergem.

Agora, é possível que você, prezado, prezada caminhante, esteja se questionando – por exemplo - por que me concentro especificamente nas narrativas dos docentes das instituições do Tekoha Takuapiry em vez de considerar, de forma mais abrangente, as narrativas de várias pessoas da própria comunidade que possam possuir conexões ou relações com a Educação Superior. Aliás, se será que em Takuapiry apenas as pessoas em torno ao cenário educativo são as que têm se formado na Educação Superior? E, caso a resposta ao questionamento anterior for negativa, sobre quais foram os elementos ou as motivações que determinaram minha inclinação em priorizar os docentes deste tekoha?

Nesse sentido, gostaria de fazer alguns apontamentos que, além de se complementarem entre si, auxiliam a trazer um pouco de luz a questionamentos como os mencionados anteriormente. Por um lado, considero importante ressaltar que nunca tive interesse em realizar um levantamento de dados exaustivo para determinar a quantidade de pessoas do tekoha que possuem alguma relação com a Educação Superior. Isso significa que não foi estimada a possibilidade de determinar, de modo rigoroso, a quantidade de pessoas dentro da comunidade que se formaram em cursos desse nível educacional, que estavam em processo de formação ou que poderiam ter iniciado algum curso, mas que, por motivos diversos, abandonaram esses processos. Além disso, levando em consideração o fato de que a população em Takuapiry é relativamente extensa, realizar esse levantamento seria não apenas uma tarefa exaustiva e minuciosa, mas também resultaria em uma pesquisa com objetivos de natureza diferente aos aqui perseguidos.

Ao mesmo tempo, considero importante destacar que em Takuapiry há pessoas com formações diversas na Educação Superior as quais não estão necessariamente ligadas ao setor educacional. Por exemplo, é importante citar que há pessoas com formação na área da saúde e em outras áreas. No entanto, à medida em que fui *morando* e *sabendo* o que *acontecia* no tekoha, minha atenção foi particularmente atraída para o cenário educativo uma vez que observei que, por um lado, era ali onde se concentrava a maior quantidade de pessoas Kaiowá e Guaraní que possuíam vínculos com a Educação Superior e, por outro, porque era no entorno das escolas, mas não apenas, que diversos movimentos de afirmação de vida eram gerados.

E, adicionalmente, é fundamental ressaltar o importante protagonismo dos Kaiowá e Guaraní tanto na gestão como no direcionamento das escolas dentro do próprio Tekoha Takuapiry. Isto tendo em conta que, vale apontar desde agora, as escolas têm-se constituído, em certa medida, numa espécie de território em disputa, o qual pouco a pouco e com o apoio – direto e indireto – de diferentes instituições, organizações e aliados do movimento indígena, tem sido ocupado por membros destes povos.

Tal ocupação, vale esclarecer também, faz parte de um processo coletivo maior de luta e resistência que vai além do fato deles, Kaiowás e Guaranis, estarem presentes nas escolas, já não somente como estudantes ou pessoas realizando serviços vários que não comprometiam o próprio labor educativo, mas como atores dentro de um cenário político de re-existências contribuindo nas discussões e na transformação da dinâmica educacional ao igual que com o fortalecimento de sua identidade e sua autonomia como comunidade e como povos.

Portanto, ao destacar de forma particular algumas das narrativas dos docentes do Tekoha Takuapiry opero com distintas intenções. Por um lado, promover aproximações a uma compreensão mais aprofundada das complexidades e efeitos que produz a formação de Kaiowás e Guaranis deste tekoha na Educação Superior. Por outra parte, por meio dessas mesmas narrativas, busco não somente contornar as múltiplas dimensões históricas, políticas, sociais e culturais que estão interligadas a esses efeitos que são objeto de busca, mas também que sejam essas mesmas narrativas as que argumentem e analisem, em boa parte, tais dimensões e efeitos.

E, além disso, ao trazer à tona essas vozes, pretendo que possamos construir um panorama um pouco mais próximo e sensível das experiências e desafios enfrentados por estes povos em diferentes contextos – social, econômico, educativo etc. – ao tempo que pretendo que seja possível observar as interseções entre suas trajetórias individuais e coletivas e os contextos mais amplos nos quais elas estão inseridas.

Porém, é importante dizer que – uma vez mais e de um outro modo – ao trazer à tona, destacar ou convocar as vozes dos Kaiowá e Guarani, não estou me ocupando com um movimento unidirecional no qual eu, como pesquisador, pretendo me valer de seus relatos para assim sustentar, validar ou interpretar minhas próprias posições. Pelo contrário, trata-se de movimentos que ocorrem e se propagam em várias direções que, além de ter começado a serem tecidas desde que estava em campo, operam com o estar *junto* aos Kaiowá e Guarani que fora mencionado desde o início desta tese-viagem, com suas reivindicações, com afetos, com efeitos. Portanto, essas vozes, além de carregar, sem perder sua singularidade, a coletividade e multiplicidade dos povos aos que pertencem, reclamam, ocupam, permeiam e traspassam esta pesquisa contando, à sua maneira, suas próprias vidas e experiências.

Ora, ao refletir precisamente sobre estes modos singulares de contar, reconheço que poderia reestruturar essas narrativas em busca, por exemplo, de uma conformidade com critérios gramaticais considerados corretos que desembocassem numa maior facilidade para compreendê-las e, em alguns casos, torná-las mais lineares e diretas. No entanto, onde e como marcar as intensidades dos afetos que atravessam essas histórias que são contadas? Como fazer para não ser perder ainda mais num modo de dizer que não se preocupe mais com uma certa estética gramatical do que com os próprios fatos e afetos que já estão sendo impactados quando se passa de um registro audiovisual num contexto determinado para o registro escrito? Assim, assumo e considero necessário assumir esses modos de falar, narrar e compartilhar a vida como possibilidades não apenas para trazer e dividir parte de suas realidades com aqueles que se dedicam a fazer o caminho aqui proposto, mas também porque essas narrativas são apenas uma pequeníssima amostra ou, como diria Alfredo Molano (2001), um reflexo pálido, no caso, de uma realidade comum em muitos aspectos que ocorre e tem ocorrido com os povos indígenas, quando menos, na Abya Yala e que, ao serem contados dos modos em como são por eles mesmos narrados, carregam um posicionamento político – em termos de vida – por parte dos Kaiowá e Guarani que diz das suas aberturas para escutar, compartilhar e construir juntos.

Por último, em relação a essas mesmas narrativas, é importante lembrar que tenho usado diferentes recursos, como grifos ou itálicos, para enfatizar os elementos que considero de grande importância para a pesquisa em si. Dessa forma, começo por reconhecer – como fora dito anteriormente –, que as próprias narrativas possuem, todas elas em conjunto, diferentes potencialidades e intensidades, mas os trechos destacados são direcionados especificamente para acentuar e chamar a atenção para pontos-chave, ideias, conceitos ou acontecimentos que refletem, inclusive nas entrelinhas, os efeitos buscados por esta pesquisa.



**As lutas pela formação de Professores Kaiowá e Guarani,
os programas de formação de docentes indígenas e a
reivindicação de espaços dentro de seus próprios tekohas**

[...]

J: Você me diz das lutas, que têm lutas lá na Universidade e tudo mais, aqui na aldeia, na aldeia têm lutas?

Js: Têm.

J: Quais que são as lutas aqui?

Js: **Aqui na aldeia têm lutas** é sobre mais para que os indígenas, que nem de manhã quem trabalha é os professores, uma professora branca, né? **Aí a luta dos indígenas daqui, das lideranças, é que a prefeitura de lá [de Coronel Sapucaia] deixe mais indígenas trabalhando na saúde e na escola, na educação.** A luta deles [das lideranças] é mais sobre isso mesmo. Aí, devagarzinho eles [as lideranças] estão conseguindo. Esse ano mesmo, tá um pouquinho branco por aqui trabalhando. Aí, lá na outra escola, eu acho que a mesma coisa. **Aí a luta deles [das lideranças] é isso aí mesmo. Para que a prefeitura aceite os indígenas, principalmente indígena para ser diretor, coordenador, professores e na saúde é a mesma coisa. Que seja todos indígena, mas que seja formado na sua área, que nem na saúde. Os indígenas têm que ter formação. Se tiver, já tem pessoal lutando para que aquela pessoa entra na saúde.** Aí, é assim. Mas para mim, eu acho que, pelo meu ponto de vista, sempre vejo mais é isso mesmo, **a luta deles, a luta de nós, né? [...]** É, fazendo ofício, fazendo documento, mandando. É no Ministério público, é na Funai, essas coisas, na Câmara. Tudo isso, as escolas ajudando aos poucos aí.

[...]

J: Você me fala que antes tinha mais professores karai [não-indígena] ...

Js: Tinha, bastante.

J: Quantos que tinha antes?

Js: Mais de doze, aqui na escola. Aí em 2006, 2007, 2008, por aí, teve bastante branco mesmo trabalhando aqui. E era isso que as lideranças e os pais não queriam mais. Aí eles começaram a lutar fazendo essas coisas aí. Esse 2019 está dando um pouquinho de resultado, mas está sendo difícil mesmo assim, porque a gestão [da prefeitura municipal] que está agora não quer ajudar a gente.

J: A gestão de fora ou a gestão daqui?

Js: A gestão da prefeitura. [...] É que é assim, quando eu era criança... eu acho

que o que aconteceu mais é... depois que eu cresci assim de estudar, tem mais escola e os professores trabalhando, só, aí indígena mesmo. **Mas quando eu era criança não tinha ninguém assim e nem entendia em falar em português, aí não entendia mesmo. Aí eu fui fazer o Ensino Médio lá na cidade e não entendia porra nenhuma [risos]. Não entendia mesmo. Também não sabia falar. Aí eu tinha medo de falar, de dialogar com os professores, porque se começar falar, eu pensando assim, que eu vou errar, que nem sei onde puxar as conversas. Aí, o que mudaram mesmo foi isso aí mesmo. Tem que incentivar aos alunos a não, não ter vergonha de falar da língua, de falar assim na língua mesmo.** Só isso mesmo que eu vi, pelo, pelo, pelo, pelo, pelo, pelo meu próprio ponto de vista. Depois vem mais, o que vem prejudicando mais é a igreja...

– Joseane Batista, professora
Tekoha Takuapiry
24 de abril de 2019
[Grifos e itálicas meus]



É completamente inimaginável para mim a experiência que teria vivido se, quando criança, tivesse passado por uma situação semelhante à narrada pela professora Joseane Batista. Ou seja, se estivesse na escola e não compreendesse absolutamente nada do que era dito lá. Consigo apenas, de algum modo, vislumbrar a imensa frustração que teria experimentado diante de uma situação, a meu ver, tão violenta como essa na qual meu não-entender e, por conseguinte, a minha impossibilidade para me expressar, estariam restritas não pelo complexo que pudesse chegar a ser o discurso, mas sim pela angustiante realidade de que, ainda estando na minha comunidade, nem mesmo as palavras mais simples fossem permitidas de serem pronunciadas na minha própria língua.

Além disso, tudo se torna ainda mais intenso para mim quando tento assumir com mesma profundidade, simplicidade e convicção com a que a professora Jaqueli Texeira compartilhou comigo um aspecto central da sua própria cosmovisão: *A nossa língua*, me diz Jaqueli, *está em nós mesmos. A língua, é a nossa alma.*

Daí que, diante uma revelação como essa, na qual é possível perceber uma profunda conexão entre a língua, que vai além do ato de falar, e a própria vida, torna-se imprescindível apresentar – reafirmando o que foi mencionado páginas atrás – não somente a notável e crescente presença que os Kaiowás e Guaranis têm atualmente como diretores e docentes dentro das escolas em Takuapiry (Tabela 2.). Mas também, além disso, se faz necessário abordar as lutas que compõem e atravessam seus processos de formação como professores e as diferentes reivindicações que caminham junto a esses processos, bem como as afirmações de vida que acontecem com sua “ocupação” das escolas.

Tabela 2. Docentes e diretivos nas Escolas Indígenas presentes no Tekoha Takuapiry, ano 2019 ⁹⁰.

DIRETIVOS E DOCENTES NAS ESCOLAS INDÍGENAS PRESENTES NO TEKOKA TAKUAPIRY, ANO 2019								
	Diretivos		Docentes		Diretivos entrevistados		Docentes entrevistados	
	Indígenas	Não-Indígenas	Indígenas	Não-Indígenas	Indígenas	Não-Indígenas	Indígenas	Não-Indígenas
Escola Nãnde Reko Arandu	2	0	15	2	2	0	15	1
Escola M'bo eroy Arandu	2	0	23	3	2	0	20	1
Escola Polo Kurusu Ambá	-	-	1	0	-	-	1	0
Escola Polo Missão	-	-	4	3	-	0	2	1
Totais	4	0	43	8	4	0	38	3

Fonte: Produção do autor

Ora, os dados condensados na Tabela 2 são por si só bastante significativos se levarmos em conta que – como veremos conjuntamente a partir de relatos como o de Elias Lopes e Claudemiro Lescano entre outros – em anos anteriores à presença-ação dos Kaiowá e Guaraní no cenário escolar era bastante limitada.

Considerando esses mesmos dados pode-se afirmar que a presença dos Kaiowá e Guaraní nas escolas revela, em primeira instância, uma transformação significativa em relação aos modos em que escola é agora ocupada por eles. Graças ao fato de ser eles mesmos quem atualmente gerenciam e – predominantemente em contraste com a presença minoritária dos karai, os não-indígenas – lecionam nas escolas, é possível não apenas falar com liberdade sua própria língua, mas também, entre outros elementos, promover seu uso e valor.

Porém, para compreender a importância dessa transformação significativa se requer, em certa medida, que se levem em consideração outros elementos contextuais. Por exemplo, o fato de que anteriormente tanto a administração das escolas dentro das áreas indígenas, bem como a designação dos professores e a definição das disciplinas, os conteúdos e até os modos em que estes deviam ser ensinados eram realizados, no caso do Tekoha Takuapiry, pela Missão Evangélica Caiuá ou pela Secretaria de Educação Municipal.

Assim, cabe dizer que neste Tekoha, até a primeira década de 1990 as escolas que funcionavam na comunidade – a sala Alberto Luciano localizada na região de Takuapiry (atual Escola Municipal Indígena Nãnde Reko Arandu) e a sala Fernando Martins na região do Serro (desativada pela

90. Nesta tabela, estão incluídas as duas escolas-polo que, em termos de território físico, estão localizadas fora dos limites legais da Aldeia Indígena Takuapiry, mas são atendidas pelas escolas presentes neste tekoha. Primeiramente, temos a escola na área de retomada em Kurusu Ambá I, que está associada à escola Nãnde Reko Arandu. Além disso, há a Escola denominada da Missão, que atende os três últimos anos do Ensino Médio e está ligada à escola M'bo eroy Arandu. A escola-polo da Missão está localizada no mesmo prédio da própria Missão Caiuá, situado literalmente na fronteira com o Tekoha, onde esta instituição desempenha diversas atividades, principalmente voltadas à evangelização.

Secretaria de Educação Municipal no ano 2014) –, não pareciam ter interesse em atender, de modo diferenciado, as necessidades e particularidades destes povos. Fato que pode se evidenciar, não somente pelo exposto pela professora Joseane Batista, mas por meio de relatos como o condensado por Claudemiro Lescano (2016) em sua dissertação de mestrado, onde descreve parte de sua trajetória acadêmica e menciona como foi sua participação no cenário escolar como aluno na escola da região de Takuapiry: *Fui alfabetizado em língua portuguesa, por uma professora não indígena. Na sala de aula, a língua guarani era falada por todos os alunos indígenas, para pedir, avisar, combinar algo, mais ficávamos em silêncio quando a professora falava e nos orientava a não falar em Língua Guarani* (LESCANO, 2016, p.15).

E, por outra parte – de modo mais general em todo o Estado de Mato Grosso do Sul –, porque somente a partir de 1988, após um árduo processo que envolveu o apoio e esforço de diversas instituições públicas e particulares, bem como uma maior inserção política dos Guarani e Kaiowá nos movimentos indígenas, principalmente, por meio do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá⁹¹, (ROSSATO, 2002), que foi assumida e promovida a formação de professores pertencentes a estes povos indígenas e, de modo colateral, contribuiu para tornar possível o cenário retratado na Tabela 2. Quer dizer, para que em Takuapiry – ao igual que em outros tekohas do Mato Grosso do Sul (ROSSATO, 2002; BENITES, 2009) –, membros da própria comunidade passaram a assumir, agora como regra e não como exceção, cargos de gestão e administração no contexto escolar, assim como a se envolverem ativamente nas práticas pedagógicas ao atuar como docentes dentro de seu(s) próprio(s) tekoha(s).

Nesse contexto, é importante destacar que, conforme apontado pela pesquisadora Veronice Rossato (1998), o Conselho Indigenista Missionário⁹² – CIMI – foi a instituição responsável por iniciar, em 1985, a formação dos professores indígenas mediante a alfabetização de duas pessoas Kaiowá do Tekoha Caarapó – a quem denominaram como “monitores” – para que atuassem como docentes dentro de sua comunidade e, posteriormente, entre os anos 1987 e 1988, estendeu *seu programa de formação de professores* para outros tekohas.

Naquela época, de acordo com esta mesma pesquisadora, *eram raros os professores Guarani e Kaiowá que atuavam nas escolas nas áreas indígenas*. Sendo que, nesses casos excepcionais, aqueles que ocupavam essa posição haviam sido formados pela Missão Presbiteriana, seguindo uma orientação integracionista na qual, por exemplo, o português era a única língua utilizada e, inclusive, chegou o caso, sucedia que quando não havia professores que fossem não-indígenas para

91. Segundo Rossato (2002), o Movimento dos Professores Guarani Kaiowá – ou Guarani/Kaiowá –, começou a se organizar em 1989. Nesse tempo, os professores que já atuavam nas escolas de seus tekohas, juntamente com as lideranças dessas comunidades, iniciaram discussões sobre diferentes questões em relação à educação escolar indígena. Por sua vez, Nascimento (2013), destaca que este Movimento se desenvolveu também em parceria com o Conselho Indigenista Missionário – CIMI – e com professores universitários envolvidos com as lutas indígenas.

92. O CIMI foi uma das instituições que maior atenção e apoio brindou, entre 1985 e 1996, aos processos de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá e à educação escolar indígena. Sua participação “em todos os momentos oficiais ou não, convidado ou não, fornecendo subsídios, trazendo assessorias especializadas e, principalmente, levando as reivindicações dos índios, ou assegurando a presença deles próprios, em nível nacional ou regional, contribuiu bastante para a tomada de consciência dos representantes de órgãos públicos e acadêmicos, e para a elaboração de normas, leis e ações que garantam o direito a uma educação escolar indígena, específica, bilingue, e intercultural, tal como foi explicitado nas Diretrizes Nacionais do MEC para a educação escolar indígena”. (ROSSATO, 1998, p. 156).

dar aula nas aldeias, *simplesmente não havia escola* (ROSSATO, 1998, p. 155).

Ora, é importante mencionar também que, em anos posteriores, a iniciativa liderada pelo CIMI passou a contar com o apoio de outras instituições – como a Universidade Federal de Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o Centro Mari e a Universidade Estadual de Campinas – que se somaram a contribuir de diversos modos – com assessorias dentro dos cursos, com acompanhamentos e discussões nas diferentes áreas nas atividades escolares, ou na confecção de material na língua Guarani –, com os processos de formação dos professores indígenas e com a formulação da educação escolar indígena (ROSSATO, 1998).

Nesse caminho cabe mencionar que esses processos formativos terminaram desempenhando um papel fundamental tanto na consolidação do Movimento dos Professores Guarani-Kaiowá quanto na abertura de possibilidades para discutir e propor estratégias que visavam enfrentar os desafios pelos que em matéria educacional estavam passando estes povos, ao tempo que, reivindicavam melhorias no sistema educacional para as comunidades indígenas envolvidas. Assim é relevante destacar o *I e II Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani*, ambos ocorridos no ano de 1991, uma vez que – como documentado por Rossato (1998; 2002) e exposto a continuação –, foi ali nesses eventos que começaram ser delineados alguns dos aspectos centrais de um plano de luta relacionado ao contexto escolar.

[...]Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos... com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...]” “A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores”. “A nossa escola deve ensinar o Nande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações”. “Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, Estado e União...” (ROSSATO, 2002, p.88).

Ora, embora não seja minha intenção aprofundar-me no processo de consolidação da educação escolar indígena no Brasil e nos desdobramentos da escola indígena entre os Guarani e Kaiowá, considero importante destacar pelos menos dois elementos. Em primeiro lugar, o fato de que no contexto das políticas de escolarização para os indígenas em nível federativo, inicialmente houve uma contínua falta de reconhecimento e discriminação em relação aos indivíduos que eram o alvo dessas políticas (OLIVERIA; ORJUELA-BERNAL, 2020). No entanto, ao longo do tempo, há que dizer que esse cenário tem mudado devido ao trabalho conjunto que, no caso particular dos Guarani e Kaiowá, foi realizado por organizações não governamentais e por diversas universidades que, como mencionado anteriormente, contribuíram nos processos de formação de professores indígenas e de elaboração das normas reguladoras locais sobre a educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul (ROSSATO, 2002).

E, por outro lado, é essencial mencionar que os avanços alcançados até o momento respeito à escola indígena entre os Guarani Kaiowá só têm sido possíveis graças à organização e lutas desses povos, assim como ao apoio recebido de diferentes organizações que se posicionaram ao lado das suas causas. Sendo que, no caso, esses avanços podem ser evidenciados, por exemplo, através das

assembleias anuais do Movimento dos Professores Guarani-Kaiowá, das Grandes Assembleias Aty Guasu, e das demandas por uma educação diferenciada que não apenas considera o contexto específico da escola, mas também a formação particular dos docentes indígenas. Além disso, o apoio dessas organizações é refletido, entre outros elementos, por meio de diferentes cursos de formação que têm visado atender a essas necessidades e demandas dos Guarani e Kaiowá.

Assim, dentre esses cursos e propostas formativas, destaco a continuação, em concordância com o mencionado também pelos meus interlocutores em Takuapiry, i) o *Programa de Formação de Professores em Exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PROFORMAÇÃO* –, ii) o curso de magistério indígena denominado *Projeto Ára Verá - Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá* e iii) o curso de *Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu*.

Programa de Formação de Professores em Exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PROFORMAÇÃO

O *PROFORMAÇÃO*⁹³, foi um curso de formação de professores criado no ano 1999 e financiado pelo Banco Mundial e pelos governos municípios dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Seu objetivo era habilitar a todos os professores leigos desses Estados, incluindo os professores indígenas, para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No subsequente relato de Elias Lopes, que foi um dos poucos professores de Takuapiry que participou deste curso, é possível perceber parte do seu processo e dos efeitos ou impactos que este gerou tanto na sua própria trajetória quanto para a comunidade deste Tekoha.

[...]

J: Como que foi aquela primeira vez que você foi dar aula?

E: A primeira vez, eu acho que foi assim, muito difícil, porque na primeira que eu entrei como professor, eu entrei como professor leigo, sabia? Eu entrei, assim, como um professor que não estava preparado na formação, na qualificação de ensino, porque, eu sou daqui mesmo, né. Daqui da Takuapiry. Nasci aqui mesmo, cresci aqui mesmo, a minha família, a maioria toda é daqui da aldeia. E aí o que que aconteceu em 90..., 94..., 92, eu fui para curso de teologia lá em Dourados. Aí eu fiz, quatro anos de teologia e me formei como missionário.

J: Quantos anos você tinha quando se formou como missionário?

E: Aí eu tinha, eu acho que tinha mais ou menos uns 18, 20 anos. Não me lembro mais de certo, mas eu tinha por aí essa idade, porque eu saí muito c

93. Segundo Nogueira (2014), este curso foi criado no ano 1999 pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir da prerrogativa da lei e o incentivo do Fundo do Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

edo, né? **Eu saí daqui aos 14, 15 anos para a escola agrícola, para fazer ginásio.** Naquela época era quinta série, né? Lá em Amambai. **E a gente ficava internado lá. Lá na escola agrícola, aí depois eu voltei. Aí voltei, e não continuei estudar assim na escola regular. Fui para Dourados fazer, eu fui para fazer estúdio bíblico. Aí me informei como missionário.** Aí com 4 anos de formação, eu não, eu tinha só apenas quinta série, né? **Aí eu voltei e aí tinha um missionário que trabalha, que trabalhava como missionário lá na Missão Evangélica, lá embaixo [região do Serro].** Ele pediu para mim voltar aqui na aldeia para trabalhar como professor. **Aí eu, eu não pensei duas vezes, porque eu sou daqui mesmo, né? Porque se eu tivesse uma ideia, uma outra, assim, pensamento, eu teria ficado lá para mim continuar estudando na escola regular, né? Terminar oitavo ano, enfim, mas eu vim assim, sem, sem preparo, né?**

J: Você aceitou...

E: Aí eu aceitei na hora. **Aí eu comecei dar aula em 94, lá no fundo.** Lá no fundo, no Serro. Em 90, 95. E quando eu comecei dar aula, no tempo em que eu comecei foi muito difícil.

J: Por quê? Qual era a situação da escola naquele tempo?

E: Tanto, assim, na minha formação no conhecimento, tanto para assim, como que é que a gente fala. Viagem, assim, condução, né? Que eu não tinha por que eu morava aqui, lá, lá em cima e a escola era lá, né? Então, o tempo também que estudei, aí eu continuei estudar ginásio. Lá na cidade, sexta série, né? E aí eu estudava na cidade. E vinha.

J: Sapucaia?

E: É, Sapucaia. Aí eu ia para a escola. Voltava. Descia lá na rodovia, na estrada, e daí eu ia para escola.

J: Quanto tempo dava da estrada para a escola?

E: Dá quase uma hora e meia.

J: Uma hora e meia a pé?

E: É, a pé.

J: E daí você voltava para cá.

E: É, aí dá quase três horas, né

J: Nossa, todos os dias você fazia isso?

E: Todos os dias. **Então a minha, assim, a minha história não foi assim fácil. Tem uma história muito longa.** E aí, naquela época também a estrada, assim, hoje facilita muito o trabalho das pessoas assim, né? A estrada naquela época era muito areião, né? Tinha muita areia. **Aí eu às vezes eu ia de bicicleta. Às vezes de cavalo. E naquela época como tinha muita areia, a**

gente já ia só a metade. Era muita areia até chegar na escola. Aí depois, depois de muito tempo que o pessoal da prefeitura, né, eles cascalharam a estrada. Agora está, está mais ou menos. Até dá para ir, mas no tempo que eu comecei dar aula naquela época foi muito difícil, né? Porque eu estudava, ia e vinha para cá. Chegava aqui na casa da minha mãe, era à noite, né. Porque a gente saía daqui umas duas ou três horas de madrugada. Mais de três horas de madrugada, porque vinha circular, ele circulava toda essa região. Até chegar em Sapucaia já era sete horas ou mais. Muitas vezes a gente chegava atrasado. Cinco minutos, dez minutos.

J: E o ônibus vinha procurando os estudantes?

E: Isso. Ele, passava. Aí ele levava a os alunos que estudava na cidade. Aí eles levava tanto os indígenas tanto não-indígena, né? Então a gente ia junto com esse pessoal para estudar. **Então, eu estudava e vinha direto para ir para escola. De lá eu ia na casa da minha mãe. E a maioria desse tempo eu não, não comia nada. Ou às vezes, comia lanche, né? Às vezes meu tio que morava lá, naquela época, a esposa dele que fazia lanche para as crianças. E aí as vezes eu comia, aproveitava lanche, né? E ia eu voltava, chegava aqui era à noite, né. Então e aí a noite, naquela pra mim, outra coisa também é que a gente naquela época enfrentava era a questão da iluminação. A gente não tinha energia. E aí a gente, assim, eu preparava aula, tanto estudava minha aula para na cidade fazer avaliação. Essas coisas, né, com embaixo da vela. A gente comprava e não deixava a vela acabar. Então, depois que entrou energia ajudou muito, ajudou bastante.**

J: Na escola tinha energia ou não?

E: Não.

J: E, para que curso que você dava aula, o que você ministrava?

E: Ah eu ministrava multisseriado, no tempo em que eu entrei. De primeiro, segundo terceiro e quarta série.

J: E aí você ministrava todas as disciplinas, as matérias?

E: Dava toda essa disciplina, Ciências, Geografia, Matemática, História. É, naquela época era todos, né. Artes, Educação Física. Depois mudou, né? Naquela época era todas as matérias que o professor tinha que dar, né?

J: Isso foi lá em 95. Quanto tempo que você ficou trabalhando nessa escola?

E: Aí eu trabalhei muito tempo. Não me lembro assim, quanto, mas é, trabalhei muito tempo.

J: Mais de 10 anos?

E: É, por aí. Aí de lá eu mudei para a Missão. Aqui mais perto. Aí eu trabalhei acho que três anos. Dei aula no pré, depois dei aula na segunda

série, até terceira. Aí já ficou mais meio, meio perto, né? da minha casa. Eu morava, daqui até lá eu levava acho que eram 15 minutos para chegar ali. Mas o Serro, daqui até lá, acho que dá quase três horas de viagem a pé. Eu, assim, eu sofria por todo também, mas eu aprendi muito. Sabe por quê? Porque o tempo que eu trabalhava eu enfrentava muito com relação ao tempo, de tempo de inverno. Eu enfrentava muita geada. Caia, caia muita geada e eu acordava cedo, né? Quatro horas. Cinco horas já tinha que ir já. E eu aprendi muitas coisas também nesse período de vida.

J: Que coisas você lembra que aprendeu?

E: Ah, eu aprendi assim, gostar de trabalhar, de ter responsabilidade e ter compromisso, né? Porque a apesar de que eu, assim, não era um professor bem-preparado para ser professor mesmo, eu tinha essa consciência de cumprir a minha responsabilidade. De cumprir o compromisso, e gostar daquilo que você faz, né? Principalmente, com a relação ao compromisso com os alunos. Se dedicar para que aluno aprendesse, porque eles sempre têm essa esperança de aprender com o professor. Então eu sempre procurava passar para eles o conhecimento que aprendi na vida. Aí, assim, no estudo e, enfim, eu sempre agradeço também nesse período que eu trabalhei, porque não foi fácil, mas também ao mesmo tempo eu cresci muito também como pessoa. Porque se fosse hoje, eu vejo, assim, que a gente sabe que muitas pessoas da aldeia têm pouco compromisso, responsabilidade. **Se for usar assim hoje**, eu... naquela época não tinha, não tinha nada, não é como hoje. É como, eu vejo assim, aqui na escola tem, **é aqui na escola já funciona todo. Assim, a forma de organizar a direção, tem coordenador, secretário, tem professor indígena, tem professor que é experiente, que pode ajudar, mas no tempo que eu entrei, não tinha. Eu era sozinho.**

J: Você tinha que dar conta de todas as coisas da escola, diretoria, secretaria, tudo?

E: Para a gente, para, assim, para mim, fazer um diário, planejamento, eu tenho que ir uma vez por mês na cidade.

J: Você está me dizendo que aquela escola que do Serro era a única escola que tinha na aldeia?

E: Era a intenção da outra escola, que era nem indígena.

J: E onde ficava essa outra escola?

E: Essa escola ficava fora da aldeia. Até agora ainda existe essa escola lá no fundo. Você vai indo para Sapucaia tem uma entrada que entra assim, que onde, não sei onde é, não sei quem plantou eucalipto lá, agora já derrubou tudo, tinha uma estrada que entra e vai. Aí tem uma escola, ali que era o polo. Então, essa escola, tanto Missão e Serro era a extensão dessa escola.

J: Não tinha nenhuma outra mais?

E: Não, não tinha mais não. Então, a gente dependia muito, dependia totalmente da prefeitura do Município, né? Porque a gente ia cada final de

bimestre, a gente sempre é lá na cidade para fazer o diário, assinar frequência, tudo essas coisas, tudo era na cidade.

J: Você não teve nenhum colega que você aprendesse junto? Ou você foi aprendendo sozinho, fazendo?

E: Não, eu não tinha. Por isso que quando eu falei para você que quando eu entrei como professor eu não tinha noção, assim, do que é ser professor, entendeu? O que, que eu poderia ensinar a meus alunos, porque eu não tinha uma preparação adequada para ser como um professor. Como assim? Fazer o planejamento, preparar as aulas, essas coisas, mas eu fazia tudo assim, de mim mesmo, né? Porque a gente, eu assim, quando eu entrei aqui na escola, não tinha nenhum professor indígena e a maioria professores que trabalhava aqui, tanto na Missão vinha tudo de fora. Aqui nesta escola a maioria vinha das fazendas ou da chácara e na Missão a maioria dos professores era missionário. E lá no Fernando [*Fernando Martins nome da escola na região do Serro*] quem dava aula era missionário ou filho de missionário. E não tinha nenhum indígena aqui [*como professor no Tekoha*]. E aí, no 95, esse missionário, ele pediu para mim vir aqui para dar aula, né? aí eu vim. Aí eu entrei e depois que eu entrei, depois de três anos, é na verdade, eu entrei dois anos, e depois de dois anos entrou meu tio. Também como professor.

J: Você saiu ou ele entrou porque tinha mais estudantes?

E: Aí a gente já formava a classe. Tinha primeiro, segundo. Terceiro e quarto, porque lá tinha só uma sala. Eu dava aula para terceiro e quarto junto, e ele dava primeiro e segundo ano. Aí ele acha que ficou um ano, um ano e pouco. Um ano, dois anos, mais ou menos. Ele ficou de professor, aí ele também não tinha, apenas ele tinha quarta série completo, né? Ao mesmo tempo que ele dava aula ele estudava comigo, né? Lá no Fernando [*escola na região do Serro*].

J: Fernando é nome da escola...

E: É. A sala do Serro se chamava Fernando Martins, que era o avô do Gildo. Le colocaram esse nome porque ele era o mais antigo que morava lá no Serro. Então colocaram o nome do avô do Gildo como escola, escola Fernando Martins. Então, é assim, aí ele achou que foi dois anos mais ou menos deu aula e depois ele saiu. **Ele saiu e foi para a saúde e até hoje ele trabalha na saúde.**

J: E aí ele saiu e você ficou sozinho de novo ou teve outro professor?

E: Aí depois, depois de, acho que quatro ou cinco anos entrou mais um professor. Também ele não tinha, assim, formação, né? Mas ele entrou aí ele deu aula por um ano, acho que para o primeiro ano. E aí ele saiu. **E aí, depois com três ou quatro anos que entrou Enoque. Enoque entrou e aí nós, aí a gente já trabalhou, eu e ele. Aí, depois do Enoque, que o Claudemiro foi para, foi para Dourados, ne? Com a mãe dele, com o padrasto dele. Para a mãe, tanto o padrasto dele foi para fazer também o seminário, né? Aí ele foi junto para fazer a escola regular. Aí ele terminou lá o oitavo ano. Aí ele já tem, já mais com, assim, informação que ele já estava naquela época. Aí ele voltou aqui, aí ele começou também dar aula no**

Fernando Martins. Aí a gente já era em três. Eu, o Enoque, o Claudemiro. E aqui nessa sala, nessa escola aqui, ainda não tinha indígena, a maioria vinha da fazenda.

J: Os professores?

E: Professor, sim

J: Então, pera aí. Você foi para lá, ficou na escola um tempão, lá. Aí você terminou a oitava série também?

E: Não, é assim, eu estudei sexto ano. Sexto ano eu fiz incompleto. Aí saiu um projeto do governo que o professor que não tinha formação de primeiro e segundo, do Ensino Fundamental, Ensino Médio, quem não tinha, era para fazer. Se chamava, *PROFORMAÇÃO*. Era o magistério, né? Que saiu. E aí, no mesmo período também saiu o Ára Verá.

J: O que que era o Ára Verá?

E: O Ára Vera é também o magistério indígena. Que até hoje acho, não sei se funciona ainda.

J: Então, tinha um magistério que era para todo mundo que não tivesse concluído e tinha o magistério exclusivo para os indígenas. Aí você fez?

E: Sim, exatamente. Eu fiz, eu fiz esse *PROFORMAÇÃO* que eles chamavam. Que era para todo mundo, né? Tanto para indígena, tanto para os brancos, os karai. Aí eu, como eu já estava na metade eu não podia deixar pra mim entrar no Ára Verá porque já estava terminando, né? E muitos colegas que entrou comigo no *PROFORMAÇÃO*, mudou para o Ára Verá, e a gente sempre ia daqui para Dourados, ficar 15 dias, 30 dias para fazer esse *PROFORMAÇÃO*.

J: Quanto tempo que foi esse *PROFORMAÇÃO*?

E: Foi dois anos.

J: E como que era ir para lá, ficar lá, na cidade? Você já tinha ido antes?

E: É, a gente sempre ficava, assim, num lugar diferente. Era um lugar bem diferente. Eu me lembro que no primeiro dia, na primeira vez que a gente foi lá em Dourados, a gente ficou 30 dias naquele quartel, lá.

J: Quartel do exército?

E: É, do exército. Aquele, aquele que fica perto do aeroporto, perto da UFGD [*Universidade Federal da Grande Dourados*].

J: Não conheço ainda, mas um dia eu vou.

E: Você não conhece ainda. Ah, tá. Então, aí tem aquele quartel, até hoje ele é

bem grande. É perto da UFGD, assim, perto do aeroporto, um dia se você for lá você vai ver. E aí a gente ficou 30 dias. Naquele dentro dela. Eu nunca tinha, assim, um sonho, assim, pensar que um dia pudesse chegar naquele lugar, mas eu já fui lá.

J: E como era ficar lá? O que vocês faziam?

E: A gente ficava só a noite, porque de dia a gente sempre ia na Universidade [UFGD] para estudar e a gente voltava só à tarde, bem à tarde, assim, a tardezinha. Aí a gente jantava, tomava café, tudo era, assim, uma forma do exército. Alojamento, cama, comida, aquele bandeja, tudo. E aí a gente entrava todos os dias e saía, entrava com documento. Você não entrava nem saía sem documento, sempre, a gente fazia fila ali. **Era chato ali, mas tudo isso foi para a gente, sei lá, a gente para aprender na vida também, né, porque se não fosse... Hoje, eu sempre falo isso para as pessoas. Se não fosse, se a gente não se preparasse que seria, né? Porque hoje em dia a gente sempre tem que pensar para ser alguém na vida. Alguém, assim, para ser útil na sociedade, ajudar as pessoas. Enfim, a gente tem que pensar sempre no que eu posso fazer para ajudar a minha sociedade, os alunos que estão vindo agora. Mas enfim, então naquela época a gente sempre estudava assim.**

J: E lá, no *PROFORMAÇÃO*, como que era? Vocês tinham estudantes que eram indígenas e não-indígenas, todos juntos, como que eram as aulas com o pessoal?

E: É, as aulas, era assim tudo, como que a gente fala, único, né? Porque ali a gente também, todos aldeia, da Takuapiry, daqui era só eu e a minha irmã, era só duas, mais seis da cidade. Então daqui do Coronel Sapucaia, era oito pessoas. Aí tinha Amambai, de Tacuru, de Dourados, de Caarapó, mais de outras cidades que vinha de outro lugar. Daí já não é mais indígena, já era branco que vinha de Brasilândia, de Aquidauana, dessa região de Campo Grande. Diz que era mais de 400 alunos.

J: Bastante pessoas. E todo mundo também ficava lá no quartel?

E: É, todo mundo ficava junto. E aí a gente sempre ia lá na UFGD. E tinha uma outra escola lá em Dourados, que não me lembro agora o nome, que ali onde a gente sempre estudava. A gente ficava 30 dias. Depois a gente, outro dia, a gente ficava 15 dias, 20 dias e assim a gente ia indo. E a gente ganhava livros, deste tamanhos, acho que era mais de 40 e poucos volumes. Esse livro é muito bom, até hoje eu tenho lá em casa, tenho guardados.

J: Depois você me mostra.

E: Isso. E quando eu precisava, eu sempre corria nesse livro. Até hoje eu gosto desse livro, porque já era, assim, um livro que trazia mais, assim, a realidade de hoje, já é mais atualizado. Então a gente sempre procurava, assim, se formar. Então a gente com dois anos, a gente se formou, né? E quem dava, assim, para a gente, tudo era o município. Não saía nada do nosso bolso. Ônibus, inclusive o dinheiro. Quem dava para a gente era município, para a gente se formar. Às vezes a gente ficava no hotel, né? Aí no hotel para

a gente tem que pagar. Aí para a gente pagar quem dava o dinheiro era o município. E assim que a gente foi se formando. **Depois então, saiu o Ára Verá. E aí no Ára Verá já foi meus colegas aqui para estudar. O Enoque, o Ananir, Marcilene e mais outras pessoas, e assim a gente se formou. E aí, depois de dois anos, então me formei como professor, né? Já me informei, assim, de Ensino Fundamental e Ensino Médio completo.** Eu me lembro que uma vez a gente fez uma prova que ele chama de provão, né? A gente fez só um dia, só aquele prova, para, eu acho que era para concluir, não, para a gente entrar no Ensino Médio.

J: Era algo que avaliava para conseguir entrar em outro curso?

E: É. E aí, então a gente fez. Eu me lembro, foi uma vez eles chamou só pra isso, todos que não tinha Ensino Fundamental completo, a gente ia todo mundo num sábado de sete até às onze horas. A gente fez 4 áreas, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa. E aí a gente passou, todo mundo passou. E aí a gente teve essa forma de entrar na no Ensino Médio.

J: Quem não conseguia, o que que acontecia? Tinha que fazer uma nova prova?

E: Não, não. A maioria conseguia porque os professores foi, assim, muito bom, ele ajudava ali. Então, todo mundo conseguiu. **Então, assim, a gente aí conseguiu se formar como professor no Ensino Médio. E aí depois eu parei de novo. Parei de estudar. Só fiquei dando aula, né? Aí, assim, acho que parei muito tempo. Aí surgiu o Teko. O Teko na UFGD [curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu].**

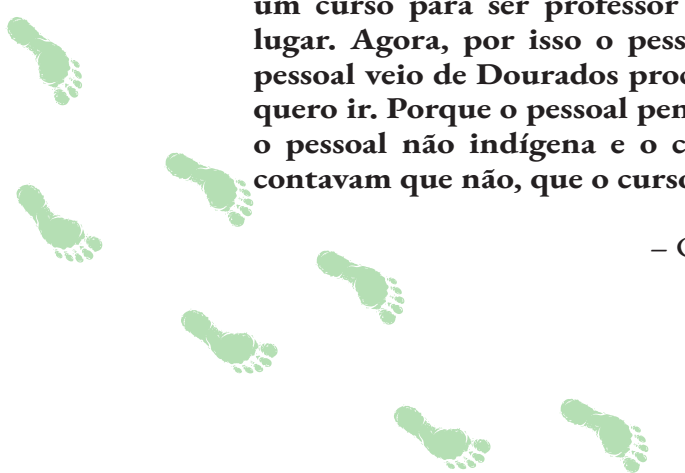
– Elias Lopes, diretor escola
Tekoha Takuapiry
26 de abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Ora, se faz importante lembrar que o objetivo do curso *Proformação* era o de capacitar, sem qualquer distinção ou diferenciação, a todos os professores não qualificados dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso significa que não havia – pelo menos não oficialmente – a intenção de abordar, promover e discutir, desde o próprio espaço de formação, a educação escolar indígena de modo diferenciado. No entanto, essa questão se revela em certa medida contraditória, como evidenciado ao considerar os relatos de Claudemiro Lescano e Elias Lopes, uma vez que, por um lado, o curso não parecia despertar um grande interesse entre a população indígena, precisamente por sua falta de contemplação das suas necessidades específicas, e por outra parte, porque pode-se observar que – se bem se destaca a grande importância que, no caso, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu teve e tem tido na formação dos professores Guarani e Kaiowá – no andamento do curso, de certa forma, essa especificidade indígena foi considerada.

Conversa com Claudemiro Lescano:

[...]

J: Mas ele [o curso *Proformação*] também era voltado só para indígenas ou não, ou era para tudo mundo?



C: Não, era para tudo mundo. Participava por município, assim, escolia. Aqui o Elias que ia dar aula e algumas pessoas da cidade e ia fazer curso lá em Dourados. Ficava no quartel, **ali não tinha nada a ver com indígenas, era um curso para ser professor normal, professor regular em qualquer lugar. Agora, por isso o pessoal não se interessava de ir e quando o pessoal veio de Dourados procurar aqui eles falavam não, não vou, não quero ir. Porque o pessoal pensava que aí no curso, mas ia ficar lá como o pessoal não indígena e o curso não seria interessante. Aí que eles contavam que não, que o curso ia ser para indígenas.**

– Claudemiro Lescano, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
21 de julho 2019
[Grifos e itálicos meus]

Conversa com Elias Lopes:



[...]

E: Eu entrei, como falei pra você como professor leigo, como não tinha nada de preparação, não tinha noção de ser professor. Aí depois que eu entrei na *PROFORMAÇÃO*, entrei depois já na UFGD, aí eu tinha uma outra visão de novo, também, né? **Um novo conhecimento, uma nova visão, uma nova ideia também com a relação, principalmente, com a relação da educação indígena. Porque até ali então, eu tinha apenas uma visão de que eu achava que a escola, o ensino, eu achava que era todo igual, né? Assim como é indígena é tanto para o branco. Eu não tinha essa visão com relação a indígena, era uma outra realidade. A vida indígena é completamente diferente. Então eu pensava que indígena deveria ser também como, como branco, estudar, enfim, se preparar, enfim. Então eu tinha essa visão, depois que eu entrei no Teko aí já é uma outra visão, né?**

J: Qual que foi essa outra visão?

E: Depois que eu entrei na UFGD, 2011. **Mas quando eu entrei no *PROFORMAÇÃO*, alguns professores eram os mesmos que dava aula do Ára Verá. Então eles sempre falava a diferença entre indígena e o branco. E eles sempre falava que a gente sempre tem que lutar pelo nossos conhecimentos, pelo nossas realidades indígenas, né? Eles já passava essa visão pra gente. Então por aí a gente foi aprendendo, tendo esse conhecimento de realmente pensar com relação a educação indígena hoje. Mas é assim, eu fui aí, me formei, aí eu passei no Teko, me formei e agora estou, no ano passado terminei pós. E agora estou meio parado.**

– Elias Lopes, diretor escola
Tekoha Takuapiry
26 de abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Projeto Ára Verá - Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá

No que diz respeito ao Projeto Ára Verá, também iniciado no ano 1999 e ainda em vigor, há que dizer que se trata de um curso de magistério destinado a habilitar professores indígenas dos povos Kaiowá e Guarani para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas dentro das comunidades indígenas. O curso, criado com o objetivo de *contribuir para que estes professores possam participar da construção da Escola Indígena no seu contexto cultural, propiciando uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, valorizando as contribuições desta sociedade indígena nas diversas áreas do conhecimento e garantindo, ao mesmo tempo, os conhecimentos universalmente construídos pela humanidade* (ROSSATO, 2002, p.29), é oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e conta com o apoio de diversas secretarias municipais de Educação do mesmo estado, assim como com a colaboração da Universidade Federal da Grande Dourados, a Universidade Católica Dom Bosco, a Missão Evangélica Caiuá e a própria FUNAI.

Este curso foi um dos precursores em fomentar uma visão diferenciada do cenário escolar para os próprios Guarani e Kaiowá uma vez que não se ocupou somente da formação pedagógica, que, como veremos, proporcionou ricos aprendizados para quem optou por essa modalidade de formação, mas porque recolheu e assumiu, em grande parte, as discussões que os próprios professores indígenas já realizavam sobre uma educação diferenciada que valorizasse suas particularidades. E, ao mesmo tempo, porque teve fortes influências na transformação de alguns dos modos em que a educação escolar indígena foi assumida, tanto na gestão como na docência, no interior de comunidades como a do Tekoha Takuapiry.

Nesse sentido, mais uma vez, considero importante que sejam as vozes dos próprios Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry as que digam da relevância e dos efeitos que tem tanto para eles como para sua comunidade a sua formação na Educação Superior. Portanto convoco os relatos de três dos docentes indígenas desta comunidade que, no caso, se formaram no curso do magistério indígena Ára Verá.

Porém, antes de continuar com os relatos de Ananir e Claudemiro Pereira Lescano, Enoque Batista e Marcilene Martins Lescano, se faz necessário explicitar também que, embora as seguintes informações não sejam explicitamente apresentadas nos dados condensados na Tabela 2, existem outros aspectos relevantes a serem considerados. Por um lado, dos 43 docentes indígenas atuantes nas escolas de Takuapiry, 39 deles obtiveram formação em universidades públicas, particularmente na Universidade Federal da Grande Dourados e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Por outro, entre esses 39 docentes há que considerar um primeiro grupo de 13 pessoas que se formaram tanto no curso Ára Verá como no curso da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Um segundo grupo de duas pessoas que tomaram o curso do magistério indígena e que continuaram sua formação em outras universidades (uma na UEMS e outra na Faculdade Anhanguera) e um terceiro grupo de 18 pessoas que cursaram a Licenciatura do Teko Arandu, mas que não participaram do Ára Verá.

Ananir Pereira Lescano:

[...]

J: E você quando começou a dar aula [*na escola da região do Serro*], as primeiras vezes que você fazia a substituição da professora, era professor de qual disciplina?

A: Eh... acho que o segundo ano. Segunda série naquele tempo, né. Ainda é **segunda série, né.**

J: E você dava todas as disciplinas? Matemática...

A: Passava assim, matéria. Eu não sabia nada, assim, de educação, assim, não tinha noção de, assim, que, que eu vou fazer...

J: E como que você aprendeu, quem que te ajudou?

A: Aí, assim, no mesmo ano, em 2000, foi aberta uma inscrição pra ir... abriu uma formação de magistério em Dourados. Aquele tempo, né. E todos os professor têm que ir lá na formação. Porque é um aberto para professor se qualificar como ser um professor. E aí quando eu fui lá para Dourados, eu fui me inscrever para ir para Dourados eu tenho que deixar a família.

J: Você já tinha esposa?

A: Eh... aí ficou mais complicado que tem que, tem que ir pra lá, né. E a família tem que ficar aqui. E aí eu falei que mesmo assim eu fui. Eu fui, a Marcilene, o Claudemiro, o Enoque. Alguns professores foi lá, né. Porque são poucos os professor indígena que, que naquele tempo está trabalhando como professor. É muito pouco, assim, ninguém se interessou, assim, para ser... Aí quando a gente foi para estudar o magistério, o Ensino Médio, para o magistério, aí abriu um pouquinho o pensamento de ser um professor, mas a gente tinha bastante, assim, uma bagagem muito grande dentro da aldeia, né. Só que eu não tinha noção, o que que eu vou, que eu posso fazer, o que que eu posso, assim, ensinar, sendo que todo o ensinamento em nossa volta é muito grande. A gente têm ferramenta muito grande na nossa redor, na nossa aldeia, e aí eu não sabia desse ferramenta. Assim, eu não sabia esse ferramenta, esse tudo, tudo material, assim que a gente tem. Só valor, né. Aí eu aprendi um pouquinho só quando eu estava no magistério. Mas um professor, eu já era um professor, mas quando eu fui no magistério eu sou muito tímido, né. Porque tinha várias, várias pessoas diferente que eu nunca vi, que as conhecia, né, de outra aldeia, mas eu fui lá muito tímido. Eu quase, assim, nunca saí, assim, apresentar, nunca. Aí fiquei muito, assim, vergonha, assim, de falar, de me expressar, assim. Aí, quando no final do curso eu aprendi um pouquinho.

J: Quanto tempo durou aquele curso magistério?

A: Três, três anos.

J: E vocês ficavam direto lá em Dourados, como que era?

A: A gente ficava lá, ficava lá e aí em cada 30 dia a gente voltava pra aldeia, a gente voltava pra acá.

J: E, como que era ficar lá?

A: Ficava lá, o Estado pagava, a FUNAI pagava, um órgão, né, a prefeitura entrava de parceria para que o curso seja pago por ele, né. Alimentação, hospedagem, tudo são pago pela parceria que foi feita. E aí nós ficamos lá, só comendo e estudando. E aí eu concluí o curso, aí no mesmo, em dois anos acho que saiu esse curso superior, né.

J: O curso como se chamava? Curso de magistério?

A: É, curso de magistério, ensino, né. Aí eu fechei o curso, terminei o curso, foi aberto uma seleção para quem tem magistério para ir na faculdade. Aí eu me inscrevi, assim, não passei, na primeira eu fui, fui desclassificado. Aí foi aberta, em um ano foi aberto outras turma, assim, aí nesse a turma fui, fui classificado. Aí eu fui, o curso durou quatro anos, né.

– Ananir Lescano Pereira, liderança e
coordenador da escola Ñande Reko
Arandu - região Takuapiry
23 de abril de 2019
[Grifos meus]

Enoque Batista:

[...]

E: Então eu era, eu cresci aqui na aldeia, eu trabalhei um pouco, eu casei tendo dezoito anos, né.

J: Novo, né.

E: Novo, aí eu fui fazer minha casa; eu crie uma família, um pouco, né. E, aí depois eu saí muito trabalhar na usina, corte de cana, né.

J: Na usina? O que, que é usina?

E: Usina é, fabricação de álcool, né.

J: Mas é uma empresa ou é...

E: É uma empresa.

J: A empresa se chama usina...?

E: Uma usina de fabricação de álcool e açúcar. Tudo é uma maquinaria enorme. Muito enorme. Então, é lá que nós trabalhava, desde 93 a 97. Desse período que nós trabalhamos daqui. **Cadas aldeias fora trabalhar lá, e esse trabalho, mão de obra ele, deixou assim indígena fora da família, três, quatro meses, e ganhava muito pouquinho e o preço não era como de hoje. Hoje é muito diferente. E aí eu trabalhei nesse canavial, né. E antes de canavial meu pai trabalhava num erval, na erva, porque esse Mato Grosso do Sul era um lugar onde tinha ervateiro, então trabalhava e eu acompanhei muito, também assim, mão de obra com meu pai, né. Então eu comecei assim a acompanhar esse ritmo, de movimento desde a infância, né, desde juventude. Depois eu trabalhei um pouco aqui na aldeia também, ajudando as pessoas, a liderança, aí depois me registraram para ser um professor.**

J: Aqui na aldeia?

E: Aqui na aldeia, e era muito difícil naquele tempo, né.

J: Por que que era difícil?

E: Difícil porque o indígena não chegava na escolaridade grande, no alto, assim. Para o indígena ficava muito difícil porque o acesso, o estudo, era muito difícil, porque tudo na cidade, o movimento da cidade é...

J: As pessoas daqui tinham que ir para outro...

E: Tinham que ir para a cidade.

J: Qual cidade que iam?

E: Aqui no município [*Coronel Sapucaia*], recentemente aqui no município, mas anteriormente era em Dourados, né.

J: Antes não existia Amambai? Tinha que ser Sapucaia ou Dourados?

E: Dourados, agrícola, ... Quem dava o apoio um pouco era a FUNAI.

J: Agora não dá?

E: Agora não é mais, nem a FUNAI não está por dentro, né. Então, eu estude até sétimo ano.

J: Aqui na aldeia?

E: Aqui na cidade, na agrícola que eu estude.

J: Escola agrícola?

E: Em meio de Ara Moreira e Amambai. Aonde tem agrícola, lá eu estudei lá também um pouco, né. E eu aprendi muita coisa, lá na agrícola. **E, depois de voltar, né, a liderança me chamou para ser professor.**

J: Quantos anos você tinha?

E: Quando eu entrei na escola?

J: Sim

E: Tinha 26 anos

J: Você fez o agrícola, quantos anos você tinha quando terminou?

E: Quando eu estudei o quinto ano, era né, quinta série, não é como agora, **aí eu fiz dois anos na agrícola, e dois anos na cidade. Então, parei na sétima série. Como oitavo ano, né. Aí eu parei porque é difícil de esse acesso, financeiramente, minha mãe, meu pai não era aposentado nem nada. Naquele tempo era difícil, muito, né. Na aldeia minha mãe, meu pai se viravam assim um pouquinho e arrumava pelo menos comida para nós. Não é como hoje, hoje pai e mãe já têm bolsa, aposentado, já tem outros atendimentos.**

J: Você acha que hoje em dia é um pouquinho mais fácil?

E: Um pouquinho mais fácil e também têm ajuda, né.

J: Mas faz falta coisas ou não?

E: Falta sim. Hoje em dia eu vejo assim que, só falta incentivo, né. Esclarecer esse uso de parte de que o indígena ainda não está sabendo usar, né. Principalmente na área de financeira, de economia. **Então eu trabalhei, estudei um pouco, e a liderança me chamou para dar aula. E aí eu dei aula, entrei. Era lá no fundo, no fundo da aldeia mesmo.**

J: Como se chamava a escola?

E: A escola Fernando Martins.

J: Ainda existe essa escola ou não?

E: A estrutura está ainda, mas não está funcionando mais como escola. Está parado, foi tirado a escola de lá.

J: E daí, você começou trabalhar lá e você tinha 26 anos.

E: 26. Por que eu estudei..., quando eu estudei 12,13,14,15 até 16 anos, até 16 anos eu estudei. Estudava, né. E aí depois eu com 16 anos fui trabalhar nos canaviais. 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24. Era para o 93. **Tá, eu fui lá, né, eu dei aula, como leigo, que chamam. Naquele tempo era leigo quando você não tem nada, né, de formação pedagógica ou em parte da educação. E eu dava aula, o tempo era muito difícil, não tinha nem moto, não tinha nada, aí nós tivemos que caminhar até lá na escola. Eu morava sempre nessa região, nesse local, perto da Missão. Aí eu fui estudar também em Dourados, no estudo bíblico, né. Dois anos, eu estudei lá. A parte bíblica, né.**

J: Aqueles dois anos, você ficou direto ou ia e voltava?

E: Direto lá, dois anos. Fiquei lá em Dourados.

J: E como foi morar lá na cidade?

E: Não, não é na cidade. Tem a Missão lá. Tem uma casa assim, o estudante fica lá, alojado.

J: E aí você ficou dois anos direito.

E: Eu fui lá, eu e minha esposa. Eu casei já quatro vezes.

J: Quatro vezes!?

E: Quatro vezes. Aí eu primeiro, a esposa que me acompanhou naquele tempo. **Aí eu terminei lá, eu me preparei para ser evangelista, né. Para trabalhar na Missão, assim, de missão evangélica. Para evangelizar. Aí eu voltei e aí me chamou a liderança para dar aula de novo, né. Aí eu comecei dar aula.**

J: Você desistiu de evangelizar e foi dar aula?

E: Isso, nesse tempo saiu também esse projeto *Ára Verá*, no era ainda

como lei, era projeto *Ára Verá* ainda.

J: E que que era esse projeto?

E: Esse projeto de *Ára Verá* foi criado para indígena que não terminou o ensino fundamental, para terminar, né. É o magistério indígena. E aí me chamou eu lá também, e me matriculei e eu terminei. Três anos lá. Como magistério, lá que eu terminei o estudo, né. Aí depois esse projeto *Ára Verá* se tornou como uma escola, né. O governo deixou, aprovou como escola, e depois terminar esse *Ára Verá*, esse magistério, eu comecei estudar e participei do movimento dos professores Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, a luta dos povos Guarani e Kaiowá, para abrir uma universidade específica para nós, para atender nossos demandas. E aí que foi aprovado saiu esse Teko Arandu [*curso de Licenciatura Intercultural Indígena*]. Essa universidade.

J: E onde que fica essa universidade?

E: Em Dourados.

J: Mas é uma universidade específica para indígenas?

E: Para indígenas mesmo. Aí nós, esse projeto, eu participei quando o professor Elias, levou assim, na UEMS, a Universidade de Mato Grosso do Sul que se chama UEMS, né. Mas não aceitou esse projeto, aí a UFGD aceitou esse projeto. Então nós era a primeira turma desse universidade, eu passei o vestibular, em 2006. Então em 2006 nós começamos. Eu, Claudemiro, Ananir, Marcilene, daqui da aldeia, né. São, acho que quatro, seis pessoas, né, estudamos lá e terminamos lá. Quatro anos fazendo faculdade. Aí quando a faculdade ofereceu cada área para especificar aí eu optei dar aula de Matemática. Eu habilitar por essa área.

– Enoque Batista, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
23 abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

No caso de Claudemiro Lescano,

[...] .

J: Claudemiro, eu gostaria que você me contasse um pouco da tua história, de toda tua história de formação, desde que você estava na escola, onde que você estudou... Eu sei que você é daqui de Takuapiry, né?

C: Sim, sou de aqui mesmo. Eu estudei aqui, né? Eu estudei aqui na escola da FUNAI, lá estudei até a quarta série e depois eu fui estudar um pouco na cidade. Um ano estudei na cidade, em Sapucaia, até a quinta série. De aí eu fui, na época, minha mãe estava viva ainda e meu padrasto também e eles foram para Dourados para um curso da Igreja e ficaram três anos. Daí eu fiquei lá.

J: Você foi junto com eles?

C: Fui junto e estudei lá, lá em Dourados. Só que lá era diferente. Lá em Dourados, na Missão não falavam, não falam em guarani. Nesse tempo foi uma dificuldade para mim. E lá eu terminei até oitava série. Lá em Dourados. Aí meu irmão foi me buscar para passar as férias aqui, né? E meu objetivo era voltar. Eu tinha que fazer Ensino Médio, mas daí ele, na época, era liderança, capitão. E daí ele me colocou como professor lá no Serro [escola Fernando Martins]. E eu não queria trabalhar de professor. Não tinha experiência.

J: Quanto anos você tinha quando isso?

C: 18. Era dos 17 para os 18. Não tinha nem 18 ainda. Daí quando comecei entrar lá, eu tinha que trabalhar lá, com alunos multisseriado, que é segundo, terceiro e quarta série. Numa mesma sala têm esses alunos. Eu quando trabalhei lá não tinha nada de conhecimento de ser professor.

J: E você estava sozinho ou tinha mais algum outro professor lá?

C: Não, estava com o professor Elias. Só que Elias estava trabalhando com a primeira série. Aí eu fiquei um ano, e no final do ano 99 vieram um grupo de Dourados e falaram que ia ter curso de *Ára Verá* e ninguém sabia o que que era. Eu não estava procurando, não estava interessado em ver o que que ia estudar, né? Daí nós fomos escolhidos, acho que por nós estarmos dando aula e mais três que nós estava dando aula. Era Eu, Ananir, Josimar, Marcilene, Elias, Andreia. Era seis, acho que era na época. Primeira turma do *Ára Verá*. E no começo do curso nós não se adaptava não. Porque era muito canto, reza, e nós que já não vivia mais isso, nossa família aqui não foi educada para viver mais isso. Foi educada para ir na igreja. Para nós o canto a reza era coisa tudo errado. Era satânico, era tudo contrário ao que diz a bíblia. Então para nós o curso estava fazendo muito isso, nós envolvia no canto, na reza, no batismo. Acaba aula e já tinha reza de novo. Começa aula e já tinha reza de novo. No meio tinha as rezas, então a gente não entendia não, mas participava o curso era bom, a aula era boa. A professora... o professor Adir, professora que vinha de longe, acho que era Judith, Dionisie, ela trabalhava já com o pessoal de Tapirapé.

J: O que é Tapirapé? Uma outra aldeia?

C: Outro povo de lá de Mato Grosso. E já tinha experiência de trabalhar assim em aldeias. Aí que nós conseguimos abrir, nessa formação, que a gente começou a abrir a visão de que a escola é importante porque antes não tinha nem noção de que que é escola, qual é o objetivo da escola, para que que serve a escola, para que você tem que ter uma escola na aldeia, quem vai construir, como cuidar. Era bem diferente. Não tinha noção disso. E daí, nós, nesse curso do *Ára Verá*, ele abriu essa visão. A noção de o que é a escola, como que vou trabalhar com os alunos, como cuidar a comunidade, o que podemos fazer para melhorar. Discutia a parte pedagógica essas coisas. Tudo no magistério.

J: Naquele tempo aquele curso do *Ára Verá*, ele veio procurando vocês, por quê?

C: Porque não tinha gente interessada, na época ninguém sabia. Já tinha um outro curso, mas o outro curso, na época era de um tal de **PROFORMAÇÃO**, que o Elias se formou nesse daí. E era tipo um magistério

também.

[...]

J: E como que vocês faziam para ir para lá [*para o curso de formação Ara Verá*]? Para a manutenção? Todas essas coisas?

C: No primeiro a gente foi, tinha um ônibus que saía. A FUNAI de Amambaí era forte ainda e administrava, participava assim muito da situação de cada aldeia. Taquapiry, Amambaí, nós estava tudo presente. E aí eu acho que eles conseguiram essa articulação com a FUNAI o transporte para levar de várias aldeias. Tinha dois ônibus de Amambaí que estavam saindo. **Na primeira etapa eu não fui não. Da primeira etapa eu voltei. Eu fui até Amambai e voltei. Não queria ir.**

J: Por quê?

C: Não me incentivei de ir não. Na segunda [etapa] que eles me procuraram daí eu fui. Mas não me interessava muito não, na época, né? Eu não sabia, não conhecia. Aí esse curso durou até 2002, nesse ano eu já tinha terminado.

J: Mas vocês iam e voltavam cada etapa?

C: Uhum, e nessa época cada etapa era nas férias mesmo. Por exemplo, começava em janeiro, dia 5, dia 10, já começava e ia até fevereiro. Era três semanas, algumas vezes pegava quatro semanas. Mas a maioria delas era três semanas. Aí na época o pessoal que organizava fazia toda a articulação, não era nós que organizava não. Aí eles vieram aqui no município [*Coronel Sapucaia*], fizeram convenio e aí o município que pagava nossa estadia e alimentação. Eles depositavam cada etapa dinheiro para o lugar que era escolhido, né. Daí nós ficávamos todos juntos e assim que terminava a etapa, eles pagavam a alimentação, a estadia, tudo. Mas era o Município que bancava. Do magistério aqui, quem pagou foi o município. Mas sem nós saber que eles tinham esse convenio, o município que foi assim, parceiro na formação de professores. Só que daí eles também não divulgam isso.

J: Vocês só iam para lá, sabiam que estavam fazendo Magistério, mas não sabiam quem que bancava?

C: Isso, não sabia quem que bancava, só acho que na última etapa. Não contavam que quem estava pagando era o município. Eles tinham a articulação de saber não era nós não. Nós só íamos para o curso. Eles vinham aqui, cobravam à prefeitura. Era bem envolvido assim e aí nós terminamos o curso do Magistério. Fiquei para, 2003, 2004 e 2005, três anos fiquei parado.

J: Parado quer dizer que você não trabalhava?

C: Não, não estudava, só trabalhava.

J: Ah, você trabalhava como diretor lá no Serro, né? Quanto tempo que você ficou lá? Foi desde o 99?

C: Desde o 99 até 2005, trabalhei no Serro. Do 99 até 2002. Fiquei por um ano como diretor daqui. Como foi a escola, primeiro. A primeira vez que toda a documentação da escola, que a Secretaria mandou aí colocaram diretor,

secretario, tudo.

J: Nesta aqui [*Escola Nãnde Reko Arandu*].

C: Nesta aqui.

J: Mas antigamente ela era...

C: Ela era só sala de aula, era só extensão. Sala de escola rural. Tinha uma escola lá na fazenda, então aqui a sala era dessa escola rural.

J: Como que se chamava essa escola?

C: Escola Rural Coronel Sapucaia. Mas era escola rural, não ficava na cidade. Era na fazenda, na chácara.

J: Mas a chácara não fica dentro da aldeia?

C: Não, fica lá fora. Lá na outra estrada que vai, tem uma escola lá.

J: Deixa eu te perguntar uma coisa. Naquele tempo, eu sei que o Serro não fica perto, como que você fazia para ir para lá?

C: Eu ia, eu morava lá perto da casa do Gildo, aí para cima.

J: Perto da casa da Andressa.

C: Isso, mais pra lá. Meus pais moravam lá. Então de lá eu ia a pé, em bicicleta. Na época eu tinha bicicleta e se estragava a bicicleta eu ia a pé. Eu gastava uma hora, a pé uma hora. Saía seis horas, sete horas estava lá. E em bicicleta meia hora, era tranquilo. Só que na época eu trabalhava 40 horas. 40 horas desde o 99, de manhã e à tarde. Ai eu não vinha para casa, eu ficava na escola. A semana inteira ficava na escola. Ai só a tardezinha que voltava. Depois que mudou para acá, na época da lotação, tinha uma lotação de professor que tinha que ser contratado e era pouco professores, mas tinha muito aluno e não era tudo mundo que entrava, também não podia entrar porque **quem era professor parece que já era destinado para ser professor a vida inteira porque entrou aí e não consegue sair. Não é igual agora, agora tudo mundo quer ser professor, mas não consegue a vaga, na época não, se você entrar professor não consegue sair, porque não tinha mais professores. Nós que entramos lá foi eu, Elias, Ananir, Marcilene, Josimar, Eliseu que foi embora para Kurusu Ambá [área de retomada reivindicada pelos Kaiowá e Guaraní]. Nós entramos e já cada ano procuravam nos. Não tinha outro para entrar, né. Nós também já estávamos no curso, já estava se preparando, então o pessoal da Secretaria entendia que já não tinha como você sair. Você já é um professor que dava aula então já é teu. Até as turmas já eram determinados para você, por exemplo, eu dava aula de terceiro e quarta série, então sempre que tivera terceira e quarta ia ser meu aluno. Eles já destinavam, isso vai ser dele, ninguém tira. E hoje já não é assim, hoje mudou tudo, né?**

J: O curso do Ára Verá ele te ajudou em alguma coisa em relação ao fato de ser professor?

C: Ajudou muito porque quando estava falando que comecei a entrar como professor não sabia nada disso, de ser professor, nem tinha nem

noção de que conteúdo que ia ser lecionado, o que vou trabalhar, como é que eu vou trabalhar, como tratar aos alunos. Era várias dúvidas, mais dúvidas do que alunos [*risos*]. Mas tinha responsabilidades, né? Nós não tínhamos monitoramento, não igual que agora que tem coordenador e direção. Isso antes não existia.

J: Você que fazia tudo sozinho.

C: Fazia tudo. Nós que ia na cidade e pegava materiais. Nós, se faltar caderno, essas coisas, mas pelo menos na época já cuidava bem assim, trazia lanche, os alunos lanchavam, já fazia isso. Porque ainda não era escola. Era uma sala extensão, poucos professores. *Ára Verá* ajudou bastante na formação pedagógica, aí nós vinha com mais conhecimento, com mais preparação didática... mesmo assim, então já começava mudar na sala de aula. Começava trabalhar de uma forma mais organizada, mais, mais tranquila também. Já começava construir algo diferente na sala de aula. Trabalhava bem, bem diferente. Os alunos aprendiam mais. Então eu acho que o *Ára Verá* me ajudou muito.

J: Claudemiro, e naquele tempo, você fala que a escola era uma sala, uma extensão da escola rural, né? Uma sala de aula da escola rural. Os conteúdos que trabalhavam na sala de aula eram da escola rural ou eram conteúdos específicos indígenas?

C: Não. Nós tínhamos conteúdos que nós mesmos montava aqui. A gente não tem um currículo, um projeto pedagógico. Mas selecionava os valores de conteúdo que tem a ver daqui. Nós não seguíamos os da cidade não. Assim, a leitura, a escrita, matemática, essas coisas não mudam né, não tem como mudar. Mas valores que tem dentro dos conteúdos era tudo daqui. Trabalhava mapa da aldeia, território, fazia maquete, fazia... era bem daqui mesmo, trabalhava a organização daqui. Saía mais. Hoje que achou estranho que os professores não saem mais da escola. Nós saía muito. No Serro nós fazia muita pesquisa fora. Ia na aldeia com os alunos, a gente visitava, lá no Serro tem um córrego lá para baixo, bonito aquilo lá, mas é longe, nós ia lá fazer pesquisa, coletava as informações, visitava as casas, as rosas, era bem, bem diferente. Na época também não tinha esse horário, por exemplo, hoje você tem todo o horariózinho que você tem que cumprir, para uma coisa muito fechada, né? Por exemplo, têm duas aulas de geografia, duas aulas de ciências, de história. Isso aí não existia na época, era, pegava um tema e trabalhava aquilo ali de manhã inteiro. Então você tinha, poderia entrar sete horas e terminar lá pelas dez e meia, onze horas, onze horas e meia. Não tinha horário, mas era nesse período. Daí nós de vez em quando chagava lá atrasado porque não tinha nem ônibus para carregar os alunos, então nós não tínhamos preocupação, terminou a aula, terminou. Pode terminar mais cedo, pode terminar mais tarde. A gente tinha mais liberdade, eu acho. E isso mudou, vem mudando, vem mudando, veio construindo a grade curricular, vai construindo o horário para cada disciplina. Aí já começou a limitação na escola, e aí começou separar também. Já tem professor de educação física, professor de outra área, de outra área, vai inventando. O correto seria um professor só, uma sala e trabalhar tranquilo. Então, quando começou a entrar a lei do piso salarial, acho que o piso salarial nacional, que o professor tem que trabalhar 16 horas e não pode trabalhar mais do que isso, daí que mudou tudo. Na verdade, era para ser melhor, mas para mim eu acho que para nós foi pior, porque o governo, a lei tem uma



forma de olhar que era para nós estudar oito horas. Quatro ou cinco horas é obrigatório você estudar na escola, e quatro horas, pode ser fazendo fora da escola, mas ninguém segue isso, ninguém segue a regra, fica na escola. Isso tem um lado bom, mas também trouxe o lado ruim para a escola.

J: Qual é lado bom?

C: O lado bom é que o professor tem mais liberdade para fazer e discutir e estudar, fazem em grupos. Mas não está funcionando isso. Se for usar mesmo bem aqui ali é muita coisa, ajuda muito aos professores. O lado ruim é que por causa disso fragmentou todas as aulas, começou criar os horários das aulas e você não consegue sair da escola. Não consegue fazer pesquisa, por exemplo. Eu vou ter só duas aulas de Ciências e se eu sair fora da escola eu vou me atrasar tudo, aí eu outro professor vai ter de que dar aula, vai ter que entrar. Então se eu fazer diferente, eu vou me deparar com a grade curricular, com o horário, eu vou ultrapassar aquele horário. Então fica ruim sair da escola, até para as aprendizagens dos alunos. Teria que montar um projeto e mesmo com projeto as vezes isso não dá certo. As aulas muito fragmentadas, organizadas, tem de ser assim e tem que ser desse jeito. Geografia tem que ser isso, História tem que ser isso, Matemática tem que ser isso, tem horário para isso. É isso que congela a escola. Deixa a escola muito, muito sólido. Muito triste. A escola tem que ser na escola mesmo, e daí tem que ser lá na sala, tem que ser com o giz o quadro, tem que ter um grupo, tem que ter a mesa. Então acabou, na minha época em que eu trabalhava não era muito assim não. Os alunos aprendiam na sala, aprendiam fora, aprendiam no campo, visitavam e hoje você não consegue fazer isso. É muito difícil fazer isso.

– Claudemiro Lescano, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
21 de julho 2019
[Grifos e itálicos meus]

Finalmente, no que respeita à importância do curso de magistério Ára Verá entre os Kaiowá e Guaraní, temos as palavras de Marcilene Martins Lescano,

[...]

J: Marcilene, eu quero voltar um pouquinho no tempo. Você falou que tinha 18 anos quando começou a dar aula pela primeira vez. Você começou a dar aula aqui e começou ao mesmo tempo a se formar no magistério? Ou você começou fazer primeiro, estudar no magistério ou dar aula?

M: Dando aula e fazendo o magistério. Tinha que ter algum substituto que não era indígena, para ficar no nosso lugar. A gente tinha essa liberdade que o município ajudava. A gente ia ficava lá, ficava um mês. Estudava integralmente.

J: Um momentinho, só. Você lembra a primeira aula que você deu? A primeira vez que você entrou na sala de aula como professora?

M: Lembro.

J: Como que foi?

M: Eu fui dar da mesma forma que eu fui alfabetizada. Era para que os alunos ficassem em fileira. Ficando quieto. Eu falava para não falar. Tinham que ouvir o que eu tenho que falar, e só isso.

J: E agora, como que são suas aulas?

M: Hoje eu tenho que trazer um tema e discutir com eles. Ouvir o que que cada um deles pensam, depois de tudo isso, eu trago um científico que está nos livros didático, que tá na internet, então, é isso que eu dialogo com eles dentro da sala de aula.

J: Por que que mudou essa forma...?

M: É porque eu vi essas mudanças. Mas primeiro eu tenho que valorizar o que ele pensa, não adianta eu trazer a minha visão já colocando e a dele não serve, né?

J: E, em que momento que você começou pensar desse jeito?

M: A partir do magistério, do *Ára Verá*.

J: Interessante isso que você me diz por que, é, eu acho que muitas vezes o professor parece que ele, está certo, ele se forma e ele tem uns conhecimentos, né, mas, às vezes parece que ele é visto como aquele que sabe tudo. Mas você mesma falou, eles trazem seus conhecimentos e aí a gente precisa escutar, ouvir o que eles pensam.

M: É, isso é verdade.

J: E aí, você se formou, 5 anos de magistério. Durante esse a formação você ia para lá e ficava um mês?

M: Ficava um mês.

J: E só tinha estudantes indígenas lá naquele curso do *Ára Verá*?

M: Sim, só tinha cursista. Era 120 cursista todos Kaiowá de diferente município.

J: E as aulas eram em guarani também?

M: Não, em português. Só no momento de discussão, assim, no trabalho de grupo, era em guarani, mas na hora da apresentação dos trabalhos, assim, tudo é em português, porque os nossos professores não era indígena, né? Mas que era indigenista, né?

J: O curso ele ainda existe ou não existe mais?

M: Ele existe.

J: E tem professores que vão se formar daqui da aldeia.

M: Daqui não. **Já foi, acho que uma sexta turma também. Nem na quinta, nem na sexta daqui não foram.** Porque, eu não sei, há uma disputa do município pelas vagas, né? Então daqui parece que não tinha nenhuma representante pedindo pelos professores, pedindo pelas vagas, né? Para que os professores daqui fosse pra lá.

J: Antigamente tinha um representante?

E: Sim, tinha. Tinha sim. **Era um professor da comissão dos Guarani-Kaiowá, né? E esses tempo pra acá essa comissão veio perdendo sua autoridade, ficou muito calado e essa discussão não funcionou mais.**

[...]

J: No *Teko Arandu* por que que você ingressou para fazer se você já tinha uma formação para ser professora?

M: Era para ter a minha formação acadêmica mesmo, como professor.

J: E aí você, por que linha que você foi?

M: Eu fui na Linguagem.

J: No *Teko Arandu* eu sei que vocês, ainda hoje, vão para lá, ficam quinze dias, daí voltam. Depois de três ou quatro meses vão pra lá de novo...

M: Isso, tem umas turmas lá, de professor. Acho que temos 9 de por aqui que está fazendo.

J: Quando você foi no *Teko Arandu* aí também tinha só professor indígena.

M: Só professores indígenas.

J: E os professores não-indígenas eram quem davam aula para vocês?

M: Os que davam aula para nós, eram todos professor não-indígena. Era da própria universidade da UFGD.

J: Você terminou 2011, fez mestrado em que ano?

E: Este ano.

J: Ah sim, você está fazendo mestrado agora. Em que ano de mestrado está, primeiro ou segundo ano?

M: Estou no primeiro semestre, na FAIND [*Faculdade Intercultural Indígena*], na UFGD.

J: Mestrado em que área que você está fazendo?

M: Educação e Territorialidade.

J: Que nome interessante. Com todo esse processo de formação que você tem tido, Marcilene, como que você enxerga o teu processo de ser professora aqui na aldeia? O que que você acha que tem conseguido?

M: Eu acho que eu consegui muitas coisas para mim, como eu já tinha falado, né? Acho que mais experiência, mais conhecimento, mais respeito aos meus colegas, meus alunos, de buscar mais conhecimento com ele próprio e eu inserir o que que eu aprendi né? Mas sempre respeitando o princípio que é a tradição, né?

J: Quando você fala do princípio da tradição, me faz pensar no seguinte: Aqui, vocês são indígenas, né?

M: Sim, Kaiowá

J: Kaiowá. Mas, quando que você foi consciente, por dizer de alguma maneira, quando que você ficou sabendo que você era indígena?

M: ... Sempre foi, sempre foi.

J: Sim, você sempre soube que você era indígena.

M: Soube, mas é assim, eu acho que desde que eu nasci fui..., a minha mãe por parte da minha mãe ela é parte da igreja Presbiteriana, eu nasci, eu fui mocidade, eu cantei, nossa, até que eu casei, né? Com os 13 anos, mas desde lá também eu sempre fui. Acho que com 22 anos eu comecei a tomar cerveja [risos] foi no curso [risos]. Foi com os meus amigos, amigas lá que eu tive, né? Era muito, assim, no final, porque a gente ficava lá no final de semana, sábado e domingo. Então o pessoal movimentava, uns tocava violão, tocava música, então foi assim, acho que foi por aí que eu aprendi mesmo. É assim, assim porque a minha mãe não deixava nem meu pai.

J: Mas a minha questão é, em que momento que você começou, em que momento que você sentiu que era necessário você falar, assim, “porque que a gente não pode dar aula na nossa própria língua e tem que ser em português?” Aí quando você traz essa fala para mim, eu estou vendo que você está achando que é importante falar a língua, por exemplo.

M: Ah é a partir do que eu ingressei nesse magistério.

J: Antes não era importante?

M: Antes, para mim não era. Não, eu não sei por que, eu não pensava nessa possibilidade, porque para mim ensinar era tudo aquilo que se ensina em português, né? Então, eu acho que era muito imatura, né? Para pensar sobre isso, só foi a partir dos estudos. A partir dessa conversa que eu fiquei pensando, é verdade, eu tenho que valorizar a minha língua, eu tenho que falar da minha cultura, eu tenho que falar da minha tradição, essas coisas. Foi a partir desse curso que acordamos, porque a própria igreja não permitia a gente falar da nossa crença, porque falava que era pajelança, né? Bruxaria, né? Essas coisas. Então foi aí que eu gostei de outra forma, né? Que não era assim. Porque o meu pai não era da igreja, então até eu fiz a maior parte da minha monografia da minha graduação foi com meu pai, falando sobre como é a forma de rezar, de cantar, de dançar, dos movimentos, o tempo, tudo isso foi com meu pai. Porque até ele falecer em 2012, ele acreditou muito nisso.

J: Hoje você prática?

M: Praticar, eu não tenho. É, eu entendo, mas assim como diz o professor

Enoque, eu acho que a gente tem que ter essa vocação, porque não adianta eu soletrar, mas se eu não souber a melodia, né? Não adianta eu ficar ali usando o movimento corporal, mas se é realmente aquilo que eu tenho que fazer, se não está no meu corpo, ne? Então, é isso que eu aprendi escrevendo, né? Eu tenho uma monografia que fala sobre isso. Porque não adianta, eu mesmo, a gente que fala muito sobre reza, né? Não adianta você fazer, não adiante um monte de coisa na mão se você não sabe realmente para que serve isso. Acho que quando a gente fala sobre isso é muito profundo, né? Muitas vezes, os professores que eu percebo assim, faz essas coisas, tudo por cima que não respeitam mais, né? Mas querem fazer, mas para isso também tem as consequências. Você não pode brincar com isso, não. Então eu aprendi muito a parte da minha tradição, parte da minha cultura, fui nessa minha graduação com meu pai.

J: Hoje em dia, melhor, a partir de que ano que na escola começaram a falar em guarani?

M: A partir de 2010. Porque é a partir desse curso que a gente teve [*Magistério indígena Ára Verá*], a partir desse curso, que a gente teve essa consciência, né? E nós trouxemos vários professores que já são mais experientes, né? Nesse tema. E a gente teve que brigar com os pais, com as mãe, porque eles não queria que seus filhos falassem guarani, aprendessem a escrever em guarani, foi uma briga.

J: Ainda hoje, né?

M: Hoje, hoje ainda é, mas é da igreja. Hoje vem aumentando muita igreja e eles falam que na escola indígena só falam muito em guarani e que tem que falar em português. Essa consciência já surgiu de outros pastores, então já não veio mais essa da própria indígena.

J: Mas naquela época você me fala que, no *Ára Verá*, você foi da primeira turma, junto com o Claudemiro, quem mais que é da primeira turma que você lembra é que seja daqui da aldeia?

M: Nossa, dessa aldeia. Eu, o Claudemiro, tinha o Josimar. Que é professor, sou eu e eles.

J: E vocês três conseguiram movimentar a aldeia, a comunidade para pensar a importância da língua, das outras coisas?

M: Sim, mas já tinha professores indígenas aqui que ainda não estava no curso, mas que com tudo aquilo que a gente trocava de ideia, das conversas, eles também ajudavam muita a gente, como Enoque, como o Eliseu que está agora em Kurusu Ambá. E tinha o professor Esmar que é de Kurusu Ambá também. Então era alguns professores que, eu acho que eram um seis ou sete professores que ajudaram a movimentar e conversar.

J: Hoje em dia, como que você olha toda essa transformação?

M: Como assim?

J: Sim, por exemplo, que antigamente as aulas faziam em português, era aquele currículo que está delimitado, hoje, como acontece?

M: Hoje, hoje a gente trabalha muito, assim como professor. Assim no caderno, mas pelo que eu vejo o currículo, assim, das escolas está tudo fragmentado ainda. Mesmo que eles [*a Secretaria de Educação Municipal*] falam que a escola tem sua própria autonomia, mas acho que nessa parte eles não deram não, porque sempre tudo o conteúdo, essas coisas, vem da Secretaria, mas a gente trabalha outro conteúdo que nosso, mas tudo isso também não está escrito no PPP [*Projeto Político Pedagógico*].

J: Por quê?

M: Porque, acho que a falta do início, né? Do diretor dar um espaço. Acho que nós, professores, eu como professora, eu não posso falar “pra tal dia, nós vamos conversar”, eu posso falar, mas se a Secretaria não deixa assim, se o próprio diretor não conversou para dar espaço é difícil de acontecer.

– Marcilene Martins Lescano, professora e pesquisadora
Tekoha Takuapiry
07 de junho 2019
[Grifos e itálicos meus]



Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu

No que diz respeito ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UGFD, é importante começar por destacar que ele se apresenta, em grande parte, como uma espécie de herdeiro ou sucessor do curso Ára Verá. Isso se deve ao fato de que com a formação do primeiro grupo de docentes Guarani e Kaiowá neste curso de magistério, abriu-se a porta para um diálogo mais aprofundado sobre a concepção e implementação de um plano estratégico que contemplasse a capacitação diferenciada dos docentes indígenas. No caso, ampliou-se o escopo de formação dos mesmos docentes deixando de se limitar às séries iniciais e passando a abranger sua atuação tanto em todo o Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. De fato, há que enfatizar que estes dois cursos são entendidos pelos próprios Kaiowá e Guarani como uma conquista político-educativa que tem como seu grande protagonista de luta o próprio Movimento de Professores Guarani e Kaiowá.

Ora, há que lembrar que este curso de Licenciatura foi criado no ano 2006 na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e mais 15 Prefeituras Municipais em cujas jurisdições se encontram comunidades aldeias indígenas Guarani e Kaiowá. E, atualmente, tem como grande objetivo:

Habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngüe por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não indígenas como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo as demandas das comunidades Guarani/Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena. (PROJETO PEDAGÓGICO, CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU, 2012, p.23).

Para tal fim, a Licenciatura possui duas características importantes a serem consideradas. A primeira delas é a estruturação do programa de formação em uma duração de quatro anos, divididos em dois grandes grupos. O primeiro grupo, denominado como *Bloco I* ou *Núcleo Comum*, abrange um currículo unificado para todos os estudantes e é concluído durante os primeiros 18 meses do curso. O segundo grupo, chamado *Bloco II* ou *Núcleo Específico*, compreende os dois anos e meio restantes, durante os quais se leva a cabo uma formação específica, que é escolhida pelo aluno, numa das seguintes áreas: Educação Intercultural e Linguagens; Educação Intercultural e Matemática; Educação Intercultural e Ciências Humanas; Educação Intercultural e Ciências da Natureza.

A segunda característica, presente em ambos os grupos mencionados anteriormente, é a dinâmica da alternância adotada pelo curso. Essa dinâmica compreende o *Tempo Universidade*, no qual as aulas são ministradas presencialmente, e o *Tempo Comunidade*, que é organizado pelos mesmos alunos nas suas comunidades e conta com o apoio e acompanhamento dos docentes.

A Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu é uma proposta que, como mencionado por Oliveira (2020) e outros autores, materializou-se a partir da ampla discussão entre membros da comunidade Guarani e Kaiowá – onde se inclui fortemente a participação das primeiras turmas do curso *Ára Verá* – e profissionais não-indígenas militantes e aliados do movimento indígena. Em tais discussões apontava-se a necessidade de ter deliberações mais amplas acerca da elaboração de um projeto para a formação de professores indígenas em nível superior de modo tal que, como anotado por Enoque Batista, respondesse às reivindicações do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá referentes a *abrir uma universidade específica* que os contemplasse na diferença.

Segundo relatos de alguns professores de Takuapiry – da mesma forma como referenciado por diversos pesquisadores como Oliveira (2020) –, a proposta em questão foi inicialmente encaminhada para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), porém não foi aceita pela instituição. Após essa negativa, os próprios indígenas a levaram à UFGD que passou a ser a instituição que acabaria não somente por acolher o projeto em questão, mas também em aceitar a participação conjunta do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, bem como de seus parceiros (UCDB, CIMI, MPF, SED/MS, FUNAI) tanto na sua consolidação como na sua implementação.

A este respeito vale destacar que, como relatado por Oliveira (2020), no processo da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico-PPP⁹⁴ do curso houve sempre uma atenção especial para não perder de vista a conexão entre os conhecimentos tradicionais destes povos e conhecimentos – como colocado pelos mesmos Kaiowá e Guarani – dos brancos ou ocidentais, o qual desempenhou um papel fundamental na proposta formativa. Parafraseando Oliveira (2020, p. 52), nas diferentes falas dos indígenas era evidente a urgência de desenvolver uma organização curricular que respondesse às necessidades coletivas de suas comunidades sem, com isso, deixar de responder às exigências do sistema educacional brasileiro.

Ora, cabe dizer também que – como pode se evidenciar desde o documento que rege o próprio curso de Licenciatura – a construção coletiva levada a cabo não se limitou ao processo de formulação da proposta, mas incluiu e inclui, desde a prática, a participação dos Guarani e Kaiowá em todas suas etapas implementação:

[...] todas as etapas de elaboração e execução deste Curso são articuladas com o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, através dos seus representantes indicados pela Comissão de Professores Guarani e Kaiowá; com os próprios cursistas e

94. Segundo Oliveira (2020, p.52). Durante o período de formulação da proposta do curso Teko Arandu, o projeto não se limitava apenas ao aspecto Pedagógico e Curricular (PPC), mas possuía um caráter político, sendo organizado e construído por ativistas envolvidos na causa indígena e na educação indígena, em colaboração com o movimento indígena. Por essa razão, era conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP).

lideranças indígenas, pois são eles os principais sujeitos deste processo, respeitando os princípios da autonomia e do protagonismo indígena, garantidos pela legislação. (PROYECTO PEDAGÓGICO, CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU, 2012, p.8).

Após considerar algumas das características mais gerais e relevantes da Licenciatura Intercultural Indígena Tekó Arandu, convoco e ressalto novamente as narrativas dos docentes de Takuapiry. Através delas – continuo defendendo – é possível perceber parte dos efeitos buscados com esta tese, os quais julgo, transparecem na relação existente entre, desta vez, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tekó Arandu, no qual alguns se formaram ou estão se formando, e o que acontece no seu Tekoha. Portanto, algumas dessas vozes que se fazem presentes neste trecho se correspondem com as vozes de Ananir Pereira Lescano, Joseane Batista e Vanessa Lescano Martins.

No caso do coordenador da escola Ananir Pereira Lescano, temos o seguinte:

[...]

J: E também ficou direto lá 4 anos [*no curso do Tekó Arandu*]?

A: É, no tempo a gente vai 15 dias, depois a gente volta um pouquinho. Às vezes têm, assim, por etapa, né, o curso. Aí vai até quatro anos. **Aí nesse curso superior que abriu mais um pouquinho, está mais claro assim que entendi essa a ideia de ser um professor é muito importante, é que a gente volta pra ajudar a comunidade. Volta ajudar o nosso população aqui, auxiliar em todos a situação. Que a gente faz reunião, a gente esclarece um pouco a política, social, tanto assim, o que que o município [Coronel Sapucaia] pensa, o que que o outro pensa em nós. Aí já fica mais claro um pouco, e para que a gente possa orientar nossa comunidade. De tirar essa, assim, não é medo, né. A população indígena sempre tem essa resistência, resistência de manter a cultura, a língua, a forma de vivência, a moradia, e vem, assim, que ele se mantenha, assim, muito grande. Então a gente já vem claro como é que a gente possa ajudar comunidade, e a partir daí tem alguns que, que mudou até a moradia, né. Ficou mais claro, assim, tem muitos indígena, o nosso povo que mantinha, assim, mantinha a sua realidade tradicional. E muitas, muitos, ainda um pouco pessoal já mudou através de estudo, através da educação mudou a até a moradia um pouco e, então, comprar alvenaria, a casa ser um pouco mais, assim, tranquilo, eu acho. Mas tem muita comunidade, assim, tradicional, que mantém a sua vivência. Muito resistência, né. Manter aquele cultura, casa, moradia, vivência, família, então isso, isso a gente, com isso a gente trabalha na educação escolar. E aí até hoje a gente está na frente da comunidade, sempre ajudando, né.**

J: Eu quero te perguntar duas coisas agora. Você me falou que, você me diz que abriu um pouquinho a ideia do que é ser professor...

A: Que que é ser professor? É você, em primeiro lugar voltar a ajudar o povo, o seu povo, a orientar. É colocar no pensamento que o indígena, nós povo indígena tem muitas potencialidades, em todo o caso, né. No remédio, na língua, na cultura, na alimentação, na vivência. Nós têm uma potencialidade que a gente muitas vezes se a gente não estudar a gente não vai descobrir. Através de estudo a gente pesquisa, e aí a gente acha muitas coisas de valor em nosso redor, em nosso próprio espaço. A gente tem muitas coisas boa que a gente tem que manter. Então isso, isso

leva a ser um professor e, ao mesmo tempo, um valor que eu acho, você quando você é um professor, você tem responsabilidade, de você estar numa, estar no igual, igual ao não-indígena, assim você pode acompanhar a vivência de fora tanto da aldeia. Assim você fica interferindo no conhecimento do não-indígena. Isso abre um espaço para a comunidade, pra conversar, pra você, isso também traz um benefício para a comunidade. Então, isso que eu acho para ser um professor. Não é fácil, você se assumir como professor não é fácil, porque professor você tem uma muito grande responsabilidade com o seu povo e com o não-indígena, com sociedade diferente. Então isso que eu vejo, assim, e ser um professor, assim, bem formado, você ganha com isso para manter a sua família. Tem um benefício que traz para você, porque você é formado, você ganha salário que está no Estado ou no Município, igual a todos, todos os funcionários. Então isso leva, assim, para você ser professor não é fácil. E uma coisa que a gente sempre vem passando nessa aldeia, é uma, é uma perseguição. Não é de uma perseguição que muitas vezes é uma perseguição política, né. Isso muito muitas vezes que nós passa, uma grande ameaça, principalmente nessa região da fronteira. Tem muita muitas, muitas, pessoas que acha que nós professor que estamos orientando a pessoa para não acontecer isso do jeito que eles querem. Para interferir, eles querem interferir aqui de qualquer jeito, né, de qualquer jeito, assim, muitas coisas ruim querem entrar. Muitas vezes foi impedido pela instituição federal, a instituição da FUNAI, instituição que as leis não deixa. Então isso eles acha que é os professor que está orientando para não fazer isso. Então isso muitas vezes leva, um tipo, uma ameaça, assim sempre acontece.

– Ananir Lescano Pereira, liderança
e coordenador da escola Nande Reko
Arandu - região Takuapiry
23 de abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Joseane Batista:

[...]

J: Em qual ano de formação que você está?

Js: Em que ano? O segundo.

J: Segundo ano. Faz falta ainda mais dois, né?

Js: Mais dois, acho que dois anos e meio. Mas eu acho que já tá acabando. Eu vou me formar em 2022. Acho que não está faltando muito, não.

J: Não, já daqui a pouco você está terminando. Bom, por que que você se tornou professora?

Js: Isso aí eu sempre me perguntei. **Por que que eu fui me tornar uma professora? Porque eu também não sei.** De repente chegaram aquele, aquele, o Claudemiro era diretor naquela época. Eu ficava em casa. **Eu gostava de ser dona de casa, quer dizer eu sou dona de casa, mas aí de repente chegou um convite, que tinha sala sobrando. Aí o diretor falou “eu lembrei de você, você tem um ótimo perfil”. Aí me assustei. Mas eu**

comecei a gostar depois de um ano. Eu não queria falar não pra ele também, ele nunca mais ia querer lembrar de mim também. Aí comecei gostar depois de um ano só.

J: E como foram as primeiras vezes que você foi para a sala de aula?

Js: Muito difícil, é muito. Ninguém me ensinava. Só eu, porque eu estava estudando segundo ano de Ensino Médio. Não tinha terminado o Ensino Médio. Aí ninguém me ensinou, era muito difícil, porque os alunos, tinham alunos que não sabia ler. Aí me preparava, como é que eu vou ter que ensinar pra eles comecem a ler também? Mas é como pensando nisso, durante um ano. Aí o Enoque que sempre me ajudou. Ele sempre, ele já era coordenador e foi diretor também. Aí ele me ajudou bastante, no conteúdo, na hora de explicar as aulas, como fazer diário. E depois disso, eu comecei a gostar, porque eu já sabia como era noção, como era trabalhar na escola. Mas antes disso, eu não sabia de nada, só ficava perdida mesmo, durante um ano. No diário, era escrito assim, fazendo no papel, se errar uma tem que refazer tudo de novo. Aí, por isso mesmo que era muito chato o ano inteiro pra mim, mas agora já me acostumei.

J: Ou seja, você dá aula já faz sete anos.

Js: Eu acho que é, 2012, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. É isso, sete anos.

J: Aí, depois que você se formar, você vai apresentar concurso para ficar na aldeia mesmo ou você pretende ir fora da aldeia?

Js: Eu não, tenho medo. Imagina se eu for na outra aldeia ninguém vai me querer. Não é que é assim, que eu tenho comportamento, muito, assim, de não querer ninguém mais. É que é difícil encontrar o trabalho fora da aldeia que nem em outra aldeia, mas demais na cidade, ninguém, ninguém ia mesmo. É preconceito demais na cidade. Mesmo tendo doutorado ou alguma outra mais coisa.

J: Na cidade? Por que você disse isso? Que tem acontecido para você...

Js: É que não vai ser. Depois que eu me formar, eu vou ficar por aqui mesmo. Eu não vou a lugar nenhum, eu já tenho a minha filha também, então eu acho que pretendo ficar por aqui mesmo.

J: Falando do preconceito e tudo mais, lá, onde você está fazendo faculdade, como que é a formação, você vai para lá, você vai, fica...

Js: É, a gente vai pra lá. Fica duas semanas estudando o dia inteiro.

J: Duas semanas. Uma vez por mês ou como que é?

Js: Duas vezes por... acho que a gente vai cada dois meses. A gente foi em janeiro, fevereiro, março, abril, maio. É, cada dois meses que acontece isso.

J: Cada dois meses que vocês vão para lá.

Js: Tudo isso que é muito trabalho em cima também, é que são duas semanas que não dá pra a gente fazer tudo. Aí o professor sempre cobrava a gente. Quer dizer, principalmente, depois que a gente foi na área.

Eu fui na matemática e o Geison foi na área de Ciência Humana. Ai cada um de nós agora trazemos trabalho para fazer, essas coisas. O meu não é muito difícil, mas a gente só tá começando fazer TCC já. Aí, estou indo. Sempre perguntava para a Cida Mara também como que era o professor de lá? Mas só que se a gente falasse de preconceito com eles, eles também defendem a gente. A gente passa muito lá os preconceitos, não é só daqui da aldeia. Todo mundo. Aí é por isso que a gente briga também pelos nossos direitos lá na nossa universidade. É pra isso mesmo que tem a FAIND, a universidade para indígena, a cada dois anos acontece esse vestibular. Aí eu fiz, eu passei e aí tô, tô, tô estudando aí.

J: E no curso que você está só tem indígenas ou tem não-indígenas também?

Js: Só tem indígenas. Só tem indígenas, só no LEDUC [*Licenciatura em Educação do Campo*], mesmo que ali na FAIND também o LEDUC tem os karai e os indígena, tudo misturado.

J: E como que é o relacionamento com o pessoal lá?

Js: Acho que os professores, a secretária de lá que, acho que está de boa, assim. Mas só que os professores, assim, como é professor, pega muito mesmo no nosso pé. A gente fica para se formar, né? No final de ano e essas coisas, depois eu acho que eles ajudam a gente e assim vai. **Nós também, dizem eles, que nós também ajudamos eles, não sei porque, nem sei pra que também, disse que nós ajudamos eles também e eles ajudam a gente.**

– Joseane Batista, professora
Tekoha Takuapiry
24 de abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Vanessa Lescano Martins:

[...]

J: Professora Vanessa Martins.

V: Vanessa Lescano Martins

J: Martins.

V: Isso

J: Você tem 25 anos, né?

V: Isso

J: Vanessa, você trabalha aqui na escola Nãnde Reko Arandu. Faz quanto tempo que você dá aula aqui?

V: Comecei aqui em 2016. Antes eu morava lá em Caarapó, aí eu mudei para acá. Eu já tinha dado aula na escola estadual que é Ivy Katú.

V: Sabe que eu não sei. Eu nunca perguntei. Trabalhava, dava aula de Biologia e Química. A noite eu dava aula para EJA [*Educação de Jovens e Adultos*], quando eu morava lá em Caarapó, e depois eu mudei para acá.

J: Você é formada em qual área?

V: Ciências da Natureza.

J: Você nasceu aqui na aldeia ou nasceu lá em Caarapó?

V: Nasci aqui.

J: Aqui em Takuapiry mesmo. Então, deixa eu entender uma coisa, você nasceu aqui, cresceu aqui, estudou aqui o ensino fundamental.

V: Tudo.

J: Ah, tudo.

V: Aí eu fui estudar lá em Dourados e eu casei. E aí fui morar lá em Caarapó, porque o meu marido é de Caarapó. Aí eu mudei para lá. Mudei, trabalhei, depois eu vim. Voltei de novo para casa. Minha mãe morava muito sozinha, aí eu voltei.

J: Quando você estudava aqui, você estudou aqui nesta mesma escola [*Nãnde Reko Arandu*] ou onde que você estudou?

V: Foi aqui, nesta mesma escola, só que não tinha esses muros aí. Só tinha aquela sala ali, aquela sala verde. E depois eu estudei na cidade mesmo, né? Em Coronel Sapucaia, terminei lá também.

J: O Ensino Médio, né? Quantos anos você tinha quando terminou?

V: Eu acho que. 17, porque eu terminei o Ensino Médio em 2012.

J: Certo. Aí você terminou Ensino Médio e que foi fazer depois?

V: Depois de terminar o ensinamento só estudei.

J: Aí você foi estudar lá em Dourados?

V: Lá em Dourados. Passei no vestibular [*da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu*]. Aí fui fazer o Teko e aí que eu conheci o meu marido. E aí a gente casou e eu fui morar com ele. Aí eu fiquei em Caarapó.

J: E durante o período de formação como que era?

V: Era por etapa. Era em 4 etapas, começava em janeiro, quase para fevereiro. Depois a gente ia de novo em abril quase para maio também. Depois em julho, o último era em outubro. Olha. Cada ano, e era 4 anos e meio.

J: E você ia para lá em Dourados e ficava quanto tempo?

V: 15 dias. E logo voltava para a aldeia. **Só que a gente tinha atendimento na comunidade.**

J: Como é o atendimento?

V: Atendimento é, os professores vinham ver os trabalhos que a gente trazia da universidade. Eles corrigiam ou traziam mais atividades e a gente fazia.

J: Eles vinham até aqui na aldeia?

V: Sim, até cada município. Aí eles levavam trabalho feito e deixavam outros trabalhos. A gente mandava pelo e-mail ou pelo WhatsApp também eles perguntam, a gente tira dúvidas, e assim.

J: E quando vocês iam para lá, onde que ficavam, como que era tudo?

V: Como a gente ganhava bolsa, a gente alugava casa para ficar lá, kitnet. Eu particularmente ficava na casa do meu irmão.

J: Ele mora lá.

V: Ele mora lá porque eu que pago o aluguel dele. Aí a gente ficava lá na casa dele mesmo.

J: Durante os 4 anos?

V: Aja, durante os 4 anos.

J: E aqui, durante esse tempo, você trabalhava aqui na aldeia ou não?

V: Eu trabalhava lá em Caarapó enquanto isso.

J: Trabalhava como professora lá em Caarapó. Quando começou a dar aulas em Caarapó?

V: Eu dava aula em 2014. Dois anos só, mas meu marido já era professor antigo.

J: Também da Biologia e da Química.

V: Não. Ele dava aula de Linguagem, Português e Educação Física. Ele já tinha terminado o curso dos Guarani-Kaiowá, que era o Ára Verá que eles faziam em Campo Grande. E aí ele já dava aula de 40 horas.

J: E como que foi a primeira vez que você foi para a sala de aula?

V: A primeira vez foi, nossa. Minha primeira vez nem era nas séries iniciais, já foi no Ensino Médio, já. Era muita responsabilidade. Sorte que eu tinha o coordenador da escola e o diretor, que sempre me ajudava. Me ajudava a pesquisar, a... eu cheguei a até mesmo estar quase um dia inteiro na sala de computação, vendo, pesquisando como é que eu posso dar aula, essas coisas. E eles me ajudaram. Me lembro que quando entrei na sala os alunos era muito grande do que eu [risos]. E eles me respeitavam. Eu me apresentei e falei que eu ia dar aula, que era professora de Biologia e de Química. Eles me recebiam. Só que os pessoal de lá quase não me aceitaram eu ir trabalhar lá. Porque eu tinha casado em 2013 e em 2014 eu já tinha pegado sala lá. Aí eles tinham, como que eles falam? Uma regra de que cada aldeia, se eu vir ou outra pessoa vinha

casar para trabalhar, tinha que pelo menos morar 5 anos ou 2 anos, mais ou menos. Eu nem 2 anos fiz e eu comecei trabalhar e foi isso. A maioria da comunidade, não aceitaram. Mas o único que aceitou foi a liderança mesmo, aí não tem quem sair em contra, né? Ele aceitou e depois a gente veio para acá por causa dos acontecimentos das coisas na família de meu marido. Aí a gente mudou para acá.

J: Que acontecimentos foram esses?

V: É que o meu marido tinha uma mãe, só que o meu marido é o único filho da minha sogra, né? Do único pai que ele tinha e o resto era diferente dos pais. E aí eles brigava muito [...] **Aí a gente mudou para acá.**

J: Vieram com a mãe?

V: Sim, ele trouxe a mãe, só que, infelizmente, a minha sogra não fez nem um ano aqui. Ela tinha AVC [*Acidente Vascular Cerebral*], e tinha muita preocupação com os filhos de lá também.

J: Que triste, sinto muito. Deixa eu te perguntar, aí você, quando você estava dando aula lá, você estava se formando na faculdade.

V: Aham.

J: Você acha que a faculdade te ajudou para dar aula?

V: Me ajudou bastante, os professores, eles me enviaram os livros didáticos, as referências que eu ia a pesquisar, essas coisas também. Sempre foi me ajudando. Porque eles conheciam a realidade da aldeia, eles sempre falavam para gente na sala de aula que a gente tem que ensinar os alunos no conhecimento dos brancos e tanto nos conhecimentos tradicionais. A gente tinha que levar os dois conhecimentos, né?

J: E, o que que você acha disso?

V: Do conhecimento dos dois lados?

J: Sim, do fato de que os professores falaram que você tem que ensinar o conhecimento branco, ocidental e o conhecimento indígena?

V: Eu acho muito bom, porque os jovens de hoje, a maioria não conhece mais como era antes. O teko [*modos de ser*] que a gente fala dos Guarani kaiowá. E eles conhece mais o conhecimento dos branco, né? Mas aí você tem que trazer eles no conhecimento dos Kaiowá para eles saberem e ensinar também, porque vai ser importante no vestibular para ingressar na faculdade também. Eu acho importante. Porque antes de eu entrar naquele universidade também eu não sabia como era importante estudar dos dois lados desse conhecimento dos Guarani tanto dos brancos.

J: Aí, nesses conhecimentos, você fala que você que não sabia da importância, mas você sabia dos conhecimentos dos Kaiowá?

V: Eu sabia, só que não era importante para mim.

J: Por que que não era importante?

V: Então, porque, como é que eu vou falar? É, eu acho que porque não era interessante para mim.

J: E aí, você percebeu que é importante por quê? Quando que você reconheceu essa importância?

V: Eu reconheci que era importante quando eu entrei na universidade mesmo. É porque tem vezes, até me lembro quando meu pai falou, né, a gente aqui costumava falar mais em português, tanto em espanhol, que já é misturado, né? Aí meu pai falava, vocês têm que falar em guarani, guarani corretamente. E usar o guarani toda hora, porque vai ser importante para vocês. Ele falava, né. Aí, quando entrei lá na universidade, os professores perguntavam como era na língua guarani as coisas que a gente falava em português. Aí que eu me perdi tudo. Aí eu tinha que vir, pesquisar com os mais velhos. O que meu pai falou era verdade.

J: Eu fico pensando um pouco sobre quando que você se reconhece, quando que você se dá conta de que você é indígena, que você é diferente, vamos falar assim, entre aspas, dos outros? Quando que você fala, nossa, eu sou indígena? Quando é que você soube isso? Quando que você sentiu isso?

V: Eu acho que foi na universidade.

J: Na universidade?

V: Na universidade porque a gente não, não é que não se valorizava, mas a gente não percebia que era importante, uma coisa assim, não sei explicar.

J: Bom, você terminou, você estava dando aula lá em Caarapó e recebendo aula na universidade. Aí você mudou para acá. Quando você mudou para acá, você já tinha terminado a faculdade ou não?

V: Ainda não. Faltava dois meses. Já estava, só estava esperando para defesa do TCC [*Trabalho de conclusão de curso*].

J: E quando você veio para acá, como que foi arrumar emprego? Como que foi voltar à tua casa, à aldeia? Voltar junto com o teu marido, com a sogra, como que foi todo esse processo?

V: A minha família já estava ciente de que eu ia voltar. Eles já sabiam a situação como a gente estava e eles receberam a gente de braços abertos. Só que uma única coisa, o problema é que o meu marido que não ia trabalhar, né? Já aqui é outra regra também. Aí comecei a trabalhar, mas como ele já tem formação e estavam precisando aí ele entrou.

J: Aqui na aldeia.

V: E aí os outros pessoal da outra, os outros liderança também não aceitava, fizeram reunião, essas coisas. Mas só que aqui para discutir essa situação, as lideranças não colocaram o PPP da escola também.

J: O PPP, o que que é?

V: É o Projeto Político Pedagógico da escola. Aí eles não colocaram, não conversaram com as comunidades, não conversaram com as lideranças, com a comunidade, com os professores, porque cada escola é fora, fora daqui, de outra aldeia, eles conversam com as lideranças e a comunidade e com os professores, diretores, a Secretaria municipal da cidade, eles chamam e faz uma reunião geral. Aí eles colocam em quantos anos se o pessoal que não é da aldeia pode vir aqui trabalhar. Aqui não tinha ainda, aí quando meu marido entrou aí que eles começaram a fazer agora.

J: Nesse momento não tinha ninguém de fora da aldeia?

V: Já tinha sim, só que passaram no seletivo. Aí eles não tinham como não aceitar, mas meu marido não passou no seletivo, não fez nada e já começou trabalhar.

J: Ele é indígena também? Kaiowá, também?

V: Isso.

J: As outras pessoas que passaram no seletivo eram indígenas ou eram não-indígenas?

V: Eram indígenas e não-indígenas que era fora da aldeia. Um de Paranhos, um de Amambai. Aí, o meu marido, ele tem tio aqui que é de Caarapó também. Ele passou no concurso. E os pessoal daqui não queria que ele desse aula, mas ele passou no concurso mesmo. Aí ele ficou um ano parado sem dar aula. Aí a Secretaria entrou em ação contra os pessoal daqui e eles aceitaram.

J: Entendo... enquanto isso, você estava dando aula normal, né? E aqui, como que foi fazer as aulas na tua aldeia, no lugar que você tinha crescido.

V: Para mim foi fácil porque eu tinha bastantes alunos e professores. E eu já morava aqui. A única coisa que foi difícil para mim, é porque eu tinha dado aula na minha área, né? Que era biologia e química, que era fácil. Aí, aqui eu vim, cheguei dar aula nas séries iniciais. Porque eu nunca tinha atuado nas séries iniciais. Aí eu tive bastante dificuldade.

[...]

J: Se eu te perguntasse, quando você era criança, você queria ser professora?

V: Eu, não.

J: O que que você queria ser?

V: Queria fazer enfermagem.

J: Por quê?

V: Porque eu gosto.

J: Ainda hoje?

V: Até hoje.

J: Por que que você se formou como professora?

V: Porque só tinha esse único jeito de eu fazer esse graduação. Se eu tivesse, é por isso que as vezes eu me pergunto, se eu tivesse meu pai ainda vivo comigo, eu ia fazer sim, porque ele me ajudaria. Mas como ele, eu nem terminei ainda o meu Ensino Médio, já tava quase terminando, aí ele morre. Porque ele disse que ia me ajudar a fazer. Aí como morreu e eu não tinha como, quem que ia me ajudar a fazer essas coisas. Aí, por isso que eu, em vez de eu fazer, estou ajudando meu irmão fazer. E graças a Deus ele já tá em terceiro ano, faltam dois ainda.

J: Mas você passou a gostar do curso que você fazia lá em Dourados ou o sonho sempre esteve na enfermagem?

V: O sonho está na enfermagem ainda [risos], mas aos poucos que eu entrei comecei estudar, sabia que eu escolhi a área de Ciência da Natureza por causa que eu tinha nota baixa em biologia química, física [risos], só por isso. Eu escolhi, porque, sei lá. Eu, no Ensino Médio, não gostava dessas matérias. Eu falei para minha amiga, porque a minha amiga também falava isso, a gente entrou, falei, eu quero entrar, só por causa que eu tinha nota baixa nessas matérias que eu quero entrar, falei para ela. Vamos entrar? Vamos. E aí a gente entrou, mas era gostoso de estudar as matérias. Os professores levavam a gente na sala de pesquisa, a sala de amostras, essas coisas. Eu comecei gostar.

J: Você falou “agora eu estou ajudando a meu irmão”. Quantos irmãos você tem?

V: Dois.

J: Você é a mais velha, a mais nova?

V: Eu sou, o meu primeiro irmão morreu. Aí tem a minha irmã que é a ex-esposa do Gildo.

J: A Marcilene.

V: Marcilene, isso. Depois da minha irmã, meu outro irmão morreu, depois fui eu e aí tem o meu irmão que está em Dourados e o meu irmão pequeno que está todavia na casa da minha mãe. A gente está em quatro agora.

J: Eu sei que tua irmã, ela também dá aula aqui, né? Mas agora está afastada.

V: Está afastada.

J: Teu irmão, ele faz enfermagem, então lá em Dourados e a criancinha?

V: Não, ele não é mais criancinha, tem 19.

J: 19? O que ele faz?

V: Nada.

J: Ahh, mas vocês com teu outro irmão, tua irmã, vocês estudaram. E aquele de 19?

V: Ele estudou, ele terminou seu Ensino Médio.

J: E daí ele não quis se formar? Ainda não?

V: Não, não quer fazer nada. Ele tinha feito o ENEM, mas ele jogou as notas dele na História [*no curso Teko Arandu*], aí ele foi, começou e desistiu. Diz que não gostando, ele diz que quer fazer Matemática ou Educação Física, só esses dois.

J: Bom, na perspectiva está ainda o fazer, ne? Que coisas ou que você acha que seria de tua vida se você não tivesse estudado?

V: Nunca pensei nisso.

J: Vamos pensar agora [*risos*].

V: **Se eu não tivesse estudado? Sei lá, deveria ser dona de casa com um monte de filhos** [*risos*].

J: Com um monte de filhos, você tem filhos?

V: [*Risos*] eu tenho.

J: Quanto que você tem?

V: Uma.

J: Você teria mais então?

V: **Eu acho. Não sei. Eu não seria nada, eu acho.**

J: Estudar tem te ajudado?

V: Bastante.

J: O que que tem feito o fato de estudar? De voltar aqui na aldeia?

V: **É que a gente ganha um monte de conhecimento. É, como é que o meu irmão fala? A gente fica atualizado cada dia** [*risos*]. **A gente sabe das coisas que não ia saber.**

J: E esses conhecimentos tradicionais que você falou antes que eram importantes, como que eles se movem no meio do que vai se atualizando?

V: Como se move? **É, a gente tenta levar o conhecimento que é atualizado, que não era como antigo, a gente tenta explicar para as comunidades, para os professores, pais, alunos. Porque eles não devem ficar ali no tradicional, eles têm de saber o tradicional e tanto o conhecimento de hoje. E aí a gente tem que levar encaixando, encaixando, encaixando.**

J: Isso acontece aqui na aldeia ou é difícil?

V: **É um pouco difícil, os pessoal mais velhos eles não aceitam, só quer ficar no conhecimento que é deles, tradicional.**

J: E os mais novos?

V: Os mais novos não, eles gostam mais de ser, agora mesmo que a gente falou, mais atualizados, já deixa de lado os tradicionais. Aí que está o conflito dos mais velhos com os mais novos.

J: Aí entram vocês [*como professores*].

V: Aí é que a gente tem que entrar, diversificar. Explicar como é o mais velho e os mais novo também. Como é importante o conhecimento tradicional, essas coisas. Se os mais novos deixar o conhecimento tradicional, o conhecimento tradicional vai acabar depois, não vai ter mais as experiências, conhecimento, o canto a reza, essas coisas.

J: Essas coisas, você pratica?

V: A gente prática. Eu mesmo, sobre o conhecimento tradicional, para reza, essas coisas mesmo eu já não sei mais. Só com a minha avó mesmo. Aí tenho que buscar minha vó, tem que falar com ela, sobre qual aula que eu vou ter e essas coisas, e ela sabe. Mas pra isso não tenho que levar caderno essas coisas, tem que ir na base de diálogo mesmo, com ela. Para o mais velho, se a gente levar caneta, caderno, eles não falam. Eles já têm vergonha de falar as coisas. Mas se der para gravar, a gente grava também. Só que não pode mostrar para eles. A minha, como é que eu vou dizer? Minha criação mesmo foi muito eclética. Por causa que meu pai, ele era do tradicional mesmo, ele fazia reza, ele dançava guachiré, cantava jerosy, guaju [*diferentes tipos de rezas Kaiowá*]. Eles gostavam das coisas tradicionais mesmo, porque minha avó também ela gostava. E a minha mãe não, a minha mãe, já é bem diferente. A mãe da minha mãe, a minha avó, ela era missionária. Aí o meu avô também é missionário, que já crescia na igreja Missão, na igreja Kaiowá. Eles se formavam para missão mesmo, né? Aí a minha mãe era da igreja, a gente, cada domingo tinha que ir na escola dominical. A gente tinha que louvar, tinha que ler bíblia. A gente tinha que fazer oração antes de dormir, depois de acordar. Né, essas coisas. A gente tinha que agradecer. Aí o meu pai entra ali também, aí ele fala, “você vão na igreja a toa, você vão a ficar ali sentado à toa”. Ele fala essas coisas para minha mãe, “em vez de ficar em casa lavando roupa, em vez de você cozinhar vai lá na igreja, ficando à toa, fica batendo palma” ele disse pra gente [*risos*] Aí que eles não se entendem, minha mãe é da igreja e ele não.

J: E vocês que estão no meio.

V: A gente que estava no meio, a gente, às vezes ia com meu pai participar do guachiré, essas coisas assim. Eu só sei que respeito muito as culturas, as tradições, por mais que eu creio muito na palavra de Deus, né? Na bíblia. Mas eu respeito também a tradição. Eu participo, eu falo, converso, até defendendo, mas creio mais na palavra de Deus.

J: Por conta que você foi na igreja quando era pequena?

V: Aham, eu cresci, me batizei, fiz profissão de fé, essas coisas. **Desde criança, praticamente eu já nasci na igreja mesmo.**

J: Agora que você fala da igreja, tem muita igreja aqui na aldeia?

V: Tem bastante. Se a gente vê mesmo quase que cada casa tem sua própria igreja. É isso que a gente fala porque, não sei se é por causa de

dinheiro que eles falam, porque cada igreja tem os irmãos que arrecadar dinheiro, né? Não sei se é por causa disso ou ter fé mesmo de verdade. Igreja *Deus é amor* que está crescendo muito. Tem vez que a gente quer dormir mais e vai até as 4, até 5. Meu Deus.

J: Desse horário que começa a igreja? As 4 horas da manhã?

V: Não. Começa às 6 da tarde, termina até às 4 ou 5 horas da manhã.

J: A noite toda ficam orando?

V: Como é que eles falam? De vigília.

J: Falando da igreja, como que você enxerga o que a igreja tem feito na comunidade, como que a escola se posiciona na comunidade, o posto de saúde na comunidade, na aldeia?

V: É para mim, a igreja *Deus é amor* está interferindo muito com a escola, porque têm os seus filhos, mandam na escola, né? Eles proíbem bastante as coisas, que na crença deles não é para jogar bola, para não assistir, como é que eles? Para não cortar os cabelos, essas coisas assim. E quando a gente quer levar os alunos para eles ver televisão ou alguma apresentação, quando acontece isso, eles falam pra mãe e aí eles já vêm aqui na escola. E aí que por que que nós, professores, fizeram isso? Que a gente não estava respeitando as crenças deles e essas coisas.

J: E vocês, que que fazem?

V: A gente fala que a gente tinha que fazer com os alunos, porque era o nosso conteúdo. Se os alunos não participaram eles não vão ter nota. A professora de Educação Física mesmo ela tem bastante dificuldade por isso, porque as meninas usam muita saia, né? E os meninos, como que chamam, roupa social. Nunca trazem short nem para calção para jogar. Aí ela reclama, reclama toda hora para o diretor, para avisar, para pelo menos eles trazerem, pelo menos aqui quando for a aula de Educação Física. Aí eles vêm com saia mesmo.

– Vanessa Martins, professora
Tekoha Takuapiry
09 de maio de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Os diferentes relatos que anteriormente reclamaram e ocuparam um espaço nesta tese, assim como os subsequentes, revelam-se, desde meu particular ponto de vista, como valiosas fontes que ajudam no processo de apreciar alguns dos efeitos – entendidos e assumidos como as mudanças, influências, consequências, impactos e transformações – que tem produzido a formação de kaiowás e guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior. Ditos efeitos, como mencionado anteriormente, contemplam o que acontece no próprio Tekoha Takuapiry, como as subjetividades que são produzidas neste mesmo espaço e que afirmam a vida dos Kaiowá e Guarani, ou seja, desde as re-existências ou modos de vida que emergem, tomam forma, potenciam, transformam e produzem os territórios e existências destes povos.

Ainda que não tenha a intenção nem de interpretar ou explicar esses relatos, acredito ser necessário fazer alguns apontamentos acerca dos diversos elementos que neles são abordados e que giraram

em torno das lutas pela formação de professores Kaiowá e Guarani, dos cursos ou programas acadêmicos de formação desses docentes indígenas e da reivindicação de espaços por parte de integrantes destes povos dentro de seu próprio tekoha.

Tais apontamentos têm o propósito de enfatizar, como foi visto através dos relatos referenciados, alguns dos efeitos aqui perseguidos, os quais estão atravessados pelos processos sócio-históricos que influenciam, permeiam, atravessam e produzem tanto as subjetividades em constante transformação dos Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry como as diferentes mudanças – políticas, sociais, culturais, econômicas etc. – que têm se dado na própria comunidade.

Nesse sentido, começo por destacar o compromisso e a responsabilidade que se revelam por parte dos Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry em relação a sua própria comunidade, à família extensa. Essas qualidades, que assumo como elementos intrínsecos às dinâmicas de cuidado das quais tive o privilégio de testemunhar e fazer parte durante minha estadia na comunidade, estão intimamente relacionadas com o Teko Porã destes povos, quer dizer, com o *modo de vida correto*, com o *bom viver* que defendem, promovem e praticam os Kaiowá e Guarani (BENITES, 2014b).

Ao mesmo tempo há que dizer que existe toda uma heterogeneidade de componentes que contribuem na construção da vivência desse Teko Porã dos Kaiowá e Guarani, os quais estão estreitamente relacionados aos efeitos aqui procurados e – em correspondência com os relatos até aqui apresentados – têm a ver, entre outros elementos, *i)* com a preocupação e a importância que os docentes e diretores docentes demonstram em relação aos conhecimentos promovidos nas escolas, ao próprio aprendizado de seus alunos e às implicações que isso pode ter na comunidade; *ii)* com a proteção das crianças e adolescentes contra o consumo de drogas e a exploração trabalhista em ambientes tanto legais como ilegais – como é o caso, por exemplo, da situação apresentada com antecedência referente às plantações ilegais de cannabis no Paraguai –; e *iii)* com o combate a diferentes tipos de violência a que se veem constantemente expostos, devido ao fato de serem indígenas ou por estarem localizados numa zona de fronteira, enfrentando diversas problemáticas sociais.

Daí vale ressaltar que a formação na Educação Superior, em particular a formação de professores indígenas por meio de programas de notada importância e foco específico para estes povos, como o curso de Magistério Indígena Ára Verá e a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, têm possibilitado e proporcionado diversas mudanças, influências, consequências, impactos e transformações significativas em nível individual entre os membros da comunidade os quais se manifestam, por exemplo, mediante novas perspectivas de e para o cenário educativo, melhorias nas suas condições de vida ou o acesso a bens materiais. No entanto, é importante mencionar que tais efeitos não se dissociam do senso de coletividade e do bem-estar comum que estão enraizados nos valores culturais destes povos; nas suas diversas esferas e realidades – sociais, familiares, educativas, entre outras, –; nas formas em como se produz a vida a cada instante fazendo frente aos modelos externos hegemônicos que buscam, de uma forma ou outra, se impor por sobre sua kaiowidade e guaranidade.

Assim, se faz necessário lembrar que o caminho percorrido até o atual cenário de participação ativa dos Kaiowá e Guarani nas escolas, que agora são geridas e operadas por eles mesmos, tanto nas diretorias quanto nas salas de aula como professores, e administradas pelo setor público municipal, tem sido longo e repleto de desafios. Especialmente, destaco a importância dos primeiros educadores desses povos que se iniciaram no caminho da docência sem ter muita clareza do que isso implicava, mas, com seu sentido de responsabilidade e compromisso, terminaram por contribuir para a abertura do caminho para que situações como a que se apresenta atualmente no Tekoha Takuapiry, em que a grande maioria dos professores que atuam nas escolas pertencem a estes povos.

Em consequência, é importante mencionar não apenas a formação e os processos de formação na Educação Superior, especialmente como docentes, dos membros da comunidade, mas também

a forma pela qual essa formação e esses processos têm apoiado e fortalecido tanto a formação de outros membros como o seu desempenho profissional dentro do Tekoha. Nesse sentido, a formação na Educação Superior se revela não somente como um elemento que contribui para melhorar as condições de vida individual ou familiar daqueles que conseguem se formar, mas também em outras dimensões. Por um lado, traz um resultado direto do longo processo de luta e resistência impulsionado pelo movimento indígena e apoiado por diversos atores, com o qual procura-se atender às demandas por uma educação inclusiva, contextualizada e emancipatória; por outro lado, no caso específico de Takuapiry, se mostra como uma peça importante dentro das práticas coletivas de cuidado e bem-estar comum que fazem parte de seus próprios modos de ser, de seus teko, e com as quais busca-se atender as necessidades específicas da comunidade.

Tendo em conta o anterior, se faz necessário destacar também o importante papel que tem cumprido os cursos de formação dos quais participam ou participaram a grande maioria dos professores Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry, especialmente o curso de magistério indígena Ára Verá e o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Esses cursos, ao promoverem uma colaboração conjunta entre indígenas e não-indígenas, têm contribuído e continuam a desempenhar uma importante função na valorização, manutenção e resgate ao interior das comunidades de algumas das práticas culturais destes povos.

Assim, de maneira genal, no que se refere aos processos de formação de docentes, pode-se afirmar que parte dos efeitos que produz e tem produzido, tanto no âmbito individual quanto no escopo maior da comunidade, a formação de kaiowás e guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior; centra-se, como é possível observar num dos trechos citados anteriormente de Claudemiro Lescano, em novas perspectivas e formas de assumir o cenário escolar.

[...] a gente começou abrir a visão de que a escola é importante porque antes não tinha nem noção de que que é escola, qual é o objetivo da escola, para que que serve a escola, para que você tem que ter uma escola na aldeia, quem vai construir, como cuidar... (Claudemiro Lescano).

Essas novas perspectivas e formas incluem não somente a importante e necessária participação dos próprios Kaiowá e Guarani como docentes e diretivos dentro das escolas, mas também as discussões e iniciativas que eles têm promovido no processo de apropriação do espaço escolar. Nesse contexto, destacam-se tanto a inclusão de outros conhecimentos no currículo escolar – que anteriormente não eram considerados devido às imposições externas de um sistema, em termos de Ribeiro (2015), colonizador e salvacionista – assim como diferentes modos de vivenciar a escola, ou seja, de ensinar, aprender, compartilhar, estar e ser nesse ambiente educacional.

Tais inclusões e modos de vivenciar a escola são abrangentes e respondem a diversas necessidades. Elas englobam, por exemplo, a valorização e uso da língua guarani, assim como o resgate e a promoção de práticas culturais que foram afetadas pelos processos de colonização, tais como os cantos, as danças e as rezas. Além disso, essas iniciativas desde o acionar no espaço escolar promovem seus próprios valores e saberes ancestrais – como por exemplo a reciprocidade e o cuidado do outro – e um olhar próprio em relação à história, tanto passada quanto recente, da qual eles também fazem parte.

No entanto, é importante esclarecer, como mencionado por Claudemiro Lescano em sua dissertação de mestrado (2016) e nas conversas que manteve tanto com ele assim como com outros membros da comunidade em Takuapiry, que mesmo com a presença constante desses valores e saberes tradicionais no ambiente escolar dentro do Tekoha, promovidos por professores, funcionários e pelos mesmos estudantes, eles – como povos assim como seus conhecimentos – continuam sendo invisibilizados ou desvalorizados devido aos conteúdos e regras estabelecidos para o ensino, bem como às exigências impostas à educação indígena. Os Kaiowá e Guarani continuam, por exemplo, a serem obrigados a participar de inúmeras avaliações que não dizem respeito a sua realidade pedagógica, além de terem que se adequar a um currículo específico que impõe temas específicos a serem abordados em áreas específicas, limitando assim suas oportunidades de aprendizado a períodos específicos.

Ora bem, apesar das adversidades enfrentadas pelos docentes, diretivos, estudantes e comunidade educativa em geral, as ações que são desenvolvidas nas escolas e em seu entorno em Takuapiry dizem da resistência e do fortalecimento cultural destes povos. Junto a elas – como se observará com maior clareza nos subsequentes relatos e composições – afirmam sua identidade cultural e se posicionam de maneira crítica e política em diferentes espaços dentro e fora do Tekoha – na universidade, na cidade, nas escolas, nos postos de saúde etc. – e ante diferentes atores da comunidade, como professores, pais e mães de família, líderes políticos e religiosos etc.

Adicionalmente, dando continuidade aos efeitos que a formação na Educação Superior de alguns de dos membros desta comunidade têm promovido tanto nas pessoas como no próprio Tekoha Takuapiry, é importante mencionar que essa formação terminou por proporcionar-lhes melhores condições de emprego e, conseqüentemente, houve melhorias nas condições econômicas daqueles que conseguiram ingressar no mercado do trabalho disponível – junto a órgãos públicos – na comunidade. Essas mudanças, por sua vez, têm impactado diretamente as condições gerais de vida dessas pessoas e de suas famílias e, por conseguinte, da comunidade. Mostra disso é, por exemplo, o evidente contraste entre os tipos de vivenda que existem atualmente na comunidade – como já mencionado páginas atrás –, os meios de transporte que são usados, principalmente, por quem possui vínculo empregatício nas áreas da educação e saúde e até mesmo os tipos de alimentos a que as diferentes famílias têm acesso.



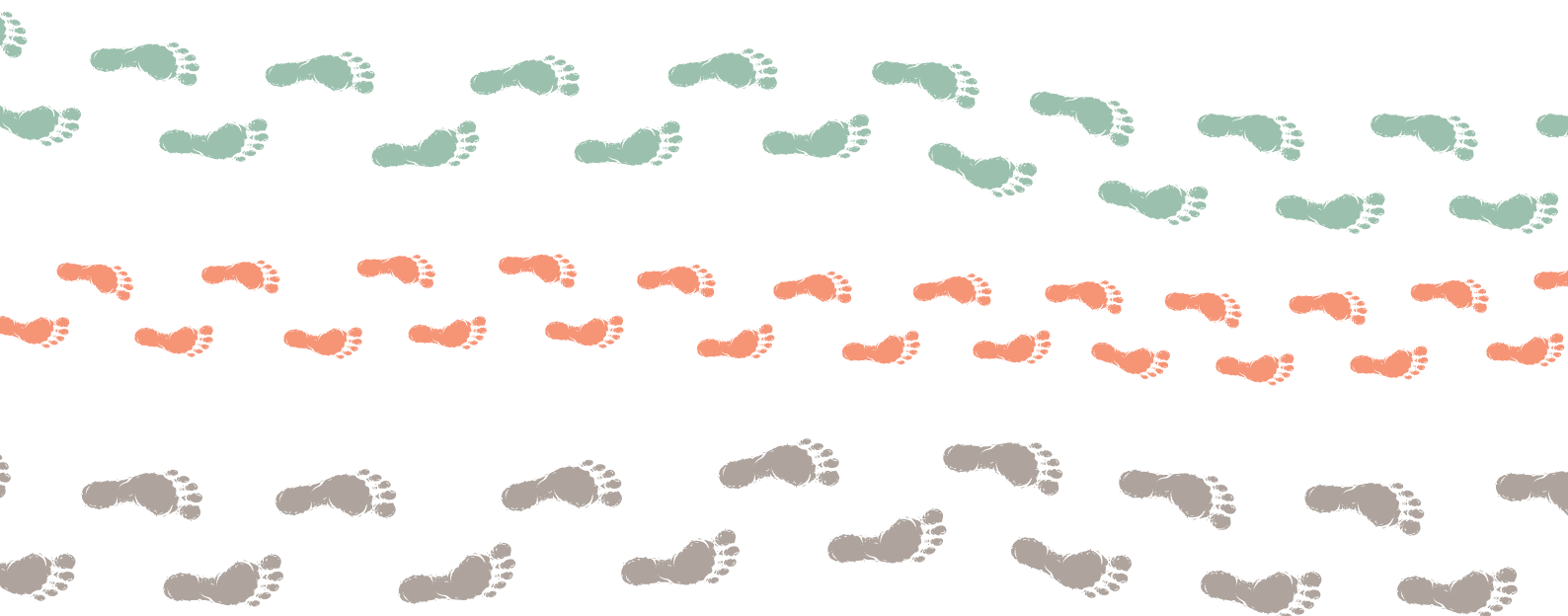
* * *



PYTU'U

III

- RESPIRO/ PAUSA/ DESCANSO -



Celebración del Día de los Pueblos Indígenas



... el destino, en esta ocasión, fue la ciudad fronteriza con Paraguay llamada Coronel Sapucaia, que se encuentra a 15 km de Taquapiry. Fuimos allí en busca de alimentos para la celebración del Día de los Pueblos Indígenas y de algunos elementos que se entregarían como premios en diversas actividades que se llevarían a cabo en el marco de la misma festividad. Me llamó la atención que, entre los regalos que incluían ropa para niños y algunos juguetes, se incluyera una olla a presión. Claudemiro me explicó que esta sería la recompensa sorpresa para la familia del niño o niña que lograra trepar más alto en un palo untado de aceite. Era un premio que no haría feliz a una persona de manera individual, sino un premio de beneficios colectivos.

En la ciudad visitamos a un amigo de Claudemiro, quien me lo describió como un amigo con conexiones políticas. En el encuentro, después de cumplir con las formalidades relacionadas con mi presencia en la comunidad, la conversación se centró en un único tema: la importancia de establecer y mantener alianzas políticas con personas de la ciudad que garantizarían el apoyo de la administración municipal a Takuapiry en las próximas elecciones de alcaldes y concejales.

Nuestra visita dejó a Claudemiro con un saldo a favor de 80 kilos de carne y el préstamo de una caja de sonido, todo ello destinado a la realización de las actividades de celebración en la comunidad. Para mí, esta experiencia proporcionó una visión más profunda de su influencia tanto dentro como fuera de la comunidad. De vuelta en Taquapiry, Claudemiro me dejó en casa y me recordó que me esperaba al día siguiente en su residencia para que participara en las actividades programadas. Al bajar del coche, me encontré con una casa vacía. La noche transcurría tranquila, posiblemente la más larga desde mi llegada a este Tekoha.

* * *

Cuando Claudemiro me comentó sobre la actividad de la vara untada de aceite, en mi mente surgieron una serie de imágenes que representaban a varios niños, unos encima de otros, compitiendo intensamente para subir y llegar a la cima de la vara y alcanzar el premio que, suspendido en lo más alto, aguardaba por un único vencedor.

No obstante, cuando llegó el momento de la actividad, me sorprendió darme cuenta del impacto que ejerce sobre nuestras mentes el sistema individualista que impera en el mundo actual. Durante el juego propuesto, algo totalmente diferente a lo que había imaginado ocurrió. En primer lugar, los niños se organizaron por sí mismos en turnos para intentar alcanzar el objetivo que se encontraba en la parte superior de la vara. A pesar de los turnos, estos no fomentaron la individualización, es decir, no se trataba de que un niño intentara escalar la vara solo, sin ningún tipo de apoyo o colaboración.

Durante cada uno de los intentos realizados, los niños contaron con la ayuda de otros niños. Lo que importaba no era tanto el contenido de la caja, sino la emoción de alcanzarla y, por consiguiente, desvelar el misterio que ella ocultaba. Lo curioso es que este esfuerzo conjunto surgía sin necesidad de pactos previos; no importaba quién bajara la caja, pues todos celebrarían el logro por igual. Y así sucedió. Aunque alguien se quedó con el premio, en realidad, una familia por la naturaleza del regalo, la sensación de victoria compartida llenó ese pequeño mundo que allí, durante el tiempo de la actividad, se había construido. Un mundo en el cual no solo participaba mientras observaba, sino del cual aprendía al tiempo que me alegraba.

Re-existiendo.

Primera jornada de manifestaciones

El día comenzó muy temprano con la visita que, junto a Gildo, hicimos a la casa de su mamá. Al llegar, la encontramos en la cocina junto a una de sus hijas y uno de sus nietos, a quienes hasta ese entonces no conocía. Poco tiempo después llegaron también Daniela, otra de sus hijas, acompañada por su hijo Wesley.

Reunidos en la cocina seguimos con precisión lo que para mí es una especie de ritual característico de los Kaiowá y Guaraní. Mientras conversábamos compartíamos – como me parece que es esencial para estos pueblos – una bebida a base de yerba mate. Una conversación con ellos no solo parece incompleta, sino que también da la sensación de no tener lugar, de no ser posible, a menos que durante su transcurso se comparta un tereré (preparado con agua fría) o un chimarrão (preparado con agua caliente).

A pesar de que mi habilidad con el idioma guaraní era bastante limitada, la conversación que tuvimos fluyó, de modo general, bastante bien. Durante nuestro breve encuentro tocamos diversos temas entre los cuales se incluyó la manifestación nacional que se llevaría a cabo ese día – 15 de mayo de 2019 – en contra de los cortes a la educación promovidos por el gobierno de Bolsonaro. Manifestación a la cual se sumarian ellos – Kaiowá y Guaraní, representados principalmente por los directivos y docentes de las escuelas – mediante la instalación de algunas pancartas y carteles, así como bloqueos en la avenida MS-289.

Luego de despedirme de Andressa, regresé a casa y me preparé para ir a la escuela Ñande. Había acordado con Ananir, el coordinador de la escuela, y otros docentes de la institución, estar allí temprano para ayudar a cargar los carteles de protesta que habíamos preparado el día anterior con motivo de la manifestación.

Durante el trayecto desde la escuela hacia la avenida donde tendría lugar la jornada de protesta, Ananir me compartió su desconcierto ante la perspectiva de algunas personas de la ciudad, algunos karai, que consideraban que los indígenas parecían perder parte de su identidad al usar ciertas prendas, como la camisa de manga larga que él llevaba puesta, o al tener teléfonos celulares y motocicletas. Según Ananir, esta perspectiva sugería que, por ser indígenas, se esperaba que renunciaran no solo al uso de prendas similares a las de los no-indígenas, sino también a la tecnología, otros medios de transporte e incluso a la mejora de sus viviendas.

Al llegar a la avenida – en la región de Takuapiry – notamos que algunos miembros de la comunidad ya se habían reunido allí para respaldar la manifestación que se desarrollaría de modo pacífico. Ante esto, Ananir me contó que había hablado, un poco más temprano en esa mañana, por la radio municipal en la ciudad para convocar a la comunidad para que se unieran a la movilización. Conforme la jornada de protesta avanzaba en este punto de la avenida MS-289 – la cual, además de atravesar su Tekoha, es la única vía de transporte terrestre que une a los municipios de Amambai y Coronel Sapucaia –, el panorama fue cambiando. Además de exhibir los carteles que habían sido creados por algunos docentes y estudiantes de la escuela, y junto a las nuevas personas que se sumaron al acto de protesta, poco a poco ocuparon y bloquearon la avenida con piedras y palos.



Dicho bloqueo no implicó un cierre total de la misma durante las casi tres horas que duró la manifestación. Se trató más bien de cierres intermitentes de alrededor de quince minutos cada uno donde los vehículos que por allí transitaban se veían obligados a detenerse y aguardar que el paso fuera reestablecido nuevamente, mientras algunas personas de la comunidad aprovechaban para explicar a los ocupantes de los vehículos la razón detrás de su movilización.

Mientras transcurría la manifestación nos trasladamos, junto a la profesora Úrsula, a la otra área de la comunidad conocida como Mangaí, donde se ubica la otra escuela. Sabíamos que allí, también bajo el liderazgo de los docentes, la comunidad de esa región también había salido a manifestarse en contra de las políticas federales del gobierno Bolsonaro. En Mangaí la cantidad de carteles y de personas que estaban participando de la protesta parecía mayor en comparación a lo que habíamos observado en Takuapiry, no obstante, la dinámica de la manifestación era la misma. Después de acompañar durante un tiempo a la comunidad de Mangaí regresamos a la región de Takuapiry.

Al llegar en Takuapiry nuevamente observé que, particularmente que había ahora un mayor número de estudiantes y profesores en comparación con el inicio de la jornada. Y vi también que algunas mujeres, de diferentes edades y entre las cuales se contaban varias profesoras, estaban congregadas en medio de la avenida y participaban de la danza tradicional denominada “guachire”. En esta danza, los participantes, tomados de las manos, forman un círculo al tiempo que cantan en guaraní y realizan dos movimientos simultáneos. Uno que va a hacia adentro y hacia fuera, expandiendo y contrayendo el círculo, y otro movimiento que acompaña este, consiste en caminar en círculos sin soltarse de las manos.

De un momento a otro vi que se formaron dos o tres grupos similares que, a diferencia del primero, estaba constituido en su mayoría por jóvenes, tanto hombres como mujeres, de los cuales sabía varios de ellos estaban vinculados al grupo de danza liderado por la profesora Úrsula en la escuela Ñande. Ellos solos, sin ningún tipo de coerción por parte los adultos, se reunieron y comenzaron a cantar y a danzar. Me llamó la atención que ninguno de los grupos intentó cantar más alto o sobresalir de algún modo por encima del otro grupo. Había allí, en medio de un escenario de protesta y resistencia, una cierta alegría, camaradería y orgullo que, aunque no sé cómo describir, atravesaba a quienes allí se encontraban.











II

... ENTRE ESCOLAS E ESCOLHAS E VIDAS E RE-EXISTÊNCIAS E... E

El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras. El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un “principio esperanza” o “conciencia anticipante” (Bloch) que vislumbra la descolonización y la realiza al mismo tiempo.

Silvia Rivera Cusicanqui
Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión
sobre prácticas y discursos descolonizadores.

Durante o tempo em que estive morando no Tekoha Takuapiry, vivencie e testemunhei inúmeras situações que falavam das lutas dos Kaiowá e Guaraní pela defesa, honra e dignidade da vida. Essas diferentes situações junto as quais fomos, eles e eu, criando um plano de composição, me possibilitaram aprender sobre e com seus arandu – seus conhecimentos, sua inteligência e sua sabedoria –, sobre e com seus diversos teko – sua cultura, seus modos de ser – e sobre e com seu tekoha – seu território, seu lugar onde se dispõe da base material para viver conforme a seu modo de vida –⁹⁵.

Cada experiência, cada troca, cada momento de encontro ou desencontro, bem como cada palavra pronunciada ou silêncio mantido, cada canto e cada dança, cada passo e pulo dados, me ajudaram a saber deles, a saber com eles e, inclusive, me levaram a saber mais de mim mesmo. Ao acompanhar suas histórias de vida, entrelaçadas com seu caminhar diário, me foi possível perceber parte das complexas relações que eles, como povos, tecem tanto entre si e suas famílias extensas, como com seu tekoha e seus diferentes teko.

Essas relações, longe de estarem dissociadas de uma postura política de vida por parte dos Kaiowá e Guaraní, atravessam e permeiam todos os espaços nos quais eles estão presentes e participam. Esses espaços incluem de forma significativa o cenário escolar que, como mencionado anteriormente, vem sendo reivindicado e ocupado pelos próprios membros da comunidade. No entanto, ao aprofundar nesta reivindicação em particular – a qual é por si só um dos efeitos mais evidentes e importantes que produz e tem produzido a formação de membros do Tekoha Takuapiry na Educação Superior –, percebe-se que ela vai além da ocupação físico-laboral da escola.

Com ela, além de construir, passo a passo e dia a dia, um discurso alternativo que diz e faz ênfase na sua capacidade para administrar, organizar, liderar e propor a possibilidade de uma escola outra que valoriza sua diferença, sua cultura, seus valores, seus modos de ser e estar no

95. Estes conceitos, assumidos dessa maneira, se correspondem com a breve definição condessada por Chamorro (2017, p. 265 e 275).

mundo, também promove a importância de continuar lutando, já não somente para ocupar a escola, mas para, desde esse lugar, continuar a resistir aos constantes e ainda vigentes discursos que desde o período colonial buscam pelo pagamento de sua existência.

Assim, o cenário escolar aparece como um importante conector que estrutura parte da vida dos Guarani e Kaiowá dentro do Tekoha Takuapiry. Este espaço que, em certa medida, além de ser um ponto no qual confluem os muitos caminhos físicos, políticos, culturais etc. da comunidade, se constitui como um *fora* dentro da própria comunidade – uma vez que, por exemplo, encontra-se cercado por muros e delimitado por particulares modos de ser (ser docente, ser estudante) – que opera constantemente com o *dentro* do Tekoha, ou seja, com os estudantes que são filhos, filhas, primos primas, sobrinhos, sobrinhas etc., com docentes que são pais, mães, tios, avôs, líderes religiosos etc., com os diretores e coordenadores e coordenadoras que são lideranças e figuras de respeito, conselho e cuidado etc.; com as diversas atividades que se organizam na comunidade; com as relações que se tecem entre as famílias extensas e as subdivisões territoriais, políticas e administrativas do próprio Tekoha.

Nesse caminho, este cenário, entendido não como o espaço físico explicitamente – as escolas –, mas como um território que se constrói por diferentes corpos e relações – docentes e estudantes e conhecimentos tradicionais e conhecimentos externos e políticas educativas e infâncias e adolescentes e cuidados e tereré e amizades e política e ... e – é um “lugar” de encontro onde diversas vozes têm lugar, um espaço onde denúncias e afirmações de vida acontecem, onde as lutas são renovadas e as resistências fortalecidas.

Não é possível capturar – seja por meio das palavras, de fotografias ou vídeos produzidos – todas as diversas experiências ou seus efeitos – que se estendem muito além do período denominado como trabalho de campo – tidas *junto* aos Kaiowá e Guarani, principalmente do Tekoha Takuapiry, nem as intensidades com as quais cada uma delas foi vivida. Daí que, considerando todo o processo de produção-composição dos dados que buscam atingir os objetivos definidos para esta pesquisa, assumo continuar operando com as vozes dos próprios Kaiowá e Guarani, pois são eles, com seus posicionamentos, quem em maior medida dão conta destes mesmos objetivos.

Logo, é importante destacar que essas vozes que têm reclamado seu espaço e vêm ocupando-produzindo esta tese-viagem, *junto* às quais se faz este *caminho*, trazem consigo muitas outras histórias, vivências, afetos, forças, movimentos etc. que me são impossíveis de abordar integralmente, e sem os quais, considero, teria sido impossível que elas houvessem se dado da forma que o fizeram. Daí que seja importante mencionar uma vez mais que o habitar a comunidade, que o construir um território comum no qual pudéssemos, por exemplo, ter conversas – que, sem aprofundar desta vez no cuidado da palavra, chamarei de – autênticas, implicou para mim diversas e valiosas aprendizagens que têm a ver com a própria vida destes povos e com suas práticas de cuidado que fazem que precisamente as narrativas dessas vozes sejam ainda mais valiosas.

Nesse sentido, é importante assinalar a relevância desses espaços-vida *junto* aos Kaiowá e Guarani, uma vez que não se tratou, de modo geral, com o trabalho de campo nem, de modo particular, em atividades específicas como o das entrevistas-conversa que mantive com as pessoas de Takuapiry, de uma espécie de dinâmica na qual eu estava em busca de informações específicas e onde eles, Kaiowás e Guaranis iriam – além de se ajustarem a meus tempos, cronogramas, formatos, atividades etc. – me disponibilizar essas informações por meio de suas respostas a minhas perguntas. Muito pelo contrário, tratou-se, nesse processo de *caminhar junto* aos Kaiowá e Guarani, da tentativa de produzir conjuntamente os diferentes tipos relações que estabelecemos e da disposição, como mencionado algumas páginas-passos atrás, para *escutar* e *aprender*, por exemplo, da importância de compartilhar um tereré ou um chimarrão, *de acordar cedo para ir em busca de palavras* ou de fazer extenuantes caminhadas para visitar alguém, mesmo correndo o risco de não encontrar a pessoa.

Levando em consideração o exposto anteriormente, continuo a operar-apresentar mais algumas das narrativas dos docentes das escolas de Takuapiry junto as quais – insisto na defesa –, transparecem alguns dos efeitos que produz e tem produzido a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior, tanto na produção de subjetividades como nas transformações do próprio tekoha. Efeitos que, como se verá logo, se fundem e confundem com as diversas relações que estes povos tecem não somente com seu tekoha e seus teko, mas também com os modos em que resistem perante as diversas situações e realidades – políticas, sociais, econômicas – que os desafiam, constantemente, a ter que defender a própria vida.

Conversa com Marcilene Martins Lescano:

[...]

M: Desde pequenininha eu estudei na Missão [*Caiuá*], né? Aqui na Missão que pertence a Missão Evangélica, né? E continuei estudando, até acho que, até o quinto ano e passei aqui, onde não tinha essa escola ainda, né? Porque essa escola foi construída pelo Estado, não pela prefeitura. Então eu estudei aqui mesmo, desde primeiro até o nono ano. Ensino Médio, assim, eu já fiz pela metade, só que eu desisti, né? Então acabei fazendo magistério que eu era o Ará Vera, né? Que é um projeto que foi criado pelos Guaraní-Kaiowá mesmo, e foi aprovado pelo MEC [*Ministério de Educação*], né? Que eu estudei lá em Dourados durante 5 anos. Aí eu, **naquela época, eu já tinha casado, na verdade eu entrei com 18 anos para dar aula, porque naquela época, quem lecionava, quem ensinava aqui era professores não-indígenas, aqui nesta escola tanto ali na Missão.**

J: Só uma coisa, até hoje, é uma coisa que eu não tinha pensado, o nome da escola aqui era o mesmo antes, antigamente?

M: Não, era Alberto Luciano.

J: Alberto Luciano. Era Escola Municipal Alberto Luciano?

M: Era, Escola Municipal Alberto Luciano. E tinha uma escola ali que do Mangai tem outro nome. Mas anteriormente tinha uma escola lá no fundo que se chamava Fernando Martins.

J: A escola que está desativada, né?

M: Isso, já aquela tá? Não sei, tá parado agora. Ninguém mais usou, mas tem muitos alunos lá que precisa dessa reforma, o prefeito, nesse pedido, falaram que queria que o prefeito fizesse essa reforma, mas até agora ninguém falou, né? Então, tá nessa questão, então quando eu fui para o magistério e eu já tinha casado, já. Não, ainda não, né? Não, já tinha casado [*risos*], eu tinha 18 anos. E eu tinha a minha filha, né? Que com 2 anos eu deixei com a minha mãe e eu era casada com Gildo, né? Hoje ele é professor também. Quando eu tinha casado, eu tinha 13 anos. Ele tinha 25 anos.

J: Nossa!!

M: [*Risos*] É, é aquela cultura, né? Que, na verdade, a minha não foi tão, assim, na parte tradicional, né? Porque tradicionalmente quem se entendia eram os pais e as mães com o pai do noivo, com a mãe do noivo, né? Então, essa conversa era entre eles, né? Então, naquela época, foi quase dessa forma que eu me casei. Então, esses dias que eu me inscrevi no meu mestrado, eu estava

escrevendo meu memorial descritivo, né? Aí eu estava falando ali, nossa, na minha época, né? De tanto na cultura tradicional, na cultura indígena, não existe esse você tem que pegar na mão, de conversar, de abraçar, porque não faz parte da cultura, mas hoje as coisa veio mundo, né? E a gente percebe que as diferenças são muito e muitas vezes a gente percebe que não tem mais limite, né? Porque é muita liberdade, né? E acaba acontecendo as coisas aqui, né? Ao menos a gente, imagina, tem muitos pais que já não aconselha mais e acabou uma menina de 11, 12 [anos], mesmo casa, mesmo hoje ou muitas vezes nem casa, fica grávida, assim, depois solta a criança sei lá para onde. Então, as coisas vêm mudando muito e naquela época que eu casei é era o meu irmão que tinha que dar aula, né? Aí, ele veio uma semana só. **Aí ele falou: “Nossa, eu não tenho vocação para isso. Eu não quero ser professor. Esses crianças grita, ele fala, grita, corre, não é pra mim”.** Aí um dia ele chegou lá, né? **Que foi uma semana, jogou uns caderno e falou assim: “é pra você, agora vai ser você, você que vai ser professora”** e eu não estava preparado para isso, né? E eu falei, “nossa”, aí naquela época, o Gildo era mais maduro, né, pra cabeça maduro, falou, “tem que ser você”. E foi naquela época que eu entrei, eu e o Claudemiro, né? **Como professor. Com 18 anos. E nem era formado para isso, não tinha formação.**

J: Nossa! E, você entrou aqui nesta escolha, mas ela já tinha mudado de nome? Já era escola indígena.

M: Aqui, nessas duas e não, ainda não. Era Alberto Luciano.

J: E como que você ingressou na escola para dar aula?

M: Foi pela prefeitura e naquela época tinha aquele movimento de professores Guarani-Kaiowá do Mato Grosso do Sul. Eles lutava, né? **Pelo projeto, as lideranças indicava, naquela época que tinha que ter professor por causa do impacto da língua, né? Então, foi naquela época que aprovou e chegaram aqui também, procurando quem tava interessado para fazer o magistério indígena. Então foi ali que a gente teve uma oportunidade pra gente ir pra fazer o curso lá, lá em Dourados.** Então foi assim. E eu tive 2 filhas, né? Com Gildo e depois com 15 anos de casamento, não deu certo por causa que era muita bebida, né? Aquilo já não, era muita briga. E aí não deu certo, né? Mas assim, até ali eu não parei, né? **Fui fazer a minha graduação, continue fazendo lá em Dourados mesmo. Foi uma, como é que a gente fala? É, saiu uma, para fazer prova, como que chama isso?**

J: Vestibular?

M: Isso, vestibular, que eu passei, foi a primeira turma. Agora, acho que já, do Teko Arandu [*Curso de Licenciatura Intercultural Indígena*] acho que já foi a sexta turma, né? E depois eu casei de novo, né? Agora, tenho duas, dois né. Uma menina de 5 e um de 2. Ai então eu tenho a Gisele, a Fernanda, a Lisa Stephanie e o Enzo. São quatro e eu acho que para mim já é demais, né? **Porque conforme que a gente vai se formando, a gente tem compromisso não só com a gente, né? A gente tem compromisso com a criança, né, que vai crescer, vai, vai precisar de médico, alimentos, tudo, muitas coisas, né? Então pra mim foi, eu acho que foi uma benção, né? Mas também já eu acho que até ali já está bom demais, né? E esses dias eu tentei fazer de novo o mestrado, né? E era 386 candidatos para 18 vagas.**

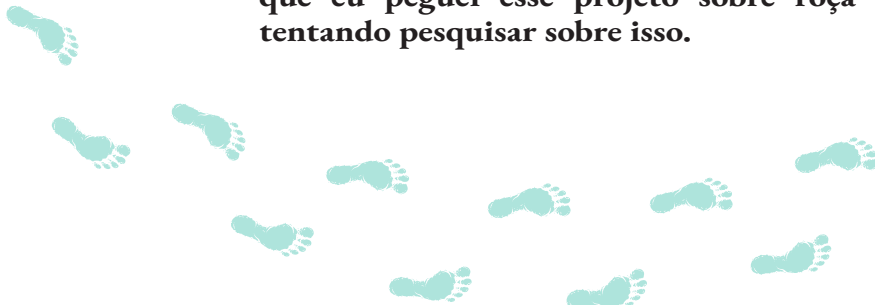
J: Todos indígenas?

M: Não era para os camponeses, né? É, que eles falam de Sem Terra, era tudo misturado assim. Mas era 6 vagas para os indígenas, só 6 vagas e, 6 vagas para os Sem Terra, 6 vagas para os camponeses que a gente fala que pode vir de outros estados, né? **E foi no que eu passei, né? No terceiro lugar, acho que o meu projeto, porque eu fui a única que tirei 2, né?** Então, eu fiquei feliz porque só que eu, desde que eu me formei na graduação de 2011 até esse ano eu parei muitos anos, que eu achei, né? Esse dia eu falei pra uma professora, nossa, eu parei muitos anos já, acho que já tô desatualizada, tô enferrujada [risos]. A gente tava brincando, né? Mas foi isso. **Eu gostei muito de ser assim, professor, porque não é você ter emprego só. É ser você uma professor que você tem amplos conhecimentos para lidar com a diferença, né? Porque ali vem muitas criança com suas bagagens própria, mas com suas diferença, né? Você tem que saber lidar com aquela criança que é família da igreja, a família da cultura tradicional, com a família do professor, com a família dos agentes de saúde. Então ele é muitas, muitas crianças pra você analisar, pra pensar junto, trabalhar é pra você buscar mesma resposta, o que, que essa criança quer? E, de que forma que você tem que atender ele, né? Então tem muitos, assim, que eu percebo desde que eu ensinei desde 2000 até hoje. Eu aprendi que os alunos não vem com o mesmo pensamento, né? Eles vêm, tem alguns que nunca pegou num caderno. Tem alguns que nunca pegou num lápis. Eu me lembro que em 2012, eu tava dando aula de língua portuguesa, que o Ensino Médio funcionava naquele ano aqui, né? Em 2012, que era extensão daqui, desse município de Coronel Sapucaia, da escola Coronel Sapucaia mesmo que se chama, e eu, quando eu dava, é primeiro ano de Ensino Médio, a coordenadora chegava aqui e falava, “você não pode falar em Guarani”. Tudo vem, aquele conteúdo, aquele currículo, da Secretaria [de Educação] dele, tudo vem pela regra, né? Tem aquele limite, né? Tudo vem, aquele conteúdo já vem limitado e muitas vezes eu me sinto muito empolgado, assim, que eu queria explicar aquele conteúdo na minha língua, né? Para que a para que aquela criança, aquele aluno, tenha maior entendimento, maior esclarecimento, né? Mas era proibido. Imagina, né? A gente que ensina aqui na aldeia, acho que pelo menos teria que ter essa liberdade de você explicar o conteúdo na língua, né? Mas isso aí que era tudo proibido. Por ser você é uma professora de português, tinha que falar em português, falar em português, era proibido de falar em Guarani em algumas palavras, sempre essa exigência, né? Era para todos [os professores indígenas] mesmo, e foi naquele ano que funciona o Ensino Médio aqui, depois tiraram daqui, levaram para a Missão. E, eu fui concursada em 2007, né? Pelo município, de efetivo, né? E eu estou disponível ainda, até hoje eu tenho 36 anos, né? E eu quero continuar, pelo menos até chegar doutorado, né? Porque o meu objetivo mesmo é ajudar a minha comunidade pelas necessidades que vem surgindo, porque apesar de que a gente mora numa reserva, a gente é rodeado por muitas coisas que não é bom, né? Principalmente os projetos do governo, sempre traz aqui e não dialoga, se tudo aquilo que ele trazem, será que vai ser útil para a comunidade? Por exemplo, naquela época, não me lembro em que ano que tinha um projeto de *Luz para Todos*, né? Que é energia elétrica, e não falava pra ninguém, só a gente observava que tinha que colocar os poste, era para que em todos os lados, né? E, naquela época, a gente percebeu que aquele ancião, aquele velho, que morava ali, que não sabia o que que era, que ia dar choque, que ia morrer muito, se mudava daqui. Então é uma coisa que era pra ser dialogada, era pra conversar entre o grupo maior, mas não aconteceu, né? **Então, acho que muitos projetos assim, para chegar na reserva têm que, têm que conversar, né? Se isso vai ser bom, que resultado que vai trazer, se vai ser****

positivo ou negativo? Então é, eu acho que esses estudos, assim que a gente procura no mestrado, tanto doutorado, acho que a gente é pra acordar na nossa mente, né? Acordar pra vida, o que que eu preciso aprender para repassar para minha comunidade, o que que eu tenho que aprender para repassar para os meus alunos? Então, eu penso dessa forma, porque não adianta a gente adquirir muitos conhecimentos que é só pra mim, né? Eu tenho que compartilhar com os outros, eu tenho que repassar para os outros, né? Então, essa é a minha opinião.

J: E, tem algum outro projeto atual do governo que este querendo entrar aqui na aldeia e que você saiba?

M: Até hoje eu não sei não, porque eu não sei em que ano também que veio a cesta básica, né? **Antes disso é, eu percebo que a comunidade e as famílias, eles plantavam muito, não só mandioca. Plantavam muitas coisas. assim, o sustento deles, é da própria roça, né? É, também quando sobrava, vendia, mas hoje não. Muitos esperam. Fica esperando. Principalmente os jovens de hoje, que casam não tem esse pensamento, ficam esperando. E tem alguns que é da família tradicional mesmo ainda ensina, por isso que eu peguei esse projeto sobre roça tradicional, mística. Eu tô tentando pesquisar sobre isso.**



Marcilene Martins Lescano,
professora e pesquisadora
Tekoha Takuapiry
07 de junho 2019
[Grifos e itálicos meus]

Tal como pode observar-se nas conversas que vêm vindo reclamando espaço nesta tese, há, nelas, uma presença diversificada de elementos que não só se referem aos efeitos que a formação deles, como Kaiowás e Guaranis, na Educação Superior produz e tem produzido, tanto na produção de subjetividades como nas transformações do se próprio Tekoha Takuapiry, mas também revelam parte de suas experiências, opiniões e reflexões a respeito do cenário educativo, assim como em suas vidas e seus processos de resistência.

No entanto, essa coexistência de elementos torna, por vezes, difícil observar com clareza os efeitos que aqui perseguimos, uma vez que as conexões que estes povos promovem e estabelecem são tão rizomáticas que é fácil se perder entre as importantes denúncias, reivindicações e afirmações de vida que eles fazem. Diante dessa complexidade, lanço-me a fazer alguns apontamentos que possam auxiliar na observação desses efeitos. Contudo, é importante lembrar que não busco realizar interpretações ou traduções do que foi colocado tanto pela professora Marcilene Lescano quanto pelos demais docentes do Tekoha Takuapiry. Assim, os passos destinam-se a aprofundar e gerar perspectivas desses mesmos efeitos, no lugar de fornecer possíveis explicações tanto das falas dos mesmos docentes e diretivos ou dos efeitos que estão sendo observados.

Um dos elementos que merece um destaque inicial – não por possuir uma importância maior que os demais, mas pela própria transversalidade com a qual se manifesta – é a resiliência e resistência destes povos perante os constantes desafios que enfrentam nas suas relações com a sociedade não-indígena e, de forma mais específica, com o sistema educacional. A trajetória de Marcilene e dos demais docentes do tekoha, é uma clara demonstração não apenas de superação individual, mas também de um compromisso com sua própria comunidade na busca por melhores condições de vida que alcancem a população em geral e que, além de valorizar sua cultura e seus modos de vida, lhes permitam continuar existindo.

Dito compromisso se expressa, por exemplo, pelos modos em que muitos deles, como no caso da própria Marcilene, tornaram-se ou estão no processo de se tornar professoras ou professores. Pois ainda que, como acontece com alguns dos professores com ou em formação mais recente e como ilustrado nos subseqüentes extratos de conversas que mantive com eles em Takuapiry, estes modos estejam atravessados por escolhas com caráter mais individual do que coletiva, existem preocupações em torno da valorização da cultura e do bem-estar da comunidade tal e como aconteceu com alguns dos docentes que têm um tempo maior de formação.

[...]

J: Eu quero saber uma coisa, você me fala que aos 19 anos você percebeu, de alguma forma, que você é indígena, agora, você passa isso para seus alunos ou não?

L: Agora sim, porque antes quanto eu estudava no Ensino Fundamental o professor não ensinava isso. Não ensinavam porque antigamente só davam matéria de conteúdo e só. Aí, no Ensino Meio, era no meio dos branco, o conteúdo era diferente, a educação era diferente na área como nos indígena, aí eu fui lá e não sabia disso assim. **Aí depois que eu entrei na escola [como professor], aí eu fazia pesquisa, porque é diferente, porque você tem que valorizar a cultura dos povos através da educação, a valorizar a língua, o costume, a cultura, né? Aí que eu fui lá que eu aprendi [no curso de magistério indígena Ara Verá], aí, depois que eu fiquei sabendo disso eu apliquei no conteúdo que eu aplico para os alunos é isso, ensinando nossa cultura.**

J: Que coisas que você passa para teus alunos?

L: Para mim, eu estou seguindo conforme a regra, né? **A educação escolar indígena é diferenciado, intercultural e específica, isso que eu estou, que eu queria manter na escola, porque agora os indígenas são atualmente diferente do que antigamente, porque antigamente era diferente, porque agora a cada geração muda, né? Muda o comportamento, a cultura. Tem pessoas que não sabe mais sobre a cultura. A criança que está nascendo, os pai não ensina mais o filho, assim, como é a cultura, aí vai esquecendo a cultura dos povos indígenas. Mas agora que eu aprendi, eu tentando memorizar, assim, resgatar de novo para passar de novo para os alunos.**

[...]

J: Por que que você se formou como professor? Tipo, porque não foi fazer medicina, engenharia, por que que você se formou como professor?

L: Porque eu nasci, desde que eu estava na escola que eu estudava eu queria ser professor, sim. Eu tentei fazer medicina, como que fala? Auxiliar de enfermagem, só que não gostava. Queria ser professor, porque é mais fácil você passar a experiência, você aprender também e passar a experiência e desde o começo desde quando eu estudava, quando era menino eu gostava de ser professor. Por isso que eu escolhi a ser professor e estou gostando muito.

J: Que bom, isso é importante. Eu acho que enquanto a gente curte mais aquilo que faz melhor conseguir fazer, porque a gente tem, se preocupa com aquilo, né? Agora, a minha pergunta é, o que que é ser professor para você?

L: O que que é ser professor? Deixa eu pensar o que que é ser professor. Ser professor acho que é uma coisa que é, como que eu vou falar? É uma coisa que é importante, né? Sem professor acho que ninguém aprende a ser, ser professor você tem que saber tudo. Se você não sabe alguma coisa tem que pesquisar, fazer pesquisas, você tem que adquirir mais conhecimento, você aprende, mas tem que aprender mais do que isso, ser professor indígena tem que valorizar o conhecimento que você tá, você tá tendo, né? Tem que dar, compartilhar com as crianças, com os alunos na escola. Acho que isso.

[...]

L: Quem sabe algum dia vou dar aula..., depois de me formar mais, né? **Eu queria ir em outro lugar para dar aula também. Aí tudo que eu aprendi está indo para passar para os alunos de outro lugar.**

J: Mas esse outro lugar é com pessoas indígenas também ou não-indígenas?

L: Indígenas. Eu prefiro trabalhar só com indígenas na educação.

J: Por quê?

L: Porque na parte, na parte de que não é que não é indígenas, para mim tem, como que eu falo, tem um desafio porque eu sou indígena. Na cidade, o índio, acho que difícil os indígenas pegar sala de aula lá na cidade. Por quê? **Porque a primeira coisa vem é a discriminação. Aqui a discriminação é alta aqui na parte da questão indígena, né? Por isso que não queria ir dar aula para os brancos.** Porque os branco já tem, branco ele é mais formado, por exemplo, tem branco que já tem pós-doutorado, tem doutorado, mas nós indígena não, **aí nós temos pouca chance de ir na cidade dar aula, mas quem sabe se algum dia eu me formar no pós doutorado, eu queria ir dar aula para a cidade, explicando como que é a realidade, assim, do mundo atual, é isso que eu quero um dia fazer, por enquanto eu prefiro trabalhar só com os indígenas, assim eu posso adquirir mais o conhecimento de mais experiência, né? Eu vou estudar mais ainda até eu chegar um ponto que eu tenha a chance de ir para a faculdade indígena para dar aula, algum dia, só que por enquanto, como eu falei, eu prefiro ficar nas escolas indígenas.**

Lucio Martins
Professor Tekoha Takuapiry
13 de maio 2019
[Grifos e itálicos meus]

[...]

J: Onde que você estuda?

V: Na UEMS [*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*], na UEMS de Amambai.

J: Você vai todos os dias para lá?

V: Sim

J: E como que é o estudo lá?

V: É, na verdade **quando eu entrei não tinha muitos indígenas estudando lá. Só tinha apenas 10% os indígenas que estudam lá, a maioria da aldeia vai estudar lá na UFGD no [Curso de Licenciatura Intercultural Indígena] Teko Arandu, e eu não queria fazer o Teko Arandu.**

J: Por quê?

V: Porque não tinha muito interesse. **Na verdade, eu não queria ser professora, sendo bem sincera, eu não queria ser professora. E é porque, eu acho que um muito difícil.** Difícil, porque você tem que dar aula, fazer planejamento. E a minha mãe como era professora ele via essa questão da dificuldade dos alunos que em alguns são alunos especiais e **naquela época eu queria fazer psicologia.** Mas como não tinha como pagar e ir em Dourados, e [Universidade] particular também não podia fazer porque não tenho dinheiro pra pagar, meus pais não tinha condição de pagar. Aí terminei por escolher um espaço na UEMS já que o ônibus passa e leva a gente lá.

J: E na UEMS você faz curso de quê?

V: Ciências Sociais.

J: Está gostando do curso?

V: Estou.

J: Faz quanto tempo que você está estudando lá?

V: O ano que vem, se Deus quiser, vou me formar.

J: Depois que você se formar você vai ter um emprego, né? Você pretende continuar trabalhando aqui na ideia?

V: Não sei, porque as Ciências Sociais têm a ver com a área da sociologia, né? E, também não sei por que **tem muitos professores ainda que estão se formando tanto da cidade, nessa área e daqui também dessa aldeia tem 7 alunos que estuda Ciências Sociais também, então essa concorrência é muito grande.**

[...]

J: E teus interesses pela psicologia, você pretende em algum momento se formar nessa área?

V: Eu mudei um pouco, porque desde 10 anos de idade **eu queria muito fazer psicologia, queria mesmo. Porque dizem que estudar psicologia faz bem, não só para as pessoas, para ajudar, mas para ajudar a si mesmo também. É porque eu não era muito comunicativa.**

J: Você não era ou, não é?

V: Eu não sou eu. Eu sou quietinha. É porque desde pequena a minha mãe não queria que eu me relacionasse com as pessoas para não, como que eu posso explicar, é..., quer dizer, para não usar tipo de droga, porque muitos adolescentes daqui já usam droga, vão para sair à noite, mas como eu cresci na religião, a minha mãe é evangélica, eu também sou, desde pequena, então ela não queria muito que a gente se relacionasse com as pessoas por causa disso,

por causa da má influência. Eu escuto um pouquinho ela também, porque eu não me socializo muito bem com as pessoas. Eu não gosto de ver, assim, muita gente, por exemplo. É porque isso me incomoda um pouco. **Então eu queria saber um pouco mais sobre mim estudando a psicologia, porque muitas vezes eu não me entendo a mim mesmo** e porque, de vez em quando algumas pessoas me chateiam por causa disso. Porque eu fico muito em casa e antes de ir trabalhar, eu ficava muito em casa. Não saía ei, só ia os domingos pra a igreja com meus pais, mas de semana, a semana toda eu não saía de casa, só ia pra a faculdade à noite, então, eu acho que um pouco isso incomodava tanto a minha família quanto as pessoas que se importam com essa a minha vida, **mas depois que eu estudei, que eu fiz Ciências Sociais eu percebe essa noção de como é bom se relacionar com as pessoas, por que isso também ajuda, ajuda nós desenvolver na sociedade, para ajudar a comunidade, tanto como na questão da família.**

Vandalicia Batista Oliveira
Professor Tekoha Takuapiry
22 de maio de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Ora, em muitos dos casos dos docentes que se formaram ou estão se formando, trata-se de uma aposta em uma luta que transcende as ações individuais dos membros do tekoha e se insere em reivindicações mobilizadas em um espectro muito mais amplo, como o são, no caso, as demandas levantadas pelo Movimento dos Professores Guarani-Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Assim, a formação de alguns desses docentes, no caso de Takuapiry, nem sempre tem respondido às expectativas ou desejos individuais de cada um deles, mas sim ao compromisso que diz de uma prática de cuidado com a comunidade a qual, em certa medida, tem sido promovida por algumas das lideranças do próprio Tekoha e que, na prática tem estimulado outras pessoas a também se envolverem com o cenário educativo mediante sua formação como docentes.

Daí que cabe destacar também que essa aposta na luta, no caso particular do Tekoha Takuapiry, operou e opera em ao menos duas direções que vejo como complementares. No caso, no interesse por parte das lideranças de Takuapiry em preservar elementos de vital importância para sua cultura, como a língua – em consonância com as demandas do próprio movimento de professores indígenas em nível estadual – ao tempo que buscam promover e fortalecer ações que contribuam na administração do próprio território e das instituições governamentais ali presentes, como as escolas e os postos de saúde. Esses movimentos têm impactado os modos em como se estabelecem relações com as instituições estatais que faziam e fazem presença no Tekoha e que se traduzem, por exemplo, na ocupação que eles mesmos fazem desses espaços.

Por outro lado, em relação à mesma conversa mantida com Marcilene, é importante ressaltar como algumas das preocupações particulares dos membros do Tekoha Takuapiry, especialmente aquelas expressadas e compartilhadas por aqueles que já se formaram ou estão se formando na Educação Superior, seja em cursos de graduação ou pós-graduação, estão sendo abordadas e discutidas no cenário acadêmico com a participação ativa deles mesmos enquanto estudantes-pesquisadores.

Essa abordagem não apenas tem promovido outro tipo de pesquisas assim como modos de realizá-las, onde, de modo particular, eles mesmos são os pesquisadores, investigando sobre si mesmos, mas também os tem levado a ampliar os olhares sobre sua identidade cultural, sua própria comunidade e seus conhecimentos e práticas. Além disso, eles têm estabelecido reflexões profundas que vão além das problemáticas e espaços de sua comunidade, colocando no centro da discussão uma formação acadêmica que se interesse com a vida a partir de considerar os compromissos e responsabilidades éticas, políticas, sociais e comunitárias entre outras, que se adquirem ao buscar por essa formação acadêmica e, posteriormente, ao ocupar diversos espaços que ela proporciona.

Nesse contexto, uma vez mais, diversos elementos terminam sempre por estar entrelaçados e conectados. No caso, por exemplo, é indissociável a relação entre os programas de formação específicos voltados para a capacitação de docentes indígenas – os quais têm desempenhado um papel fundamental na promoção da valorização de diferentes aspectos culturais destes povos – a ocupação das escolas por partes desses docentes que se formaram ou estão se formando, e diferentes movimentos no interior do Tekoha direcionados a fortalecer os processos de luta, que deixaram de ser reivindicações “isoladas” ou individualizadas para se tornarem uma força política capaz de, com o apoio das lideranças, enfrentar as imposições dos órgãos governamentais, como é o caso, precisamente, do uso da língua guarani no interior das escolas do Tekoha.

Daí que, retomando o já mencionado interesse das lideranças e docentes de Takuapiry em relação ao uso de sua própria língua nas escolas do Tekoha, é importante fazer alguns apontamentos adicionais. Por uma parte, é fundamental lembrar que se trata de uma reivindicação alinhada às reivindicações iniciais levantadas pelo Movimento dos Professores Guarani-Kaiowá no final da década de 1980. No entanto, esta somente começou a ser atendida pelo governo do estado a partir dos processos de formação acadêmica dos docentes indígenas.

Processos de formação que ocorreram, em muitos casos, quase que de modo paralelo com a atuação, pela primeira vez, dos docentes nas escolas presentes no Tekoha, conforme apontado por docentes como Marcilene Lescano, Elias Lopes e Enoque Batista, entre outros. Contudo, o atendimento a essa reivindicação ocorreu quase uma década após a apresentação das demandas, por meio de programas educativos como o já mencionado curso de magistério indígena Ára Verá.

Por outro lado, é importante destacar que a formação na Educação Superior e a participação dos docentes Kaiowá e Guarani nas escolas de Takuapiry não resultou imediatamente no uso de sua própria língua no ambiente escolar. Trata-se, atualmente, de uma luta que não tem sido completamente vencida, principalmente, porque os próprios docentes continuam a enfrentar os obstáculos e desafios impostos por diferentes organismos e instituições, como as Secretarias de Educação Municipal e Estadual, que parecem não demonstrar interesse em atender às necessidades expressas referentes, no caso, ao fortalecimento da língua materna destes povos. Isso se reflete, por exemplo, na falta de preparação e disponibilização de material didático-pedagógico contextualizado e na língua guarani, o que limita sua utilização nas escolas.

Adicionalmente, é relevante mencionar que a reivindicação pelo uso da língua guarani nas escolas do Tekoha envolve outros elementos significativos, como o fato de que, fortalecidos pelos processos de formação na Educação Superior, os docentes de Takuapiry, juntamente com as lideranças, empreenderam um movimento para transformar as instituições escolares que ali operavam em escolas indígenas. Movimento que – além de ser observado com mais detalhe no próximo trecho da conversa mantida com o professor Elias Lopes – teve seus frutos, pelo menos em termos legais, durante os primeiros anos da década de 2000, quando essas escolas foram oficialmente reconhecidas como escolas indígenas.

No entanto, apesar do reconhecimento como escolas indígenas e, por conseguinte, após árduas lutas, de promoverem um currículo diferenciado de acordo com as necessidades e interesses da comunidade, assim como da maioria dos docentes que atualmente estão nas escolas serem da comunidade e atuarem nas salas de aula em sua língua materna etc., o ambiente escolar de Takuapiry reflete ainda, em grande parte, as lógicas tradicionais de uma escola não-indígena, conforme apontado – anteriormente quando falarmos sobre a importância dos cursos de formação específica de docentes indígenas – pelo professor Claudemiro Lescano.

Essas lógicas se evidenciam, por exemplo, na organização escolar, na qual os docentes continuam, por mandato de entidades externas à comunidade, trabalhando nas salas de aula de maneira segmentada, o que limita as possibilidades da interdisciplinaridade e a integração de diferentes saberes e conhecimentos tradicionais dos Kaiowá e Guarani ao ambiente escolar. Além disso, as lógicas da delimitação espaço-temporal da escola são sumamente rígidas e não consideram nem o tempo, nem o ritmo de aprendizagem dos estudantes, nem o uso de diversos espaços ou

ambientes para o mesmo fim.

Agora bem, com o propósito de continuar operando-visibilizando os efeitos que produz a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior, tanto na produção de subjetividades como nas transformações do próprio tekoha, ao mesmo tempo em que aprofundamos no processo seguido nesta comunidade referente à transição da escola rural para o reconhecimento como escola indígena – um processo que em grande parte se constitui também como um desses efeitos procurados – é a voz do Claudemiro Lescano a que se faz ouvir a seguir.

[...]

J: Mas nesse tempo ainda era escola rural?

C: Não, aí já era escola [*indígena*] 2002, 2003, 2004. No registro fala que 2002 a escola polo aqui. A escola polo Ñande Reko Arandu. Então na época eu fiquei por um ano e meio aqui como diretor. Daí entrou outro grupo de político e aí entrou um outro indígena que é o Amaro, diretor que ficou até 2008. Mas não avançou muito porque geralmente tinha muita politicagem e a escola se transformou como campo político, de disputa interna, de briga.

J: Política partidária que você está falando.

C: Política partidária. Não avançou muito. Em 2009 eu entrei e aí comecei a trabalhar na implantação da sexta série, sétima série, oitava série. Porque não tinha na época ainda. Na época não tinha aluno que estivesse nessa etapa, sexta série, sétima série e comecei colocar. Fui na aldeia Amambaí, fui ver como que é funcionava. Montei aqui o horário, as turmas... Só que eu fiz período. 2009 nós começamos, por exemplo, sexto 2009, 2010 sétimo, 2011 oitava série. Foi assim, é o mesmo que eu fiz lá no Mangai [*na Escola Municipal Indígena M'bo eroy Arandu*] quando eu entre no ano passado [2018] nós colocamos sexto ano, agora está com sétimo, não agora está com oitavo. Pouco a pouco eu coloquei as turmas e agora vai para o nono ano. Foi assim. Não foi apressado, mas isso aqui nós conseguimos. Aí na outra escola [*Escola Municipal Indígena M'bo eroy Arandu*] foi feito em 2012, na escola nova. 2012 – 2013 que começou. Bem nova ainda, só que quem trabalha lá, alguns professores são de lá mesmo, alguns são novos e outros bem antigos.

J: Porque que você viu a necessidade de criar sexto ano, sétimo ano...?

C: Ahh por causa de que nossos alunos aqui estudavam na cidade, né? Terminava quarta série, alguns tinham que ir para a cidade se queriam terminar o estudo, sexta série, sétima série, tinham que estudar na escola da cidade e acordava cedo, aqui o ônibus passava quatro horas, quatro e média passava o ônibus, de manhã. Passava nas fazendas e aí chegava, à volta, uma hora, uma hora e quarenta e daí voltava. E daí a gente viu a necessidade de abrir a sala aqui. E a gente vê também que muitos que fizeram ou fazia quarta série não ia estudar mais, paravam, porque para você estudar na cidade tinha que comprar roupa, tinha que ir de uniforme, tinha que se comportar igual que os da cidade e você via, na época, quem queria estudar não tinha muitas condições de estudar e no frio passava muito frio. Tinha que acordar quatro horas... aí nós abrimos aqui. A gente não exigia as coisas, a roupa, o importante é estudar, o maior objetivo foi isso. E muitos alunos estava parados,

quando a gente abriu sexto série tinha duas turmas de uma vez só. Porque estava tudo parado. Não estava estudando. Terminou quarta série e ficou parado sem fazer nada. Daí quando a gente abriu sexta série aí vieram muita matrícula porque tinha muito aluno querendo estudar e não estudava porque era na cidade que fazia sexta série.

J: A escola polo, quando que ela passou de ser uma escola de uma extensão de fora, seja rural ou seja da cidade, para ser uma escola indígena?

C: Desde 2002, quando começou colocar a estrutura pedagógica, não só pedagógica, a estrutura da escola, quando terminou a construção da escola ali já tinha estrutura funcionando, a escola estava pronta, mas não estava funcionando nada ainda, então quando terminou a entrega da construção, o ano seguinte já veio a proposta de ser uma escola polo, a própria prefeitura falou assim, acho que a partir do ano que vem é vocês que vão...

J: Foi uma proposta deles, não foi uma proposta daqui da aldeia?

C: Não, nós pedimos, na verdade nós queríamos que na metade do ano funcionasse isso, porque a gente não sabia. Daí a secretária [*de educação municipal*] se assegurou e diz não, vamos no começo [*do ano do seguinte*], “No começo do ano muda tudo, traz o arquivo, monta os computadores, faz matrícula. Vocês que vão operar. Ajudar vamos ajudar de longe”, assim, mas vai virar uma escola polo por que já tinha nome da escola polo só que não estava funcionando ainda. Então funcionou mesmo, acho que foi 2002, final de 2003 que funcionou mesmo.

J: E essa estrutura foi ganhada por quem? A prefeitura que falou vamos fazer ela ou foi daqui de vocês que saiu a proposta?

C: Essa estrutura aí, a escola ganhou pela comissão dos professores, tinha um movimento de professores, na época o governador era bem atencioso aos indígenas, que era o Zeca do PT⁹⁶ [*Partido dos Trabalhadores*], e aí tinha um grupo que nós tinha, uma comissão por aldeia, comissão de professores e aí o Eliseu [*outro professor da comunidade que não está mais no Tekoha*] participava nessa comissão e aqui não tinha nada, só aquela escola velha [*escola do Serro*]. Então Eliseu levou essa demanda no Estado para um encontro com o pessoal de lá de cima, ele falou assim, que a escola da aldeia Taquapiry não tinha escola e aí na época estava vindo mais o menos nove escolas do FUNDEB [*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica*].

J: O que é o FUNDEB?

C: Pelo MEC [*Ministério da Educação*], né? Estava vindo pelo FUNDEB um projeto do governo federal que vai ser construída escola nas aldeias. Então na comissão Eliseu colocou o nome da aldeia Taquapiry e a comissão que tinha que escolher em que aldeia que vai fazer. Então aí colocaram Taquapiry no meio. Eles escolheram, porque essa escola foi feita pelo Estado não pelo município. Aí veio, fez, construiu. Aquele lugar onde está a escola era campão, era campo de futebol, lá tudo sábado e domingo enchia de

96. Trata-se de José Orcirio Miranda dos Santos, popularmente conhecido como o “Zeca do PT”, foi governador do estado de Mato Grosso do Sul, durante dois períodos consecutivos, do 1º de janeiro de 1999 a 1º de janeiro de 2007.

gente jogando bola. Então quando veio a escola eles abriram mão do campo, falou assim, vamos perder o campo, mas vamos ganhar a escola. E aí cedeu o lugar do campo para a escola e veio engenheiro, nós nem acreditamos que ia construir, mas quando veio aí um monte de equipamentos construindo mesmo, nós falamos estão construindo mesmo. Uma estrutura grande, mas nós grupo de professores era pouco demais, por exemplo, se eu for o diretor e for pegar um coordenador, secretário já não tinha professor, ia trabalhar no lugar nosso e daí tinha que pegar mais professor mandar para o curso, na época, né? 2002-2003, aí veio a demanda de criar a escola polo e nós mesmos cuidar da escola. Decidimos isso, a prefeitura entendeu e fez.

J: Desde que momento, não sei si lá no Serro, mas aqui eu sei que tinha professores que não eram indígenas, lá no Serro não tinha professor indígena?

C: Teve.

J: Mas vocês foram os primeiros?

C: Lá no Serro era uma escola muito antiga, antiga mesmo. Só que na época quem trabalha no Serro era articulado via a Missão. **Antes de eu entrar quem trabalhava no Serro era missionário que vinham da Missão Caiuá, eles que escolhiam quem que vai trabalhar no Serro. E além de fazer dar aula eles faziam culto no Serro. Então era bem, bem diferente.** Era outro projeto, assim. A prefeitura pagava ou colocava ali, **o Serro tinha professor, mas era missionário e cada quarta feira tinha culto, não era aula, era culto da igreja ali. Fazia congregação ali perto. Ai quando a gente entrou [os professores indígenas], isso não tem mais, começou a não ter mais.** A Missão era a escola mais forte que tinha antes. Por isso que você vê a construção da escola lá na Missão. Quem fez a escola na Missão foi a própria Missão, com recursos da Missão. Era bem forte ali. Eu lembro que em 2006, 2004 na verdade, ou era 2001, não lembro na verdade, mais sei que quando a gente transformou na escola polo aqui, os nossos alunos foram todos para Missão. Os pais não queriam que estudasse aqui.

J: Por quê?

C: Porque na época nós já começava trabalhar com a cultura, assim de reza, de canto, de trazer, de levar os rezadores na escola e já começamos, primeira vez que nós começava implantar aulas em guarani e os pais não aceitavam isso.

J: As aulas antes eram feitas em guarani ou em português?

C: Português. E aí os pais levaram todos para a Missão. Encheu a Missão com um monte de aluno, não tinha mais lugar para entrar. E o pessoal da Missão eles acharam assim que agora nós que vamos fazer mesmo, eles começaram em vez de ajudar ou incentivar, eles queriam, eles estavam

começando levar, o valor da escola estava sendo transformado lá na Missão. Daí foi um ano mais ou menos que nós começou a mexer, a conversar com o secretário [*de educação municipal*], prefeito e assim, e aí pedimos para transformar a Missão como sala extensão. E aí o pessoal da Missão não concordou, não queria, então a nossa proposta foi de fechar a Missão, não tem mais aluno ali, porque quem estava contratando os professores para a Missão era a própria secretaria. Então a gente tem possibilidade de intervir, de falar que não contrate mais então. Deixa a escola, deixa a Missão fora, só contrata os professores para a aldeia. Foi uma política que nós fizemos. Aí veio o pessoal missionário, se manifestaram, que não, que pode transformar a escola em extensão. Para nós ficar só com alguns alunos e que Missão veio só para trabalhar com a igreja, né? Não é para disputar com a escola, com essas coisas assim. Foi uma luta que nós fizemos e aí tiramos. Nós que tinha que indicar o pessoal que vai dar aula na Missão. O pessoal, o Pastor não concordava não. Eles queriam escolher quem que ia ser professor na Missão. Eles querem professor lá na Missão que seja da igreja, que participe do culto, que lembre da igreja, tem que ser mesmo da igreja. E aí nós fomos em contra, falamos que não, professor vai ter que ser formado, quem está no curso é quem vai dar aula. Foi um embate de pelos menos uns dez anos e aí a Missão recuou, não queria mais não. Vamos deixar a escola para vocês e foi isso. E a secretária nos ajudou muito porque tirou os professores, assim, não contratou mais. Não contratou mais, mas na Missão só tinha não-indígena. Era tudo contratado não-indígena, era missionário de fora, que vinha de Dourados, alguns moravam nessa região mesmo, era igual Vilma, a professora Maria, Shirley, tudo parente dos missionários, alguns filhos de missionário, então era todo um grupo de professores, mas não era indígena.

J: Claudemiro, e aí, na Missão, então, os professores da Missão eles saíram e foram professores indígenas lá também ou não?

C: Ah, depois que ficou como sala extensão, daqui já, da escola indígena, nós que indicava o professor que vai dar aula na Missão.

J: Mas eles eram professores indígenas ou não? Quando você fala, nós que indicávamos, vocês eligem, mas...

C: Eh, nós indígenas que indicava aqui, nós que escolhíamos os professores que vai fazer parte da Missão ali. Não é a Missão, antes era a Missão que escolhia, né? Aí nós começamos escolher, assim, no grupo ali quando vai ter convocação, aí nós colocava o nome de quem vai ser professor da Missão, porque vai ser os aluno indígena. Por isso que a Missão exigia na época missionário que era mais rígido, quem conhecia até os professores que são da igreja e quem não são. Então, mesmo que nós escolhêssemos indígenas teria que ser indígenas que é da missão. Então isso que quebrou, mais o menos, mais não foi até 2015, 2016, recém agora, a gente tem professores na Missão mais não é muito frequentador da igreja da Missão. Vai mesmo pela formação de professor que tem, né? Por exemplo, Vitor, Geraldo, são da igreja cristã e na época não era aceito. Tinha que ser da Missão. E foi assim, a construção da escola, tudo, ela vem com a formação nossa, junto com a nossa formação de professores, assim. Terminei Licenciatura foi em 2009, 2010 na verdade.

J: Eu sei que o Teko [*curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu*] tem um núcleo comum, né? E depois você vai na área específica que você quer. Você se formou em qual área?

C: Isso. **O meu foi nas Ciências da Natureza. A gente se dividiu para tentar suprir as demandas da disciplina na aldeia. Nós combinávamos na época para pegar as áreas**, por exemplo, Marcilene falava eu vou ficar com a área de Linguagem, então eu não podia fazer mais aula de Linguagem, aí o Enoque falou eu vou fazer de Matemática, então fez Matemática e eu fiz na área de Ciências da Natureza, e aí o Eldo fez Ciências Sociais, a Delia que fez Ciências Sociais, Ananir também fez Ciências Sociais. **Então na época nós combinávamos qual grupo que vai fazer, eu não sei se isso ainda funciona com esses outros cursistas que estão indo, se estão fazendo isso. Parece que não estão fazendo, eles estão fazendo mais pelas demandas que eles querem, assim, para se formar. Mas na época, nós escolhia pela demanda da escola, está faltando um professor para isso então vamos estar formando para aquilo ali. Então nós já tínhamos quatro, cinco, já pensando para dar aula de sexto ao nono porque a desculpa do pessoal da secretária também foi isso. Na contratação não tinha professor formado na área para dar aula para o sexto ao nono, então nós tínhamos que se formar. Depois que nós se formava nós podia trabalhar na área.**

J: Foi uma coisa muito mais, pelo que entendo, estratégica e comunitária ao mesmo tempo.

C: Sim, a estratégia de defender a escola, foi a forma de nós cuidar a escola, proteger, mas também seguir as regras, as leis da escola. Não podíamos dar aula no sexto ao nono se não tem formação, isso aí não era aceito. Foi uma coisa que conseguimos. Daí foi segunda turma, terceira turma, não sei que turma que está agora no Teko [*curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu*], mas têm muitos já formados na aldeia. Os professores já estudando, terminando, alguns já terminou.

– Claudemiro Lescano, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
21 de julho 2019
[Grifos e itálicos meus]

Junto ao depoimento de Claudemiro Lescano, é possível observar que há toda uma série de transformações cruciais no cenário escolar, estreitamente entrelaçadas com a formação dos Kaiowá e Guarani na Educação Superior. Notavelmente, sobressai o processo de transformação das escolas no Tekoha Takuapiry. Conforme destacado, essas instituições passaram, por iniciativa de docentes pertencentes a estes povos – como se evidencia a continuação conforme ao professor Elias Lopes –, a ser oficialmente reconhecidas e constituídas como escolas indígenas. Contudo, essa mudança não se limitou apenas à nomenclatura, mas também englobou a árdua batalha travada por membros do próprio Tekoha para que assumirem tanto a gestão quanto a administração das escolas. E, paralelamente, houve a construção e implementação de um currículo diferenciado, fruto de negociações com a Secretaria de Educação e Cultura do município.

[...]

E: Aí, recém é que esta escola [*Ñande Reko Arandu*] foi construída. Acho que foi em 2002 que foi construído essa escola. Então, antes dessa sala, dessa escola, a gente trabalhou naquela sala ali, lá, lá embaixo, sabe? [...] Então, naquela

época que foi construída essa sala, e aí, ali que a maioria da nossas, assim na verdade, é a que a maioria das crianças que estudou, inclusive eu, a gente estudou na Missão. **Ninguém aqui de nós [professores] estudou aqui, porque era muito pouco. Tinha aluno, dez, doze, mais aluno era na [escola da] Missão [Caiuá].** Aí, a partir de 2002 que foi construído essa escola pelo governo, né? E esse espaço aqui era campo de futebol, era um campo grande que a gente tinha, onde a gente jogava muito, né? Eu nunca esqueci esse campo onde a gente jogava muito, mas aí então o governo veio aí e construiu a escola. **Aí a partir daquela construção da escola, a gente, no caso Claudemiro, mais outra pessoa que estudava no Ára Verá, aí eles tinham essa visão de chamar escolas indígenas, né? Uma escola diferenciada. E aí, a partir daquilo, então a gente chamou de Escola Indígena Nãnde Reko Arandu como escola diferenciado.** Aí a partir daquele criação de escola indígena, o Município então abriu para a gente ter essa organização como hoje, ter uma direção própria, coordenação própria, secretário, professor e assim a gente foi construindo, né?

– Elias Lopes, diretor escola
Tekoha Takuapiry
26 de abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Do mesmo relato de Claudemiro Lescano, é importante destacar que a demanda pela formação de professores dentro do Tekoha Takuapiry não estava apenas ligada aos processos mais amplos de reivindicação que já estavam ocorrendo de forma geral entre os Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul. Esta demanda também se relacionava à necessidade não apenas de assumir o controle das escolas em funcionamento naquele momento na comunidade, mas também de legitimar sua participação tanto perante a administração educacional municipal quanto perante a Missão Caiuá.

No que diz respeito a este processo de legitimação, é importante considerar dois elementos adicionais. Por um lado, vale lembrar que, como destacado por Claudemiro, era essa instituição que detinha grande influência no campo da educação dentro das escolas no Tekoha. Eles não apenas contavam com um espaço de formação – a escola da Missão – que possuía as melhores instalações em termos estruturais na época, mas também determinavam quais professores, mesmo que em alguns casos já fossem professores indígenas formados, lecionariam tanto nas escolas internas do Tekoha – a “escola do Serro” e a “escola Nãnde” –, quanto na sua própria instituição educacional, que, é importante ressaltar, estava e continua localizada, literalmente, na divisa da terra indígena – com a diferença de que atualmente opera como escola polo da escola M’bo eroy Arandu –. Daí que, nesse contexto, a formação na Educação Superior dos Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry desempenhou e continua desempenhando um papel significativo, funcionando como um movimento estratégico para continuar reivindicando sua participação no cenário escolar ao tempo que buscam atender as demandas da comunidade.

Por outro lado, é necessário mencionar que esse mesmo movimento, como pode ser observado no relato subsequente da professora Jaquieli Texeira, não teve as mesmas consequências para alguns membros da comunidade. Principalmente para docentes que, apesar de serem reconhecidos e valorizados por seu trabalho nas escolas, se viram obrigados a deixar o ambiente escolar devido à falta de certificados ou títulos que validassem, aos olhos das autoridades externas, esquecendo-se de fatores como seu compromisso e idoneidade, sua capacidade e competência para atuar na escola.

[...]

Jq: Mas aí tinha uma professora indígena também. E agora ela não é mais professora, porque ela não tinha nenhuma formação. Mas ela dava aula muito bem em língua materna. Porque ela, eu acho que ela fez o curso Ará Verá, que é o magistério indígena, e aí ela sempre me ensinava como dar aula em Guarani. Mostrava para mim, assim “você tem que dar aula assim, ensinar assim”, mas em língua Guarani. **Aí, através dela eu peguei essa experiência, assim, como dar aula, assim como alfabetizar as crianças, né? E agora tenho mais um pouco de experiência.**

J: E que passou, o que aconteceu com essa outra professora?

Jq: Tá aqui ainda mais, mas ela não dá mais aula, porque ela não tem nenhuma formação. Eu acho que ela não terminou também o curso, que é Ará Vera. Ela foi, mas acho que não foi até o final, mas a filha dela está dando aula aqui agora, no pré [*pré-escola*]?

J: Quem que é a filha dela?

Jq: Esqueci o nome dela... É Vandalicia [*Batista Oliveira*], ela é a filha dela.

J: Mas que triste que uma pessoa que era muito boa, ela não consiga continuar dando aula só porque não tem um documento...

Jq: É, e ela era uma pessoa muito boa, porque através dela também eu peguei muita experiência. Me ensinou como dar aula em língua Guarani, porque eu também não fui alfabetizado na minha língua, fui alfabetizado em língua em segunda língua, né? Em português. Aí eu tive um pouco de dificuldade para dar aula em Guarani primeiro, mas depois ela me ensinou, me mostrou como dar aula, como fazer leitura, como é a letra é em Guarani. Aí eu peguei muita experiência com ela.

Jaqueli Texeira, professora
Tekoha Takuapiry
22 de maio de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Ora, dentro da mesma conversa mantida com o professor Claudemiro Lescano, emergem outros elementos que também se conectam com os efeitos aqui procurados. Embora à primeira vista possam parecer desconexos da formação na Educação Superior dos Guarani e Kaiowá, esses elementos continuam a abordar, no contexto específico, suas conquistas e desafios no ambiente escolar.

Assim, por um lado, é essencial ressaltar que no decorrer do processo seguido pelos Kaiowá e Guarani para assumirem a administração e gestão das escolas – especialmente desde as direções e coordenações – desencadeou-se uma série de reinterpretações referentes às instituições educacionais. Essas reinterpretações encontraram seu alicerce ou desdobramento nos cursos de formação de professores – conforme é possível perceber no trecho subsequente da mesma conversa com o professor Claudemiro Lescano, o qual já foi mencionado anteriormente, mas vale a pena destacar novamente – e ganharam mais destaque quando os Kaiowá e Guarani, agora à frente das escolas e, em certa medida contando com o apoio político de órgãos públicos municipais e estaduais, deram início a discussões e propostas de natureza distinta.

[...]

C: Outro povo de lá de Mato Grosso. E já tinha experiência de trabalhar assim em aldeias. **Aí que nós conseguimos abrir, nessa formação, que a gente começou a abrir a visão de que a escola é importante porque antes não tinha nem noção de que é escola, qual é o objetivo da escola, para que serve a escola, para que você tem que ter uma escola na aldeia, quem vai construir, como cuidar. Era bem diferente. Não tinha noção disso. E daí, nós, nesse curso do Ára Verá, ele abriu essa visão. A noção de o que é a escola, como que vou trabalhar com os alunos, como cuidar a comunidade, o que podemos fazer para melhorar. Discutia a parte pedagógica essas coisas. Tudo no magistério.**

– Claudemiro Lescano, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
21 de julho 2019
[Grifos e itálicos meus]

Essas discussões e propostas envolvem, por exemplo, a atenção e a preocupação em garantir que os estudantes de Tekoha pudessem prosseguir em suas jornadas educacionais além dos primeiros anos, sem precisarem deixar sua comunidade. Além disso, essa mudança também foi motivada pelas complexas condições que eles enfrentavam para acessar esse tipo de educação, o que frequentemente os colocava em situações adversas. Situações que, conforme também mencionado por outros educadores, coincidiam frequentemente com manifestações de discriminação e preconceito que, vale a pena lembrar aqui, são combatidos desde as escolas por meio do autorreconhecimento e valorização da própria cultura.

Além disso, é fundamental mencionar a participação ativa e o acompanhamento da comunidade, seguindo seus próprios ritmos e modos, no tocante às mudanças propostas e promovidas por lideranças e educadores do Tekoha Takuapiry. Um exemplo notável disso é a disposição das pessoas, como destacou o professor Claudemiro Lescano, para “abrir mão” de certos espaços em prol das novas iniciativas educacionais: “vamos perder o campo, mas vamos ganhar a escola”.

Isso também é ilustrado quando observamos que, logo após as primeiras mudanças em relação à alteração do nome da escola e da nova proposta educacional na qual já se priorizava o fortalecimento cultural e o uso da língua nativa, os pais, nessa fase inicial, optaram por não matricular seus filhos nas escolas que estavam sendo idealizadas e promovidas pelos próprios docentes da comunidade. Em vez disso, eles escolheram matriculá-los na escola tradicional administrada pela Missão Caiuá. No entanto, à medida que o processo interno da comunidade ganhou força, os pais mudaram de posição e decidiram apoiar essa iniciativa. Ditas ações refletem um entendimento ou aposta na importância de se somar às lutas que estavam sendo travadas pelos docentes e que beneficiariam o grupo como um todo e a comunidade em geral.

Neste contexto, emerge uma reflexão sobre a importância intrínseca do apoio da própria comunidade para discutir e desenvolver diversos processos educativos. No caso, a busca por uma educação escolar indígena – que, de maneira particular em Takuapiry, tem sido promovida principalmente pelos docentes do próprio Tekoha – transcende os importantes e necessários processos formativos dos professores. Além de ressoar no cerne das aspirações das distintas comunidades, essa busca demanda tempo e apoio da mesma comunidade para sua consolidação.

Demanda de tempo e apoio que se traduzem não apenas em discussões político-organizativas internas, mas também em interações diversas de e com a comunidade que englobam esforços tanto

individuais quanto coletivos para criar um ambiente educacional que espelhe os valores e atenda às necessidades das pessoas da mesma comunidade e que envolve, por sua vez, diálogos e tensões constantes *entre* diversos cenários e elementos.

Por exemplo, *entre* o presente e o passado, *entre* os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ocidentais, *entre* as necessidades e interesses coletivos e individuais, *entre* novas formas de ser que não comprometam seus valores culturais – como por exemplo, no caso particular destes povos, suas dinâmicas de cuidado e reciprocidade e a busca-prática constante por ser *bom* Kaiowá, um *bom* Guaraní – nos processos de re-existências que se seguem perante as lógicas de um sistema que os cerca.

Em virtude do exposto, é importante mencionar também que a transformação, consolidação e manutenção de processos educativos diferenciados, como o que está sendo construído no contexto do Tekoha Takuapiry – o qual, como observado, está profundamente atravessado pela formação de membros da comunidade na Educação Superior –, não se traduzem em uma tarefa de simples execução na qual há um caminho predefinido que demarque os passos a serem dados, juntamente com suas velocidades e intensidades.

Muito pelo contrário, trata-se de um caminho a ser construído, passo a passo, no qual é indispensável considerar que esses processos não estão limitados de modo estrito ao cenário escolar, mas estão intrinsecamente entrelaçados por, lembrando as palavras de Geison Texeira, a vida na comunidade. Em outras palavras, esses processos são moldados por toda uma série de realidades políticas, sociais, econômicas, religiosas e territoriais, entre outras etc., que não se correspondem com uma narrativa idealizada, romântica e transbordante de harmonia tanto na junção de forças, como nos intensões e ações que fazem parte do próprio processo.

Nesse sentido, é essencial mencionar que os processos que se seguem no Tekoha Takuapiry, estão permeados, constantemente, por debates, conflitos e interesses diversos que estão influenciados, em muitos casos, tanto por processos históricos que os Kaiowá e Guaraní passaram quanto por interesses e demandas – muitas vezes individuais – contemporâneas que enfrentam. Assim as coisas, em lugar de ignorar as divergências, confrontos e tensões que ocorreram e ocorrem dentro do Tekoha Takuapiry, alguns dos quais transparecem em relatos como o subsequente, o foco reside nas aproximações que é possível fazer deles uma vez que possuem conexões direitas com os efeitos que produz e têm produzido a formação deles, Kaiowás e Guaranis, na Educação Superior.

[...]

J: E ali [na *Universidade Católica Don Bosco*] você fez mestrado em qual área?

C: Na área de Educação. Isso foi em 2015, 2016. Terminei e na época mi ideia sempre era de trabalhar, eu já era concursado, vinte horas me deram, vinte horas tinha que trabalhar, dar aula, né? Agora este ano [2019], quando comecei entrar no doutorado eles [a *Secretaria de Educação Municipal*] não conseguiram me dar mais a licença e envolve também muita política também, né? Para você pedir a licença tem que você mudar de partido, ficar com o grupo que esta da prefeitura e tudo, então passa por dificuldades também. Então... não é assim, só fazer. Esses aqui mesmo eles me perseguiram várias vezes já [a *atual administração municipal*], da escola, por exemplo, da direção já me perseguiram... ehh e daí envolve uma questão partidária, né?...

J: Para você sair da escola?

C: Para eu sair da escola.

J: Por conta de você estar estudando?

C: É. Já me perseguiram quando voltei do mestrado, **quando terminei o mestrado, quase perdi o concurso porque a prefeitura já estava..., bem no término da licença, aí eles já me colocaram para trabalhar de novo.** Daí eu tinha que entrar com requerimento porque eles descontaram mais de mil reais de meu salário, porque já estava começando a perseguir, **então você estudando fora a prefeitura eles perseguem muito.** Ficavam muito de olho para mim, persegue bastante, se envolver na comunidade eles não quer muito, sempre acham um médio de você não atrapalhar a ninguém porque *eles [os políticos da cidade, do município]* **sabem que as pessoas que mais estudam mais vai começar a atrapalhar a política deles. 2012, 2013 tinha muita briga na aldeia, muita briga mesmo, briga de violência, por causa do capitão, de liderança, uma só. Então eu montei lideranças e aí eles não conseguiram mais fazer nada, o pessoal da cidade, o político não conseguia mais se organizar porque antes podia chegar em mim e meu candidato é este, com o prefeito e toda a aldeia ali. Aí era isso, pagava para o capitão, ou dava carro para o capitão, aí o capitão tinha que fazer campanha na aldeia inteira e ajudava só aqueles que eles escolhiam e por isso que se fazia briga. Aí 2012 eu fiz, montei um monte de liderança e começamos derrubar o poder do capitão. Não tem mais agora, porque o capitão que estava na aldeia já estava... tinha interesse só econômico para ele ou para a família, fazia negócios, assim, negociava a comunidade, no nome da comunidade com político e não estava funcionando nada, daí nós fizemos essa coisa aí de várias lideranças. Não sei até quando vai durar, mas...**

J: Que é divisão que tem agora...

C: Ehh, Mas, a vantagem que nós têm hoje, é que nós depois da criação das lideranças não tem mais violência, ameaça entre lideranças. Isso acabou, não tem mais. Tudo mundo se respeita, mas antes não, eles se ameaçava, à noite, armado. Já teve briga lá para a região de Taquara onde foram esfaqueadas onze ou doce pessoas, mas não morreu ninguém. Atacava a casa por causa de política partidária, né? **Então quem fazia essa cabeça era o pessoal da cidade,** o Daniel foi preso por causa disso. Era uma coisa muito forte na aldeia, essas brigas. Daí eu pensei muito e daí tive a ideia de criar lideranças na aldeia, mas a ideia era mesmo só combater a questão de violência entre lideranças, só que não está dando resultado em organização. Isso aí a gente tem que reconhecer porque a liderança acabou ficando muito acomodado, um aqui outro ali, e a aldeia em si está perdendo isso. Não tem concentração hoje, que vai fazer? como vai fazer? Mas uma vantagem é que liderança não se persegue mais. Assim, teve uma época que o grupo do Sidney vinha armado, o grupo do pessoal que vinha daqui outro de lá, se ameaçava, não podia mais nem andar na estrada, e isso não tem mais hoje. **Então você pode transitar tranquilo em vários lugares. Têm sim a divisão política, né? Mas não mais aquela perseguição, é só conversa.**

[...]

J: A gente acaba de fazer um percurso, mais o menos, por toda tua vida acadêmica, né? Ser eu pedisse para você falar ou fazer um balance olhando para isso que já passou, como que você...

C: Eu acho que para mim o estudo ou a questão de formação, metade da minha vida foi uma trajetória para mim, né? Até hoje eu estou estudan-

do ainda. Eu acho que tem que continuar estudando para ajudar em aquilo que for necessário. Hoje já compreendo que na comunidade não adianta querer fazer tudo de uma vez só. As pessoas ficam doentes, você fica preocupado. A gente está lidando com uma vida do ser humano, cada um tem suas necessidades, seus lugares, seus valores. O que vai fazer. Família. Então, hoje, por causa do estudo também me sinto mais tranquilo. Primeiro porque quando precisar eu vou ajudar, quando a comunidade precisa, quando a liderança precisa, quando a escola precisa eu estou à disposição. Mas eu também não venho me envolver demais em relação a isso, porque a própria comunidade não está muito preparada em relação a isso. É uma falha também nossa, de professores, a gente precisa fazer aqui, por exemplo, já fiz uns dois seminários aqui, um fórum, mas agora está tudo parado. Geraldo que diz ia fazer isso, a discussão entre a comunidade, escolhe um tema e discute ele. Eu estou à disposição, mas eu não faço essa iniciativa, você vê que hoje tem muitos acadêmicos, né? Eles também têm que fazer. Os acadêmicos que estão na universidade tem que começar a fazer diferença. Eu vejo que o estudo me ajudou bastante, pessoalmente, no entendimento da escola, sobre a organização curricular, sobre os problemas sociais, quando ajudar, quando cair fora também. Ficar no embate entre o próprio indígena não ajuda, quando começam se atacar, acho que tem outro jeito de..., evitar o problema de violência, evitar o problema de não-diálogo, e isso eu não deixo que vai ter problemas entre grupos, de grupo aqui, grupo ali, grupo ali, começam se atacar, aí eu entro no meio, ajudo, converso e passa. Antes não fazia isso, antes eu era uma parte do grupo também, e isso me fez errar muito. Fazia parte da aquele grupo, aí tinha outro grupo, aí tinha outro grupo, aí tinha outro grupo, eu também era parte de um grupo. Hoje não, hoje participo, fico de olho em todos os grupos, assim, para que todos possam conviver tranquilos e eles respeitam por isso, eles falam que é assim mesmo. Tem que ter paciência, muita paciência na aldeia tem que ter, há muitas coisas que a gente não consegue resolver mesmo, vai ter um tempo que vai pensar, discutir e vai resolver. A minha preocupação sempre foi a escola, né? Primeiro sempre vai ser a escola, o modelo de ensino que chega na escola, o modelo de ensino que está sendo pregado na escola tem que ser discutido. Eu questiono isso direto, mesmo que eu não vou lá tomar a iniciativa eu fico questionando, no grupo, falo em guarani, falo com os professores, porque o ensino da educação escolar ele tem que ser discutido permanentemente, como que vai ser? Que tipo de geração que está vindo? Que grupo que está vindo? Como é que vai ser essa identidade de adolescentes, jovens? Esse questionamento tem que chegar na escola, a escola tem que discutir isso. E a escola não tem feito isso. Ela não discute muito isso, está muito parado em termos pedagógicos, não dialoga em relação a isso, e depende muito de quem está na gestão também, muitos estão acomodados, eu acho. Meu questionamento em relação à educação é isso. Em termos da organização social, para mim, não está bem também. Mas também se você for fazer um análises da história que nos já passamos, a aldeia está muito bem se não tem violência e isso já ajuda muito. Se tem violência tudo mundo fica com medo, assustado, então acho que tem que procurar isso aí. Intentar apaziguar, precisa dialogar, comunicar, visitar também. Antes, quando eu tinha formação só de Licenciatura, de Magistério, eu só visita meus parentes, ia aqui no Daniel, aqui no Valdelirio, no Ananir. Hoje não, visito lá no Eldo, Valdemir, no Tazio, em vários lugares eu vou, porque eu já sou um professor da comunidade, não sou o professor do meu grupo ou de uma turma. Sou professor que tem que ser exemplo, servir para a comunidade. Eu sempre falei isso, mas não é muito fácil não. O nível de estudo

que a gente tem os professores respeita bastante, mas também nós temos coisas que nós temos que guardar, não tem como usar. Muito conhecimento acadêmico que nós temos vai server talvez num tempo, um dia, mais tem coisas que fica, que a gente vai ter que usar no momento certo, assim é quando precisar, é como se fosse uma arma de conhecimento. Não, acho que agora vamos ter que fazer isto, mas não pode ficar querendo fazer, fazer, fazer muita coisa. **Como minha experiência eu vejo isso, não dá pra fazer acelerado.** Quero fazer, quero mudar a aldeia inteira, então vai fazer, vai fazer, você não consegue mudar, não funciona assim, você tem que ter paciência. **E, também viver como ser humano, eu vivo aqui tranquilo, também tenho família, tenho filho, tenho... as pessoas não pode ver a gente como professor e nos desenha como se nós fôssemos uma figura que pertence à escola. Parece que toda responsabilidade é nossa, não. Nós estamos morando aqui, cumpre nossos deveres, cuidar da família, da casa, nós também têm que se divertir, um ser humano, né? Eu acho que isso que hoje em dia as pessoas entendem isso, os professores, a comunidade..., mas o mais importante de tudo na aldeia é se visitar.** Visita o colega para ouvir as notícias, que que está acontecendo. Às vezes você nem sabe dar notícias, mas quando você visita lá você ouve o que aconteceu. A comunidade indígena ela conta muita história do que aconteceu esta semana, que que deu, que foi. Lá se separou, lá teve briga, lá entregou alguma coisa. **Então você ouve a notícia duas vezes, isso é importante para você voltar para a escola. Você volta na escola já com o contexto que os alunos vão trazer, já está informado, senão você volta para a escola e os alunos sabem mais as informações do que o próprio professor.** Nestes dias mesmo a mãe de um aluno, de Edison, morreu e eu não sabia. Faleceu, né? E eu não sabia e só na hora do intervalo que me contaram que a mãe de Edison tinha falecido. De doença, né? Mas se eu soubesse poderia ter proposto para eles pararem pelo luto, porque são três alunos que estão estudando com a gente, a mãe faleceu, poderia ter sido esse dia de luto, né? Respeitando os alunos, um deles é de necessidades especiais, um aluno. Eu acho que é mais o menos isso que eu vivo, né? Passo, e mais uma coisa que eu tenho até agora é não tomar mais frente mesmo, estou mais recuado. Quando mais fica um pouco recuado, mas eu consigo ajudar, porque as pessoas confia mais. Não, “vou chamar ele, vamos pedir”, porque... agora eu não tenho muito assim de interferir ou tomar a frente. Esse aí não tem, não sei por que, mas não tenho mais essa expectativa agora. Por exemplo, o pessoal tem que ter expectativa de querer fazer, mais eu não sei, preciso pensar mais isso ainda. **Mas eu estou à disposição de ajudar, de ir perguntar, de quem convocar também, mas na escola, por exemplo, eu estou tranquilo como professor.**

– Claudemiro Lescano, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
21 de julho 2019
[Grifos e itálicos meus]

Do anterior, considero importante fazer ênfases – não no sentido de explicar ou interpretar as palavras de Claudemiro, mas destacar os efeitos que esta tese busca ressaltar – em dois elementos.

Por um lado, na relevância que a formação na Educação Superior dos Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry possui no caminho de discutir e confrontar de modo crítico as intervenções e políticas externas que chegavam e continuam a chegar na comunidade, que estão além do cenário escolar – indígena –, e junto as quais tem se procurado, de uma ou outra forma, socavar as dinâmicas de coletividade, reciprocidade e cuidado mútuos que são fundamentais no fazer acontecer o teko porã dos Guarani e Kaiowá.

Nesse sentido, torna-se evidente que a formação na Educação Superior não apenas tem empoderado e continua a empoderar aos Kaiowá e Guaraní para, entre outros elementos, questionar as intervenções externas que frequentemente afetam à comunidade, mas também lhes fornece ferramentas intelectuais para analisar criticamente essas intervenções, compreendendo seus impactos nas dimensões sociais, culturais e políticas de seu Tekoha – que, inclusive, têm chegado a afetar fortemente suas relações de convivência – e têm os levado a, por exemplo, propor reorganizações político-territoriais que se ajustem a seus modos próprios de estabelecer relações ao interior da própria comunidade assim como com os poderes políticos do município.

Por outro lado, essa mesma formação na Educação Superior, conforme destacado pelo próprio Claudemiro Lescano, ao atuar de maneira similar a uma arma de conhecimento, a qual, embora não possa ser plenamente utilizada devido aos ritmos próprios da comunidade, tem desempenhado um papel significativo ao auxiliá-los, tanto como educadores quanto como lideranças, em diversas dimensões.

Por exemplo, ao fazer frente aos desafios e problemáticas que enfrentam – muitas das quais são decorrentes das complexas dinâmicas históricas, políticas, sociais, econômicas etc., abordadas nos capítulos anteriores – como demonstrado com o processo de reivindicação de uma escola indígena que promova o uso da sua própria língua, assim como seus valores e conhecimentos tradicionais.

Ou, ao impulsionar um ambiente de autoconhecimento e compreensão próprios que os fortalece como comunidade e como povos, estimulando reflexões profundas em relação às suas preocupações e aspirações futuras as quais são operadas, primordialmente, no contexto da educação escolar indígena.

Preocupações e aspirações que, como se observa na seguinte narrativa do professor Elias Lopes, abrangem desde o espaço físico da comunidade, que está se tornando cada vez menor devido ao crescimento das famílias, até os desafios educacionais e econômico-laborais da comunidade, uma vez que não há suficientes espaços nos quais as pessoas, especialmente os jovens, possam se envolver, tanto no presente como no futuro, de maneira sustentável, garantindo uma renda que não apenas assegure a sobrevivência, mas também permita que permaneçam em seu tekoha sem precisar abandoná-lo.

Conversa com Elias Lopes:

[...]

J: Você foi um dos primeiros concursados?

E: Eu fui na terceira. Primeiro, eu acho que foi a Marcilene, não me lembro bem. Aí depois veio o segundo, aí eu passei no terceiro.

J: Marcilene é tua irmã?

E: Não, ela é família, prima. **Tudo aqui é, são tudo é parente, família. E aí a gente conseguiu, né?** E hoje eu penso, que professor que são concursados, né? Graças a Deus. **E, o tempo que eu entrei até hoje eu vejo que muitas coisas mudou, né? Muitas coisas também se transformou com relação também dos professores. Hoje tem professores, já é, a maioria dos professores já é formado, né? Na universidade, e a maioria ainda dos professores estão estudando. E hoje eu vejo, assim, que jovens estão também estão regressando na universidade, porque tempos atrás a gente não tinha, né? As pessoas não tinha esse interesse de estudar, enfim,** então e hoje não, já hoje pelo menos não muito mais, pelo menos as

pessoas têm se avisado em estudar. **Então, isso a gente também tá, tá mudando, né? A ideia dos jovens também, de estudar e continuar estudando.**

J: Você está me falando que tem transformações de todo tipo, não é? Tanto do jeito de pensar das pessoas, que precisam estudar, até ter energia elétrica, ter uma estrutura, tudo mais. E também está me falando que tinha umas coisas que aconteciam, outras que mudaram, aconteciam no passado e agora já são outra coisa. Agora, o futuro?

E: É, o futuro, eu acho que a gente sempre tem que pensar, é assim, **enquanto professor com os alunos, o que nós queremos, o que a gente quer.** O que eu penso, né? Porque no meu caso hoje, por exemplo, eu vejo assim, que aqui, com relação à escola, com relação à educação que eu falo, que hoje os jovens, a família, quando a família dele termina o estudo, o Ensino Médio, a família ele pensa colocar seus filhos na educação, na escola, como professor. Aí acaba, no meu modo de ver, aí acaba criando um problema, porque **a escola não tem espaço pra todo mundo, a escola não tem, não tem assim, emprego pra todo mundo.** Mas a família pensa que, a primeira coisa que ele pensa, quando a família dele se forma ou quando a família termina o segundo grau, ele quer já que o filho já começa a trabalhar, né? E aí que eu vejo, assim, que no meu modo de ver, **a gente tem que sempre orientar os alunos, as famílias, que não é só a escola que tem que dar um emprego para a comunidade geral. Tem que sempre, a família, tem que pensar de colocar seus filhos em um outro lugar, na saúde, na outra, na outra área também. Aqui, por exemplo, na saúde, a gente não tem. E professor, professor já tem bastante e ainda tem aquele que está estudando aí, e se terminar, terminar essas áreas, onde que eles vão achar um...,** inclusive aqui na escola esse ano, a gente está tendo poucos alunos e não era assim, já foi muito mais. Aqui na escola o Claudemiro já foi diretor, né? A gente já tinha mais de 600 alunos. Agora está com 300 e pouco. Então a sala de aula está diminuindo. E por quê? Porque quando a gente tinha só esta sala aqui, esta escola aqui, o Ñande, a gente quase chegava 1000, né? E aí depois foi construída aquela escola M'bo eroy, lá no Mangai e, aí no Mangaí eu fiquei na direção, fiquei, acho que foi seis meses, e aí naquele tempo eu estudava ainda na universidade, aí eu não gostei. Aí eu parei, aí eu vou sair, não sei, saí. Aí então, depois nesse ano passado, acho que não, esse ano retrasado parece que foi que eu estava lá, e que foi colocado, foi assim, construído, também uma escola. Assim para ser polo. E aí funcionou, e aí quando ele foi criado como polo, o Serro fechou. E aí todos os alunos que estão em volta do Serro, veio tudo acá para Mangaí. E aí esse tempo retrasado que foi criado também ginásio ali, então os alunos começa ir para lá. E aí você percebe que o Mangaí ele é centro, aí todos os alunos vêm ali. Então, por isso que aluno diminui muito daqui, porque aqui a maioria dessa região, envolta aqui, né, mas o centro é lá. Então, agora mesmo lá tem muito aluno. Tem bastante salas. Agora, aqui mesmo, a gente este ano, a gente olhando que está tendo pouco aluno. E o pré [*pré-escola*] mesmo, aqui a gente não está funcionando porque falta ainda, e o pessoal da Secretaria não aceita menos do que 20, né? 20 alunos. Tem que ter pelo menos 20 alunos para funcionar uma sala, falta aluno para o prezinho funcionar, né? Ano passado a gente tinha, mas esse ano não, isso que eu acho que me preocupa. Por quê? Porque o prezinho ela é a base. E se a gente não tem pré, primeiro ano, que vai ser esse professor que dá aula de pré, primeiro, segundo ano e lá na frente. Então acho que é uma coisa que me preocupa mesmo. E lá não, lá acho que tem, a minha mulher falou que tem quase 50 no prezinho. Duas salas. E o primeiro, ele tem 3 salas aparecendo. Ali já é bastante, aí já é garantido.

J: Eu fico pensando, agora tuas preocupações também passam, de alguma forma, a serem minhas, porque a gente fica pensando, por exemplo, beleza, vai, vai continuar tendo criança, vai continuar crescendo a comunidade, vão ser necessários outros atendimentos, na verdade já são. Mas agora eu estou curioso, você voltou na aldeia, por que que você voltou na aldeia? Porque, que você sempre ficou aqui trabalhando, você nunca pensou: “ah estou aqui em Dourados, vou me formar, vou ficar aqui na cidade”. Por que que você voltou na aldeia?

E: É porque, como eu falei para você, quando eu voltei, eu era, eu sou daqui mesmo, então eu não tinha essa visão de sair para fora, né? Porque eu sou daqui mesmo. Eu gosto, a minha família, meu pai, minha mãe, tudo parente, todos são mesmo daqui. Então, como eu nasci parece que é assim, corpo, carne, essa coisa tudo né? Parece que você se adapta todo com a relação do lugar, onde a gente vive, a gente cresce. É por isso que eu não tinha essa, o tempo que eu vim para acá, não tinha essa visão, essa noção de querer sair fora. Então, até hoje eu ainda tô, tô aqui. **Mas hoje se você me perguntar se eu quiser, se quer sair, eu acho que se tiver oportunidade de sair, porque hoje eu sou uma pessoa preparada, eu tenho, um professor que está estudando, que pode vir futuramente, assim, trabalhar,** sempre falo isso pra pessoa jovem, porque a gente, eu, por exemplo, eu sou apenas uma pessoa que passa, né? Daqui um dia vou me aposentar e quem que vai assumir a responsabilidade, o compromisso e aí? Mas aí, os jovens, são nova geração que estão vindo agora, né? Então, aí precisa que ele tenha essa visão, essa noção de se preparar. **Porque a educação, eu acho, é uma coisa muito sério, no compromisso. Porque os pais, ele manda os filhos, porque ele tem a confiança, a esperança com um professor que dá aula.** E outra coisa que o professor na relação indígena, eu não sei na relação do branco, o professor tem que ser um exemplo para seus alunos. Na forma de se comportar, tanta escola, tantos fora. O professor é bem observado, então a aldeia, ela é um espaço pequeno. Então, como ele é um espaço pequeno, todos os professores que faz, assim, coisa errada, ela é notável, ela é comentada também com interesse na escola pelo aluno. Então o professor, ele tem que ver isso. Porque o professor para ele falar na sala de aula com relação principalmente na sala de aula indígena, ele tem que ter, assim, moral para falar. Porque de que adianta, muitas vezes eu faz uma coisa errada lá fora e eu vim na sala de aula dizendo para o aluno: você não pode fazer isso, isso, isso, mas eu mesmo estou fazendo errado lá fora. Então, dessa forma que eu vejo a educação, o professor tem uma grande responsabilidade, de compromisso, de ensinar. Além de ensinar, a gente sabe hoje a escola tem que educar, infelizmente também, com relação indígena também acontece, como no branco, na família do branco acontece isso, que eu escuto a muito na cidade, que os pais, ele fica, a escola educa os filhos também. Hoje, atualmente na aldeia também acontece isso. Então, tem aquele pais, aquele família que são alcoólatra, inclusive esse rapaz que veio aqui [*uma pessoa que entrou na sala da direção enquanto conversávamos*], ele, a família dele, é uma família desestruturada. Porque ele bebe todos os dias. A mulher, a filha, eu como sou daqui eu conheço todos os famílias daqui da aldeia. Então, às vezes a gente tem dor dessa família. Dessas famílias que vem pra escola, o que é que ele vai trazer, a gente sempre, o Enoque ele sempre fala isso, né? O Enoque, até ele sempre coloca isso como exemplo, que na escola entra diferente família. Têm várias famílias, têm família hoje na aldeia também ele está cheio de evangélico, então vem evangélico aqui, família de alcoólatra, da família que vive, assim, que não tem pai, não tem mãe, que vive sozinho com a avó, com o tio. Então, cada família ali vem na escola da forma que ele vive. Muitas vezes essas crianças ou os alunos, traz um problema na escola. Graças a Deus nessa escola Ñande a gente tem muito aluno que são obediente, não são aluno violento, né? No que às

vezes a gente vê na outra escola existe. Violentos, aluno que não respeita os professores, que às vezes ele bate o professor, às vezes ele quer bater o professor. Graças a Deus a gente tem ainda essa forma de controlar, de dominar, de falar, conversar e ele ouve, ele escuta. **Então, a escola ela é, por isso que eu falo pra você uma escola ela é muito compromisso, muita responsabilidade. E a gente sempre, que nós temos para fazer, que nós queremos para esses alunos, esses filhos que às vezes não tem, assim, conselho do pai, o amor do pai, né? Então o que nós podemos fazer, às vezes, essa é a pergunta que a gente faz, mas a gente, não tem resposta. Então eu vejo assim, mas devagarinho, a gente sempre tenta levar de uma forma que a gente pode, né? Porque outras coisas também, assim, a escola, essa escola aqui ela não é, assim, sozinho. Porque, assim, que quero dizer com isso, a escola, essa escola que era do município, então, depende do município, o município também ele tem que dar um suporte para escola, né? No caso, material pedagógico, o que a gente precisa, mas se ele não ajuda, se ele não faz, o que que a gente pode fazer, né? Então, infelizmente, a gente ainda tem essa dificuldade, esse problema, não sei quanto que a gente poderia ter realmente uma autonomia totalmente da escola indígena.** Uma vez uma professora veio aqui, fazer uma pesquisa lá da UFGD, ela foi coordenador no Teko, a Noêmia, não sei se você conhece ela.

J: Não, não conheço, não.

E: Ela foi coordenadora. Ela falou isso. Que enquanto a escola indígena não ter autonomia totalmente, a gente sempre vai passar com essas dificuldades. O problema com a relação ao indígena, como que eu poderia falar para você, da, da manutenção da escola, prédio, o que a gente precisa. Porque hoje eu vejo, assim, que a escola, quando ele precisa, a gente manda ofício, mas eles não são respondido urgente. No caso, lá no M'bo eroy, só um exemplo, eu não sei se você já ficou sabendo que ali eles estão sem água.

J: Sim, no Mangaí, né?

E: É. Queimou a bomba de água.

J: Sim, faz dois meses já. Ontem fui lá, finalmente arrumaram.

E: É, vai fazer dois meses. Agora a minha pergunta que eu fiz pra minha esposa é, eu falei assim, **“Você já pensou se a família desses pessoas que trabalha no município, desses karai que a gente fala, se fosse a família dele, será que ele deixaria nessa situação, com essa situação, estudar seus filhos?”** **Né? Eu acho que não. Não sei, mas eles, eles acha que, como a gente, não sei se é como a gente é indígena, ele quer que ali a escola continua do mesmo jeito, sem água e vai embora, mas eu acho que não é só isso. Por aí, mas é com a relação do município, a gente precisa, a escola, ele precisa totalmente do município.** Então, essa professora uma vez, ela está conversando assim, e ela falou isso, porque enquanto o principal que sustenta a escola, é só um verba, são dinheiro. Enquanto o dinheiro não vem diretamente na conta da escola, de quem, assim, trabalha, organiza, no caso de diretor ou diretora na escola, vai ser assim. Porque às vezes vai quebrar uma porta ou uma janela, tem que fazer ofício ele leva dois, três, quatro meses para ser respondido, para resolver, ou às vezes passa. Agora, se a gente ter essa autonomia de verbas, em diretamente na escola, no nome da escola, aí a gente mesmo já resolve. Às vezes, a gente aqui mesmo a gente não tem, assim, não está tendo um ajuda, assim, de fora, né? A gente agora mesmo está tentando fazer uma cantina para escola juntar [*dinheiro*], né? Não depender do

município. **Às vezes falta a bola, às vezes para eles comprar bola leva tempo. Às vezes as crianças não têm bola para brincar. Então, tudo isso são os problemas que a gente enfrenta com relação quando a gente pensa com a relação da manutenção do município, das secretárias, da prefeitura, porque em modo geral, eles que mandam. Então quando ele segura essas verbas, sei lá, esse dinheiro, vai ser assim. A gente vai tomar um soco na barriga com relação a essas coisas. Né? Às vezes estraga computador, precisa de uma coisa, e a gente manda e ele não responde. É uma dificuldade que a gente enfrenta. Quando a gente precisa para eles cortar, por exemplo, a grama, a gente manda ofício, mas não são respondido na hora, às vezes passa dos 30 dia, 15 dia. Parece que eles não levam, assim, atenção com a relação à educação escolar ou a escola indígena. Agora na cidade não, na cidade, puxa vida, eu sempre, eu vejo quando vou na cidade, sempre vejo essa diferença. Na cidade ele qualquer coisa já ajuda, já faz, já arruma, já manda e na aldeia não, né? Essa diferença eu vejo com relação à escola indígena e a escola do karaí, lá de lá fora. Então eu vejo, assim, que essa dificuldade que a gente sempre leva em frente. E aí, o que que eu vejo, assim, com a relação indígena, né? Por exemplo, se eu sou uma direção, se eu sou um diretor da escola, os indígenas ele acha que quem vai fazer tudo é a direção, é o diretor, então parece que ele tem um montão de dinheiro para resolver os problemas. Então, quando isso não acontece, eles acham que é a culpada é a direção, é diretor. Mas não é assim, acho que cada um tem o seu papel, cada um tem seu papel, assim, como é um degrado que você tem que enfrentar. Se eu sou diretor, mas eu não tenho dinheiro para mandar ou para fazer alguma manutenção da escola, comprar alguma coisa, então eu vejo, assim, essa dificuldade na escola aqui. E isso é uma preocupação.**

– Elias Lopes, diretor escola

Tekoha Takuapiry
26 de abril de 2019
[Grifos e itálicos meus]

Ao respeito dos apontamentos apresentados pelo professor Elias Lopes, considero importante fazer ênfases em dois elementos que estão articulados. Um deles é a notável influência que eles como professores, tanto desde sua atuação profissional quanto desde suas experiências pessoais de vida, vêm exercendo em seus estudantes fazendo que se interessem em dar continuidade a seus processos educativos. Ora, além de incentivar, pese às difíceis condições de muitas das famílias do Tekoha, a continuidade de seus estudantes nos seus processos educativos em todos os níveis, estimulam e fomentam a busca por áreas de formação desde as quais eles também possam contribuir para a melhoria não somente das condições de vida de seus núcleos familiares, mas também do bem-estar geral da comunidade.

Ao mesmo tempo, a formação na Educação Superior tem proporcionado aos membros da comunidade, como no caso dos professores Elias Lopes e Lucio Martins, outras perspectivas e possibilidades de realização pessoal e profissional que não se restringem a sua atuação dentro do Tekoha, mas com o intuito de fazer conhecer e compartilhar parte de suas experiências e realidades.

Diante do exposto anteriormente, torna-se relevante considerar que a formação de Kaiowás e Guaranis na Educação Superior, particularmente no contexto do Tekoha Takuapiry, tem gerado efeitos tanto no nível individual quanto coletivo. Ora, essa formação tem não apenas impulsionado mudanças gradativas dentro do próprio Tekoha – incluindo questões estruturais como é o caso das escolas ou algumas vivendas – mas também se estende para além dele exercendo influência na interação com políticas externas – particularmente no âmbito político local.

Além disso, suas repercussões abrangem a interação com outros tekohas, sejam ou não eles oficialmente reconhecidos como áreas indígenas, tal e como acontece com o as áreas de retomada Kurusu Ambá I e II onde, por exemplo, o atendimento escolar que ali se realiza está vinculado aos processos que se seguem no Tekoha Takuapiry e, adicionalmente, é realizado por pessoas de Takuapiry que também se formaram na Educação Superior.

Inclusive, esses efeitos também se manifestam em outros espaços e instituições como a universidade – uma vez que, lembrando o apontado algumas linhas atrás pela professora Joseane Batista, sua participação neste espaço traz consigo benefícios para a própria instituição – os encontros de professores e lideranças indígenas Guarani/Kaiowá e na Câmara Municipal de Coronel Sapucaia, espaço no qual os Kaiowá e Guarani de Takuapiry têm tido representação política como vereadores.

Ora, cabe mencionar que as reflexões e críticas realizadas pelo professor Claudemiro Lescano, referentes ao acomodo ou passividade com a qual se assume a participação no cenário escolar por parte de alguns dos membros do Tekoha que se formaram ou estão se formando na Educação Superior, não são as únicas. Nessa medida, outras das considerações deste tipo expressadas por membros do Tekoha giram em torno ao distanciamento gradual que em ocasiões se dá de seus modos de vida nos quais, por exemplo, a coletividade e o bem-estar comum terminam sendo atingidos por lógicas que não lhes são próprias.

No entanto, a este respeito vale que dizer que tanto o corpo docente como as lideranças de cada uma das regiões do Tekoha, continuam, de modo geral, a acreditar nos processos que seguem, respeitando, como pontoado também pelo professor Claudemiro Lescano, os tempos da comunidade, sem deixar de persistir na sua autonomia e autodeterminação.

Nesse contexto, a meu ver, essas formas em que os Kaiowá e Guarani abraçam seus próprios processos dizem, de diversas maneiras, sobre a importância que atribuem a permanecer em constante movimento e conexão. Indicam, de um outro modo, o valor que possui para eles seu oguata ou ojeuata. Um caminhar que, novamente sob a minha perspectiva, não se relaciona mais com a busca por uma *terra sem mal*, como registrado por Melià (1990) e Schaden (1974), mas sim – atravessados por seus processos de formação na Educação Superior e por seu envolvimento político – com a contínua criação e manutenção de territórios existenciais nos quais possam, verdadeiramente, viver.

Por conseguinte, considero importante convocar as palavras de um dois mais destacados e influentes pensadores indígenas da atualidade no Brasil. Ailton Krenak (2019), com suas Ideias para adiar o fim do mundo, nos lembra que:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar elas no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (KRENAK, 2019, p.21).

É possível afirmar que a atual transformação educacional e política que se vivencia atualmente em Takuapiry – a qual está fortemente atravessada, mas não apenas, pela formação de alguns de seus membros na Educação Superior – diz sobre as fissuras e quebras que os Kaiowá e Guaraní fazem a um sistema que marginalizou e negligenciou seus conhecimentos, suas vozes e seus modos de ser.

Ao mesmo tempo, considero, essas fissuras e quebras não apenas confirmam a diferença exaltada por Krenak (2019), mas também se constituem, na mesma linha deste pensador, como parte das próprias *suspenções do céu*.

Atrevo-me a dizer, após o caminho feito *junto* aos Kaiowá e Guaraní do Tekoha Takuapiry, que é através da sua constante caminhada, do compromisso com o cuidado da família extensa – um cuidado que implica o cuidado de si e o cuidado dos outros – e da habitabilidade que fazem da palavra, que lhe dão forma e sentido à sua existência.

Ou seja, é através de habitar e fazer viva a palavra e de suas danças e rezas e de seus próprios corpos e das ocupações de espaços e das recepções que fazem a não-indígenas como eu – como nós(?) – e de suas reivindicações e lutas e do seu empoderamento e da celebração da diversidade e dos diálogos que estabelecem com o passado pensando no futuro e das múltiplas e diversas relações que estabelecem procurando e promovendo a construção de relações – tanto comunidade quanto como povos –, mais justas e equitativas e democráticas e respeitadas da diferença e e que *re-existem*.

PYTU'U

IV

RESPIRO/ PAUSA/ DESCANSO

Escuela sin agua

25 de abril de 2019

Ayer, cuando llegué a la escuela Ñande Reko Arandu, que es la escuela más cercana a mi casa, algunos profesores me dijeron que, en la otra escuela, la cual aún no conocía, habría una manifestación porque llevaban varios días sin agua. Hoy terminé yendo junto con dos profesoras a la escuela M'bo eroy Arandu.

Mi llegada inesperada causó cierta sorpresa, especialmente entre los niños y niñas que me miraban con una mezcla, que interpreté, de interés y desconfianza. Las profesoras junto a las que me fui a la escuela me presentaron al director y a sus colegas y, poco tiempo después, me dijeron que tenían que regresar a la otra escuela y querían saber si yo podía regresar por mi cuenta o si volvería con ellas, puesto que, como habíamos venido en carro, si decidía quedarme tendría que encontrar una forma de regresar.

Opté por quedarme. Poco tiempo después las profesoras Úrsula y Vanessa se despidieron y se fueron.

Estando en la escuela, me encontré primero en la ya habitual situación de tener que intentar explicar mi presencia en la comunidad, algo de lo cual, como descubrí luego, la mayoría de los docentes ya estaban al tanto y, posteriormente, quise saber más sobre lo que estaba sucediendo.

Osmar y Andreia, director y coordinadora de la escuela, fueron muy amables conmigo y me contaron que llevaban días esperándome porque sabían que había un profesor en su Tekoha haciendo investigación. Después de eso, Osmar me llevó a conocer la escuela y me contó el problema con el agua.

La situación era realmente crítica. La bomba que se utilizaba para sacar agua del pozo y abastecer la escuela se había quemado hacia más de dos meses atrás. Desde entonces, me dijo Osmar, ellos mismos junto con algunos líderes de las diferentes regiones que integran la comunidad, habían enviado por escrito diferentes requerimientos al alcalde y demás autoridades responsables por este tema en el municipio, pero hasta ese momento no habían recibido ninguna respuesta. Osmar me contó también que estudiantes, profesores y las personas que ayudan en la cocina y en los servicios generales de la escuela habían intentado lidiar con la situación de la mejor manera que podían, pero que era imposible seguir sin agua para para hidratarse, sin agua para cocinar y sin agua para usar los baños. Por eso habían decidido detener el trabajo de la escuela y manifestarse.

Hablamos un poco más sobre la importancia de sus reclamos, de la necesidad de luchar para garantizar derechos y de los mecanismos para ejercer presión y que sus demandas fueran atendidas. Finalmente, les pedí permiso para tomar algunas fotos. Tiempo después, también casi de modo inesperado, llegó un equipo técnico del municipio, evaluaron la situación y se fueron con la promesa de que resolverían todo de inmediato.

No pude evitar recordar en ese momento las palabras del director de la otra escuela con quien había hablado días antes, donde mencionaba parte de las dificultades que enfrentaban para poder resolver algunas situaciones, principalmente de gestión, al interior de las escuelas y, al mismo tiempo, de las reflexiones que se tejen entorno al tratamiento que ellos, como pueblos indígenas, reciben de las entidades gubernamentales.



Hoy, después de una larga espera de dos meses y tras un ultimátum frente al cese de actividades por parte de docentes y funcionarios, finalmente el problema de suministro de agua fue resuelto

Kurusu Ambá- **Área de retomada**

Em linha reta, a distância desde Taquapiry até a área de retomada conhecida como Kurusu Ambá seriam 18 km, porém ao seguir as estradas já existentes, são necessários quase 37 km de percurso para chegar lá. Essa área de retomada está localizada nos limites do município Coronel Sapucaia com o município de Amambai. Parte do caminho se faz pela rodovia MS 289 e restante pelas polvorentas ruas que se abrem caminho no meio de extensas plantações de soja e milho, resultado do processo histórico colonizador do Mato Grosso do Sul.

* * *

As retomadas de terra são todas as ações em que os povos indígenas reivindicam terras de ocupação tradicional que, por diversos motivos, passaram ou estão atualmente em posse de não-indígenas.

* * *

Foram várias as pessoas do Tekoha Taquapiry, incluindo professores e moradores, quem durante conversações que mantivemos me falaram de Kurusu Ambá. Decidi visitar essa área porque soube, com antecedência, que muitas das pessoas que estão ali são provenientes de Takuapiry; porque alguns estudantes das duas escolas da Takuapiry vêm da área de retomada e; porque nessa área funciona uma escola que opera como polo da escola M'bo eroy Arandu. Em dita escola-polo trabalha a professora Celia que, além de morar em Takuapiry, me guiou e acompanhou durante minha visita a esta área (Kurusu Ambá I)..

* * *

Foram várias as pessoas do Tekoha Taquapiry, incluindo professores e moradores, quem durante conversações que mantivemos me falaram de Kurusu Ambá. Decidi visitar essa área porque soube, com antecedência, que muitas das pessoas que estão ali são provenientes de Takuapiry; porque alguns estudantes das duas escolas da Takuapiry vêm da área de retomada e; porque nessa área funciona uma escola que opera como polo da escola M'bo eroy Arandu. Em dita escola-polo trabalha a professora Celia que, além de morar em Takuapiry, me guiou e acompanhou durante minha visita a esta área (Kurusu Ambá I)..

* * *

com quem conversei falei em Kurusu Ambá, contou-me brevemente que cresceu junto a Gildo em Taquapiry e explicou-me que a área de retomada era extensa e se dividia em duas grandes regiões Kurusu Ambá I e II. Posteriormente, sem qualquer introdução previa, após eu ter lhe tinha contado que estava ali porque algumas pessoas no seu antigo Tekoha tinham me falado desse lugar,

ele me diz que estavam ali porque era seu direito, que sua família havia nascido naquela região, mas que se viram, há muitos anos, obrigados a de sair de ali e, por isso, acabaram morando em Takuapiry.

Em seguida, Inocêncio contou-me que no início do ano 2007, várias famílias que tinham saído anteriormente dali retornaram e se estabeleceram nas imediações da fazenda Madama, reivindicando a propriedade dessa terra como terra Guarani-Kaiowá. Ele também mencionou que, poucos dias depois de ocuparem o local, foram expulsos com violência e pela força pelos fazendeiros. Esses atos resultaram em muitos indígenas feridos e, de forma trágica, na morte de sua mãe, Xurite Lopes, uma conhecida Ñandesy – rezadora – entre os Guarani-Kaiowá, que foi assassinada por pistoleiros que estavam junto aos fazendeiros, conforme relatado por Inocêncio⁹⁷.

* * *

Em Kurusu Ambá, no curto tempo de quase três dias em que estive ali, conversei com diferentes pessoas, entre elas Inocêncio e Casilda Lopes, quem são reconhecidos como lideranças dentro da área de retomada. Casilda, quem é uma das filhas de Xurite Lopes, foi a pessoa que me acolheu em sua casa durante minha estância ali. As pessoas com as quais conversei me contaram um pouco da história do processo de retomada daquele território – processo que, se faz importante pontoar, está ainda em curso e sem uma decisão definitiva por parte dos organismos institucionais ao respeito de reconhecer legalmente aquela área reivindicada como território indígena –, de suas lutas, das evidentes difíceis condições de vida que ali tinham, das ameaças que alguns deles têm recebido por parte dos fazendeiros, dos processos judiciais que também têm tido que afrontar desde que decidiram retomar Kurusu Ambá e, por suposto, da triste e perversa forma em como os fazendeiros, seguindo Casilda, atiram em sua mãe e a mataram, mesmo sem se importar que estava acompanhada de uma de suas netas quem presenciou os fatos.



97. Ainda que não faço um aprofundamento da complexa situação da retomada de Kurusu Ambá, me limitando apenas à narrativa de Inocêncio Pereira, é possível, por uma parte, estabelecer relações diretas entre esta situação junto com todo o processo histórico anteriormente narrado na segunda parte Tekoha e Teko assim como todas as violências que enfrentam e sobrevivem e, por outra parte, porque é possível ampliar informações ao respeito em <https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=83315>; <https://www.sul21.com.br/postsrascunho/2014/11/o-massacre-dos-guarani-kaiowa/>, assim como em várias pesquisas de mestrado e doutorado, em diferentes áreas, que abordam estes acontecimentos, um exemplo disso está em MORAIS, 2016.



Casilda também me apresentou tanto seu pai, que é Ñanderu deste Tekoha, com quem conversamos, principalmente, ao respeito da importância que têm eles como lideranças espirituais tanto na vida do dia a dia nas aldeias quanto nas ações de reivindicação de terras, quanto a Marcelino, considerado como um dos sábios-construtores das casas dos Guarani-Kaiowá, quem me deixou entrar na sua vivenda e me contou um pouco do processo de sua construção.

Além disso, também tive a oportunidade, convidado pela professora Celia, de conhecer as lideranças espirituais deste território, ao tempo que visitei não somente algumas das moradias das pessoas que reivindicam esse espaço, mas também diferentes lugares da mesma área que se apresentam como importantes para as pessoas que (sobre)vivem ali, como o são um rio próximo à comunidade e uma espécie de cemitério local, que eles mesmos criaram, no qual tem sepultado algumas pessoas que têm morrido nesse processo de retomada.



Durante grande parte das atividades que realizamos, principalmente aquelas que desenvolvemos no período da manhã, que é o período de funcionamento da escola-polo que conta com uma única sala, estive acompanhado pela professora Celia e por seus estudantes. Pude perceber que nestes espaços que compartilhávamos, os estudantes carregavam consigo cadernos e canetas, e sempre estavam entorno da professora Celia. Entendi que, de algum modo, todo fazia parte de uma espécie de aula ao ar livre, fora do cenário restrito da escola. Aula que, se bem não parecia contar com um evidente planejamento, promovia a importância de reconhecer seu próprio espaço, de compartilhar-aprender sobre suas próprias práticas culturais.

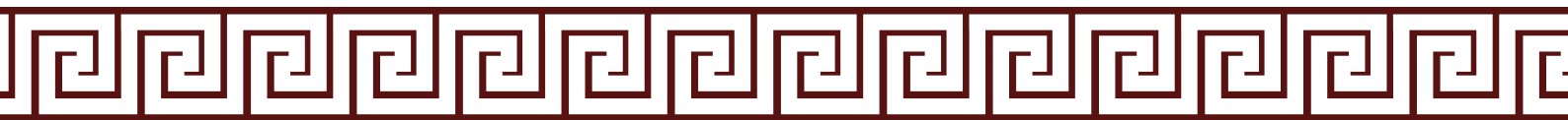
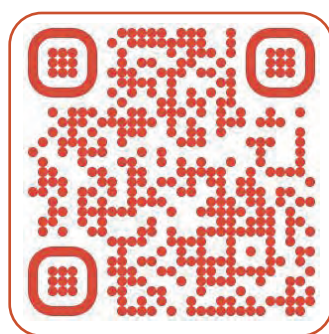
* * *

Em Kurusu Ambá não há água potável, não há energia elétrica e não se conta com um posto de atenção médica. Semanalmente um carro da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI – abastece um tanque de água que é usada tanto pela escola quanto pelos moradores da comunidade. O acesso a alimentos nesta área para os Kaiowá e Guaraní é limitado, mesmo quando contam – as vezes de modo intermitente – com o apoio das cestas básicas de alimentação outorgadas pelo governo brasileiro através da FUNAI. Além disto, o impacto do agronegócio com o uso de pesticidas e da monocultura faz com essa situação seja ainda mais complexa uma vez que, de acordo com os moradores desta região, a terra fica praticamente inservível pois o que se planta não cresce. As condições das habitações são, de igual modo, lamentáveis. A grande maioria delas estão cobertas com sacos de milho e plástico preto que medianamente lhes protegem tanto do sol, como do frio e a chuva. As condições de acesso à educação são limitadas pois ainda que se conta com uma escola que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, não se conta com suficientes recursos para o seu funcionamento integral e diferenciado. O material escolar e didático com o que se conta, além de ser mínimo, não está adequado para atender suas necessidades educativas. Além disso, ainda que haja transporte escolar para que os estudantes da área de retomada possam ir e voltar até Takuapiry, tem se dado casos em que alguns dos estudantes têm sido “deixados para trás” sem ter como retornar nas suas casas.



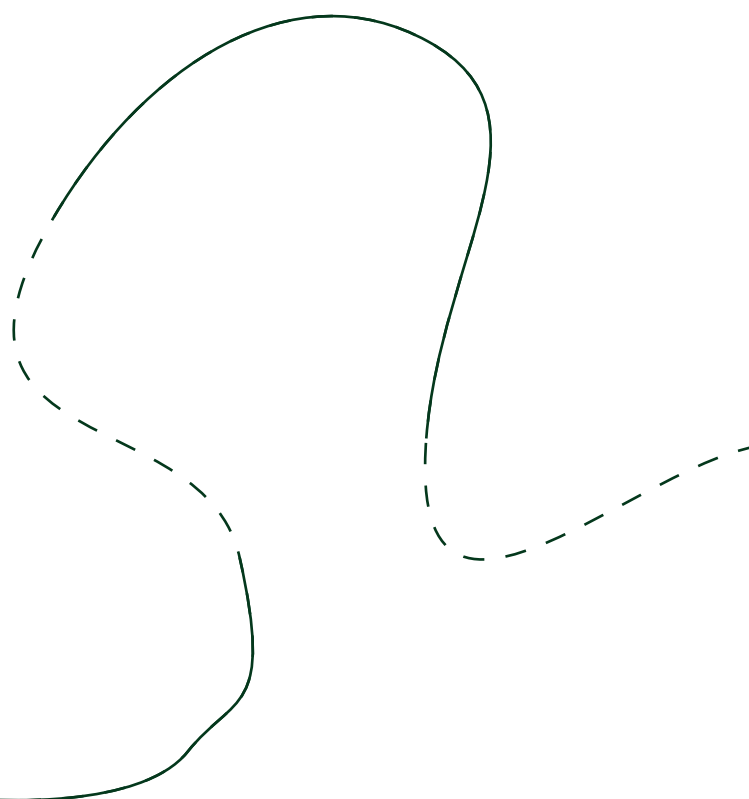
ÑEHA'ARÕ IJOJAHHA'YVA

- A ESPERANÇA É INFINITA -



QUARTA PARTE

Universidade para todas as pessoas





I

EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO OUTRAS

[...] essa formação que eu estou tendo agora está me ajudando muito mesmo é nessa área que eu estou agora mesmo. De como se expressar, de como se comportar, de como ajudar, porque na Ciência, nas Ciências Humanas, entra tudo isso mesmo. Entra a área de trabalhar, já fala mesmo das Ciências Humanas, né, já você tem noção mesmo de como se comportar diante da sociedade ou diante de uma instituição pública, né. Isso até agora está me ajudando muito mesmo. Tô com mente mais aberta e isso está sendo muito importante para mim. Eu não esperava esse mente aberto que eu ia ter até agora e isso está me ajudando. Tem me facilitado muito para mim aqui e também está me ajudando assim, de como pessoa mesmo. Está interferindo mesmo na minha vida pessoal também. Fora do meu trabalho. Que nem antes, eu sou um, sou uma pessoa muito, assim antes eu era muito fechado assim. Não conversava muito com as pessoas, eu não sou uma pessoa que fala muito mesmo, aí, mas até agora tô, eu mesmo estou me percebendo que eu estou tendo mais essa facilidade de dialogar, né? E isso tem me ajudado muito também no meu trabalho, como falei, na vida pessoal também. Aí, até antes de eu ir para o meu curso semana passada, uma pessoa veio para mim aqui, nossa, falou para mim, como você está bem mais diferente, falou pra mim. Mas como assim? Perguntei pra ele. Aí ele falou pra mim, parece que você está mais, não está se privando muito, falou pra mim, assim, você tá mais aberto, você tá mais, assim, dialogando mais com as pessoas, né? Está procurando mais, é que eu estava fazendo muita pesquisa, né? Isso vem, também veio me, como que eu vou dizer vou pra você, vem abrindo mais a minha mente, assim, pra mim, é como se as coisas estão se esclarecendo mais para mim, assim, o meu curso está fazendo também, está me ajudando muito, nessa parte.

– Geison Sabala Texeira, secretario escola
Ñande Reko Arandu
Tekoha Takuapiry
14 de maio de 2019

A maioria das pessoas do Tekoha Takuapiry que possuem formação na Educação Superior, seja que tenham concluído os cursos dos quais participavam, seja que ainda continuem estudando, são ou estão no caminho de se formar como docentes. Além disso, há outras pessoas em menor número formadas ou que estão buscando formação em diferentes áreas. Um exemplo disso é o caso mencionado na conversa com a professora Vanessa Lescano, em que seu irmão estava se formando na área de enfermagem. Além disso, também há situações em que filhos de lideranças estão cursando programas semelhantes.

Agora bem, a formação profissional específica na área da educação possui, como visto nas seções anteriores, entrelaçamentos com um movimento de reivindicação que vai além das pessoas deste Tekoha. Ela se alinha, no caso, à luta dos Guarani e Kaiowá, impulsionada, principalmente, mas não apenas, pelo Movimento de Professores indígenas destes povos.

Além disso, essa mesma formação é a que possibilita compreender a significativa presença que eles, como docentes, têm nas escolas dentro do Tekoha Takuapiry, um a vez que essa presença tem

contribuído notavelmente, entre outros elementos, para reivindicar e aumentar a participação dos membros da comunidade no cenário educativo, mudando uma fisionomia escolar na comunidade que anteriormente era composta majoritariamente por professores não-indígenas.

Uma espécie de ciclo que começou a se desenhar com a formação dos primeiros docentes da comunidade em cursos de magistério, como o curso Pro-Formação e o Curso Ára Verá, e que se fortaleceu com sua participação em cursos como o da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Os professores e professoras, especialmente aqueles que foram os primeiros a se formar, se tornaram um exemplo inspirador, não somente para outros membros da comunidade, mas também para seus próprios estudantes nas escolas. Esse impacto tem estimulado tanto uns quanto outros a prosseguirem com seus processos formativos, em distintas áreas e níveis, entre elas, com grande destaque, a profissão docente, e têm demonstrado que a educação é um dos caminhos capazes de auxiliá-los na transformação de suas realidades.

Nesta mesma direção é importante lembrar que – no caminho de observar parte da transformação de suas realidades – a grande maioria dos docentes que atualmente desempenham funções nas escolas de Takuapiry, seja como professores, diretores ou coordenadores, são pessoas pertencentes a estes mesmos povos, embora nem todos necessariamente sejam originários da própria comunidade. Assim, para ilustrar esse ponto, é válido abrir um pouco mais os dados que foram condensados na Tabela 2 da seção anterior, os quais evidenciam claramente essa participação predominante.

No caso, para o ano de 2019, as duas escolas operantes no Tekoha dispunham de um total de 55 posições para emprego, sendo 51 delas destinadas a docentes e 4 para diretores. É importante ressaltar que todas essas posições de direção foram preenchidas por indivíduos Kaiowá e Guaraní, enquanto 43 das 51 vagas de professor foram ocupadas por membros do próprio Tekoha. Tal transformação, assumida como um avanço significativo em matéria da ocupação efetiva do cenário escolar da sua parte, conforme relatado pelos próprios habitantes de Takuapiry, era algo praticamente inimaginável há menos de uma década na própria comunidade.

Por outra parte, se faz necessário considerar também que boa parte desses docentes, que têm essa participação efetiva nas escolas, possui formação ou estão em processo de formação em cursos como os anteriormente mencionados. Pelo que, de acordo com os mesmos dados anteriormente referidos, é relevante ressaltar que, dos 43 professores indígenas atuantes nas escolas do Tekoha, 39 deles têm vínculos formativos com universidades públicas, principalmente com a Universidade Federal da Grande Dourados e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Além disso, em relação às características de formação dessas 39 pessoas, é possível identificar, considerando unicamente até nível de formação de graduação, três grupos distintos. Um deles, composto por 13 pessoas que se graduaram tanto no curso de Magistério Indígena Ára Verá e como curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Um segundo grupo, composto por duas pessoas, que tomou o curso do Magistério Indígena e que continuou sua formação em outras universidades, uma na UEMS e outra na Faculdade Anhanguera. Por fim, o terceiro grupo é composto por 18 pessoas que optaram exclusivamente pelo curso de Licenciatura Teko Arandu, sem participar do Ára Verá.

No correspondente à pós-graduação, o panorama respeito à natureza do tipo de instituição formativa é um pouco diferente, porém não menos importante. No caso, é relevante considerar que, desses 43 docentes indígenas, há um conjunto de 14 pessoas que, seja com formação já concluída ou em processo de formação, estão envolvidos neste nível educacional. Dentre eles, nove possuem uma trajetória exclusiva em cursos de especialização, os quais estão diretamente relacionados à área educacional, com destaque para a Educação Indígena e o Ensino nos Anos Iniciais. Em especial, é notável que esses cursos são oferecidos por centros de formação particulares, principalmente a Faculdade Anhanguera e o Instituto Nacional de Ensino – IN e, salvo casos excepcionais, são disponibilizadas bolsas de estudos, com o qual na maioria dos casos, a responsabilidade pelo financiamento recai sobre os próprios docentes indígenas que optam por seguir estes cursos.

No que diz respeito aos outros cinco docentes, identificam-se dois pequenos subgrupos. Um grupo de três docentes está matriculado em cursos de mestrado e um outro grupo, de dois professores, segue estudos de doutorado. Cabe ressaltar que esses cursos ou programas, correspondentes a diversas áreas de conhecimento, estão vinculados a instituições públicas, no caso, à Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Porém, cabe observar também que um dos doutorandos completou seu mestrado em uma universidade particular, a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Agora bem, considerando esses dados, é possível realizar algumas inferências. Uma delas, é que há um interesse notável por parte da comunidade do Tekoha Takuapiry pela educação, a qual se expressa, precisamente, através da abrangente participação que têm nas escolas como docentes e, adicionalmente, porque, há mais pessoas da comunidade que estão em processo formativo para se tornar professores, mas ainda não estão, como alguns de seus colegas, atuando nas instituições educativas do mesmo Tekoha.

No entanto, essa inferência pode ser objeto de debate. Por exemplo, poder-se-ia argumentar que talvez este interesse esteja mediado por outros fatores que não se alinham diretamente com o setor profissional na área educacional, como o fato de que, dado que se trata de um curso destinado à sua formação específica, e não havendo outras opções com formação particularizada para eles enquanto Kaiowá e Guarani, eles poderiam ter optado pelo caminho docente como uma forma de acessar à Educação Superior e se manter nela.

Em parte, essa linha de argumentação é válida. No entanto, o elemento a considerar nela não se corresponde com estabelecer o foco sobre o interesse genuíno dos Kaiowá e Guarani na área da educação. Isso se deve ao fato de que, como já foi apresentado anteriormente por intermédio do dito por alguns docentes de Takuapiry, muitos deles já tinham a intenção de transformar o cenário educativo antes mesmo da consolidação geral de cursos como o da Licenciatura Indígena Teko Arandu. Além disso, em outros casos, conforme transparece no relato imediatamente seguinte da professora Genei Dominguez – que se formou na primeira turma da escola Nande Reko Arandu –, o desejo de se tornar professores estava presente desde a infância em alguns deles, enquanto em outros, a motivação vinha de seus primeiros professores pertencentes ao próprio Tekoha, que os inspiraram a trilhar esse caminho.

[...]

J: Por que que você se tornou professora?

G: Ah, é um pouco o, **alguns professores indígenas, nos incentivava desde a sala, desde o sexto ano falava para nós, o Ananir, o Claudemiro, a Marcilene, falava para nós, para a gente estudar, se preparar**, “porque daqui uns anos a gente não vai estar mais na escola, a gente vai ficar velha”, assim, sabe, cultivava nós. **Aí desde pequena, desde que eu estudava na fazenda também, eu já brincava de ser professor, eu já gostava dessa profissão, mas sem saber se eu ia ser professora ou não**, mas assim, eu já era professora desde pequeninha, então agora, **agora que eu me formei, agora que sou professora, eu sou muito orgulhosa de ser professora**. Eu nunca, eu acho que nunca trocaria por outro trabalho minha profissão, não. Porque eu lutei e aí eu falei vou conseguir. Quanto mais eu estudava, parece que gostava mais e agora que eu já tô na sala onde eu queria, então é só, só trabalhar agora.

J: Faz quanto tempo que você dá aula?

G: Uns 13 anos por aí já.

J: Você lembra a primeira vez que você entrou numa sala de aula como professora?

G: Eu lembro, quando **o professor Enoque me chamou** para, porque eles na verdade eles já, nós irmãos 3, eles queriam mesmo que nós se formasse, que nós exercer o cargo de professor, sabe, **eles incentivavam nós mesmo**. Então, na primeira vez que eu entrei, na primeira mesmo, sem ser professora, sem me contratar, eles me chamava assim para observar como que trabalhava, como que eles lidavam com as criança. Eu ia lá, mas eu não sentia nem um pingão de, assim, medo, essas coisas assim, não. Porque desde pequeno eu juntava as crianças ali que nem era falante de Guarani, aí a gente trabalhava, desenhava, corrigia, então esse que até agora parece que eu lembro, é isso que eu estou trabalhando. Então eu entrei lá. Eu acho que no segundo ano, eu entrei com Enoque, fiquei até a hora do recreio só, aí depois eu vim, eu já queria já trabalhar.

J: Você só ficou assistindo ao que ele fazia.

G: Assistindo, só assistindo, mas na verdade se desse pra mim eu ia trabalhar, né? Porque eu já tava trabalhando desde pequena, já tinha esse dom, parece que eu tinha já esse dom assim, então eu fiquei ali uns 3 dias, só. Aí depois eu não fui mais, porque eu só tinha 17 anos naquela época, aí não podia pegar sala e eu estava na oitava série também. E de tanto que a gente mudava daqui, lá, vinha pra acá, a gente aí perdendo o ano [*escolar*]. Aí eu terminei, já com, por isso que eu tô meio atrasado, mas já terminei também. [...] Agora, a primeira vez que eu entrei na sala de aula, por isso que eu fiz o magistério, porque eu vi a dificuldade de ensinar, sabe, porque eu peguei uma sala que era pra mim alfabetizar. Então quando você termina o terceiro ano [*do Ensino Médio*], você já, eles já mandam, porque quando era o nosso tempo faltava os professores, sabe? **Aí quando você termina o terceiro [ano do Ensino Médio], ele já empurra nós para alfabetização, então eu me deparei ali com muitas dificuldades, não assim de dialogar com as crianças, mas a forma que você tem que dar, ensinar eles**. Porque você tem uma responsabilidade grande ali, porque eles têm que ler e pelo menos somar alguma coisa. Então

essa dificuldade que eu tive quando eu entrei na sala, eu ainda, eu peguei segundo ano porque ele já tinha que juntar as palavrinhas para ler e para formar algumas frases, sabe? E você entrando pela primeira vez, você está saindo de uma coisa e está entrando no outro. Então nesse daí que eu tive dificuldade. Eu acho que um ano, por isso que às vezes eu falo, agora os meus alunos são tudo comigo de novo no oitavo ano, eles foram meus primeiros alunos. Aí depois eu falei, eu acho que eu bloqueei todas a cabecinha dele, sabe? **Eu não sabia como alfabetizar e como fazer eles entenderem, sabe, aí isso que me incentivou de buscar mais como alfabetização.** Então tinha uma amiga minha de Sapucaia que falou que “se você quer alfabetizar, você tem que fazer o magistério”. Aí, durante esse Magistério [*indígena Ará Verá*] eu não peguei aula, não deram aula para mim aí depois eu entrei de novo, aí já fui, fiz meu estágio. Aí com isso eu acho que eu fui aprendendo e eu aprendi bem também como alfabetizar, como você fazer os alunos ler, como fazer eles entenderem, sabe? Eu acho que eu aprendi tanto do estágio, tanto do curso. Então, aí depois eu pensei de novo na aula que tinha pegado no ano passado, então não trabalhei nada com eles, o ano passou, passo assim em branco. Sem alfabetizar, sem fazer eles, ler. Eu nem sei o que que eu trabalhei com eles, sabe? É perdida. Por isso que as vezes eu penso, as pessoas que está entrando agora para a escola e se deparar eu acho que está se deparando a mesma coisa que eu me deparei, sabe? Eu acho que por isso que até hoje eu martelo na cabeça dos diretores coordenadores. Para quem está alfabetizando, teria que os professores formados, porque o formado você já aprende, você já faz tudo, como você vai trabalhar com as crianças e quem tá vindo do terceiro ano tá entrando ali. Vai passar em branco. Por isso que tem muitos alunos que agora não sabe ler, não escreve, não interpreta os professores, igual eu entrei ali e fiz desenho, escrever alguma coisa só, e nada de aprendizagem para eles [*para os estudantes*].

– Genei Domingues, professora
Tekoha Takuapiry
11 de junho de 2019
[Grifos e itálicos meus]

No entanto, como fora observado desde outras colocações de docentes de Takuapiry assim como pelo exposto pela professora Genei, esse interesse não está associado apenas a uma motivação individual; ele tem operado e está atravessado como uma ação coletiva enraizada no compromisso com a comunidade. Nesse sentido, o interesse genuíno transcende o âmbito individual, transformando-se em uma ação coletiva que reconhece as necessidades e os espaços de luta iniciais na esfera educacional.

Adicionalmente, há que considerar que esse interesses pela formação na área da educação não têm estado limitados unicamente ao cenário da graduação, tal e como pode se observar com o percurso acadêmico de Claudemiro Lescano:

[...]

J: A minha pergunta sobre a Universidade [*Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD*] é..., você me falou que foi na última etapa que vocês foram na faculdade, no campus da Universidade [*da UFGD*]. Minha pergunta é, quando você estava, você como estudante, você sentiu alguma diferença entre o tempo que você ia na vila com o tempo que você foi na faculdade?

C: Eh, o objetivo nosso, a nossa política para a Licenciatura foi a falta de formação, né? Não foi muito para entrar na Universidade ou estudar na Universidade ou fazer parte da Universidade, a nossa luta de indígena foi mais pela falta de formação de professores, então nós não reclamava muito se vai para a Universidade [*para a UFGD*], se vai ficar na cidade. Não interessava muito isso. Mas tinha um grupo de indígenas, que não era de uma aldeia só, um grupo acho que de Caarapó, um grupo de indígenas eles olhavam isso. Eles achavam que a Universidade [*da a UFGD*] estava discriminando indígenas e não estava deixando ir para a Universidade [*UFGD*], para o campus da Universidade [*UFGD*], para aquele local, para estudar lá, na sala, porque a gente estava estudando em nome ou na estrutura da Universidade [*da UFGD*], então a faculdade indígena estava como Licenciatura da Universidade [*UFGD*] só que a gente estudava fora, né. E aí no final, mais o menos, eles chamaram, o pessoal chamou o reitor, o diretor da faculdade e começou questionar isso, nós queremos pelo menos, saindo, estudar no campus da universidade, e aí começou fazer estrutura. A universidade, a própria UFGD colocou um ônibus da UFGD para carregar nossa turma, que era pouco, né? Colocou um ônibus e, só que nós íamos na universidade e víamos almoçar na cidade e voltava para lá e era um gasto, mas o diretor falou “vamos ter que fazer porque nós que optamos de trazer na universidade, nós que escolhemos então a gente têm que se adequar com isso”. Foi o primeiro passo, né? **Aí da segunda turma já entrou na Universidade [*UFGD*], no campus da Universidade, o curso já era no campus da universidade, não era mais igual nós passamos, era no campus, estudava na sala da Universidade [*UFGD*], ali no prédio da FAED [*Faculdade de Educação*], mas nossa turma primeira não chegou a frequentar muito não. Mas não fazia diferença não. Na universidade ou fora dela o mais importante é a formação, o curso, quem está dando aula. Acho que para mim foi um curso que me ajudou muito.** Mas era no nível, na etapa aí da Licenciatura. Eu me interessava muito mesmo de estudar porque eu nunca fui para a usina, nunca trabalhei na fazenda. Eu nunca fui nem na usina nem na fazenda. Na verdade, assim, nunca trabalhei assim como na usina, no canavial, nunca trabalhei assim. **Então para mim o estudo foi o que me ajudou a entender a estrutura da escola, a cuidar dela e a cuidar do funcionamento da escola. Isso que me obrigou fazer a pós-graduação. Eu não podia ser mais só professor porque eu já fui diretor três vezes. Daí eu pensei assim, eu vou ter que já pensar em numa outra etapa assim de cuidar a escola não só por causa dos alunos, mas cuidar a escola como que tipo de professores que estão entrando na escola. É isso que me levou fazer pós-graduação. Queria aprender, falei assim, só a licenciatura acho que não dá.** Daí teria que estudar mais. Aí eu fui convidado a fazer Licenciatura, mas lá em São Leopoldo, eu não..., mandaram para mim a mensagem no e-mail e tudo, falei, será que eu vou fazer? Daí, eu fiz, mandei a mensagem, respondi, no e-mail. Aí eu perguntei como é que eu vou, não tinha dinheiro, e eles falaram nós paga tudo. E falei, ah então eu vou.

J: Mas isso era outra Licenciatura ou mestrado?

C: Não, foi especialização. Aí, eu fui para lá.

J: Onde que fica São Leopoldo?

C: Rio Grande do Sul. Aí eu fui daqui, pegava um ônibus, ia até lá cada quinze dias, dez dias, mas o curso também era nas férias. Fiquei por um ano e médio. Isso foi no 2014, 2012 para 2013, na verdade. **Aí, na especialização, o curso te motiva entrar no mestrado, porque traz um monte de informação e**

você consegue aprender muito coisa, mas então sente falta de entrar no mestrado, daí eu tinha que entrar no mestrado.

J: A especialização lá em qual curso que era? Em qual área?

C: Era em Educação, Diversidade e Cultura indígena.

J: E, em que universidade?

C: Na Universidade Escola Superior de Teologia, ela é particular só que estava ligada ao CIMI [*Conselho Missionário Indígena*], era um conselho indígena..., alguma coisa. O CIMI convidava um grupo de indígenas para estudar lá naquela universidade. Só que era uma escola, uma universidade da Igreja Luterana. Não era escola pública não, era escola particular. Foi lá que eu fiz. Quando cheguei no campus da EST, da Escola Superior de Teologia, era coberto de muro, grande assim, achei que não era nem escola, e lá dentro que tem a escola. Era bem estranho, só que quem mora ali, era o quartirão inteiro, só os alemão que mora ali. Moravam mesmo ali, mas o quartirão, a rua era fechada e lá funcionando a Universidade e é da Igreja Luterana. Quando eu cheguei lá, tinha até, como que chama, editora, que publicava livros, era tudo lá.

J: Opa, com uma estrutura bem forte.

C: Mas morava todos os professores, morava todos lá.

J: E você? Onde que ficava?

C: Então, tinha alojamento até para os cursistas, tinha um lugar longe assim, alojamento de dois andares, cheio assim.

J: E só iam estudantes indígenas para lá, na especialização ou era...?

C: Não era tudo ali, teologia, sociologia, psicologia, antropologia.

J: Mas naquele curso que você entrou?

C: No que eu entrei, na especialização que eu fiz, tinha um grupo de indígenas, mas também tinha muitos que também não era indígenas, mas de vários estados, assim. Ia de Mato Grosso, Rio de Janeiro, São Paulo, Tocantins, Espírito Santo e do próprio estado ali, Rio Grande do Sul.

J: Como que foi, tipo, eu sei que quando você esteve na cidade você estava com indígenas e não indígenas, quando estava na sexta série, sétima série, né?

C: Aja

J: Mas, quando esteve no Ára Verá [*curso de magistério indígena*], no Teko [*curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu*], você estava só com indígenas? Na especialização você foi novamente a estudar com indígenas e não indígenas, como que foi...

C: Era indígenas e não indígenas, **mas para mim foi bom porque de lá já consegui identificar que nós também não podia ficar só como indígena, só grupo de indígenas isolados**, assim, lá agente começou a aprender a, a... tinha aula, assim, de como aprender a viver numa diversidade... indígena,

branco, negro, de várias igrejas, de outra etnia porque lá tinha Kaingang, tinha Tupi Nuki do Espírito Santo, daí eu fui como Guaraní-Kaiowá, tinha quatro grupo indígena. E aí, o resto não é indígena. Mas de várias áreas, tinha uns que trabalham no Museo, outros que trabalham no Instituto, outro que trabalha na FUNAI [*Fundação Nacional dos Povos Indígenas*], mas já trabalhava com indígenas. Tinha uns que são biólogos, trabalhavam com biologia. **A formação na especialização é bem diferente da Licenciatura ou do Magistério porque ela é mais..., se especializa para aquilo ali. Ela traz assim, as aulas que traz são de nós interagir, que a Licenciatura no Teko Arandu não faz isso. Licenciatura Teko Arandu e Ára Verá ela fortalece muito a identidade do indígena mesmo, de ser indígena, tem que valorizar a cultura, tem de fazer isto, tem que... ela é focado para indígena. Por isso acho que a Licenciatura para mim é, ela é forte para isso. E tem de continuar fazendo isso. Mas também tem momentos, igual a especialização ou mestrado, já é diferente. Você vai ter que começar enxergar, não, não é só eu que vivo no mundo, tem os outros que me relaciono, assim, sociedade para fora, os outros, começa compreender outra diversidade e a especialização me trouxe essa visão, assim, eu não posso viver só como Guaraní – Kaiowá e penso só aquilo ali, não, estou rodeado de mundo, rodeado de diversidade, de pessoas. Eu tenho que saber viver nisso. Tenho que respeitar isso. Então isso que eu acho que a especialização trouxe. Você saber conviver com os outros que não é indígena. Respeitar, saber respeitar, divulgar também, é uma forma, uma estratégia também de nós contar nossas histórias. Não adianta nós contar nossas histórias só para indígenas entre indígenas. Nós também temos que contar nossa história para as pessoas brancas, pessoas de fora, assim. Eu acho que isso que a especialização trouxe, de nos fortalecer entre..., eu aprendo as coisas que não são meu, da minha cultura, mas eu consigo também transmitir aquilo que é indígena. Isso me ajudou bastante. As relações bem diferentes, assim, indígena, indígena, tem uma forma de viver, mas conviver com um grupo que não são indígenas, também tem bastante aprendizagem. Tem coisas que é ruim, tem coisas que são bons, mas, mas nós professores acho que temos de aprender para depois voltar para a aldeia e falar assim, não, tem isso, se você for, você vai passar por isso, mas já tem experiência.** Foi o que eu fiz na especialização, quando eu cheguei aqui, voltei terminando a especialização, o pessoal da UCDB [*Universidade Católica Don Bosco*] mandou a mensagem para mim para ver se eu podia fazer o mestrado.

J: O que é UCDB?

C: Universidade Católica Don Bosco. Eles falaram que tinha bolsa, eles falaram, se você for fazer mesmo tem bolsa, a gente tem uma, tem duas bolsas, a gente está procurando aluno que quer estudar, para indígenas têm duas bolsas, e se você está determinado a estudar, faz matrícula, faz isso e o professor Adir falou assim, “eu vou te orientar, assim se você passar na seleção a gente pega outro orientador”. **Aí eu fiz, foi que ninguém quer na UCDB também porque é muito longe.**

J: Onde que fica, Campo Grande?

C: Campo Grande. Aí o professor Adir falou para mim, você vai querer estudar mesmo ou como que vai ser, vai mudar para Campo Grande? Eu falei, não vou mudar não. Eu vou e volto, não é longe. Mas é longe, quatro horas de viagem. Aí nós se articulamos, eu e o Lídio, de Caarapó. Já estudava comigo na Licenciatura Teko Arandu, aí Lídio também resolveu fazer, então nós falamos



com Lidio, vamos fazer assim, vamos nos organizar, usamos teu carro seis meses e os outros seis meses a gente trocava de carro, para não gastar muito, né? Desgastar muito o carro, e na época tinha bolsa, né? No mestrado, e aí tinha meu salário também, então dava para ir e voltar, para ir e voltar. Gastava, mais....

J: Vocês iam e ficavam lá quinze, vinte dias, como que era?

C: No mestrado ia daqui segunda feira, a aula no mestrado era terça e quarta, então na época nós ficava na casa da Rosa, ela morava em Campo Grande, então nós não pagava hotel, essas coisas, só pagava alimentação. Ficava na casa do Arnulfo, né, ele falava “não, não, calma”. Tudo o tempo que nós estudamos em Campo Grande ficava lá, as vezes ela ia viajar porque fazia mestrado então deixava a chave da casa e nós ficava lá. Só dormia ali, mas alimentação nós comprávamos.

– Claudemiro Lescano, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
21 de julho 2019
[Grifos e itálicos meus]



Continuando com a segunda parte das considerações abordadas na inferência anteriormente estabelecida, que sugere que a formação de docentes em Takuapiry poderia estar influenciada pela limitação de opções de formação específica para a população indígena, essa análise é em parte válida, mas não completamente. De fato, é verdade que no Brasil não existe oferta de formação direcionada de maneira abrangente para atender especificamente à população indígena em geral, incluindo os Kaiowá e Guarani. No entanto, essa lacuna não diminui os interesses previamente enfatizados pelos docentes em Takuapiry.

Adicionalmente é importante considerar que, ainda que os povos indígenas contem não somente com os mesmos direitos que qualquer outro cidadão no Brasil para participar de processos seletivos e ingressar em cursos ou programas de Educação Superior, mas com leis que buscam promover e garantir este acesso mediante a reserva de vagas e vestibulares específicos destinadas à população indígena, talvez seja importante começar a considerar, especialmente em relação ao nível da graduação, a criação e/ou reestruturação de programas de formação que, mesmo não sendo direcionados exclusivamente à diversidade dos povos indígenas em sua totalidade, possam mitigar os obstáculos que afetam a participação de grupos como os Kaiowá e Guarani destes cursos. Pois não se trata apenas de incluir conhecimentos indígenas na universidade, mas também de adaptar as condições de participação, tal e como foi visto ocorre no curso de Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu, para garantir uma melhor integração dos membros dos diferentes povos a esses espaços, uma vez que, por exemplo, como me fora anunciado em diferentes ocasiões por membros da comunidade, não é possível para os Kaiowá e Guarani ficar muito tempo longe de casa porque o corpo físico começa adoecer.

Ora, retornando no caminho de importância dada pelos Kaiowá e Guarani do Tekoha Takuapiry ao cenário educativo, há que considerar também a relevância que têm tido os programas de Educação Superior destinados a atender esses povos de modo, no caso particular tanto o curso de magistério indígena denominado Projeto Ára Verá - Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá e o referido curso de Licenciatura Teko Arandu, ambos ofertados pela UFGD.

Nessa medida, não há como operar dita relevância sem considerar os impactos ou efeitos da conjunção dada entre os programas de formação docente e os sujeitos que ali se formam. Daí que, considerando de alguma forma a particularidade da formação na área de educacional dos Kaiowá e

Guarani, vale reforçar alguns dos elementos que transpareceram nas seções anteriores com respeito a estes efeitos ou transformações que se promoveram e promovem, no caso no Tekoha Takuapiry, a partir da formação de membros da comunidade na Educação Superior.

Assim, entre outros, destacam-se:

- O fortalecimento dos processos de autonomia e emancipação que se traduzem na ocupação e gestão que a comunidade do Tekoha Takuapiry tem feito de espaços como a escola;
- A potenciação das reafirmações de vida junto às quais combatem diferentes tipos de violência que atingem não somente o cenário escolar, mas o Tekoha em geral;
- O autorreconhecimento, valorização e fortalecimento de seu próprio sistema cosmológico e cultural pois, por exemplo, como o expressaram lideranças e professores da mesma comunidade, não somente há um movimento de se reconhecerem como indígenas, mas também de assumir sua identidade como algo pelo que não devem, como acontecia em outros tempos, ser motivo para se sentirem envergonhados ou diminuído.
- O melhoramento de algumas das condições de vida de alguns membros da comunidade dado que, com a obtenção de formação acadêmica no contexto da Educação Superior, e consequentemente a obtenção de títulos acadêmicos que legitimaram sua participação em diferentes espaços, conferindo-lhes maiores possibilidades para integrar-se ao mercado de trabalho, frequentemente associado ao setor público. No entanto, isso não se traduz unicamente em melhoras desde a perspectiva econômica que lhes possibilitam outras oportunidades, em termos de acesso a outros recursos, de por exemplo, melhoras na moradia, a mobilidade, a alimentação e a saúde, mas a presença empregatícia dentro da própria comunidade tem um impacto significativo. A proximidade geográfica permite que os Kaiowá e Guarani permaneçam em contato próximo com suas famílias, evitando longos afastamentos com o qual, tendo em conta as dinâmicas culturais destes povos nas quais os cuidados familiares, a coesão social e o apoio familiar contribuem para a saúde geral, trazem uma redução na exposição a doenças, tanto físicas quanto emocionais.

Ora, de modo um pouco mais direcionado, dado que se trata da formação de docentes indígenas, e no caminho de observar como ou de que modos essa importância anunciada que dão os Kaiowá e Guarani à educação, é possível perguntar: que universidade e que escola acontecem com as reivindicações e participações que estão sendo feitas? Quais movimentos são produzidos por docentes e diretivos docentes que promovem ou dão conta de afirmações de vida desde o cenário escolar? E, consequentemente, ao ampliar estes questionamentos para outras áreas, quais problematizações são possíveis à Educação Matemática a partir de alguns dos efeitos visibilizados que produz a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior? O que a Educação Matemática pode aprender tanto dos processos formativos na Educação Superior dos Guarani e Kaiowá como dos efeitos que estes tem tido, no geral, nas suas comunidades?

Para contornar estes questionamentos, começo por considerar o fato de que as escolas indígenas presentes no Tekoha Takuapiry se constituem em boa parte como espaços físicos delimitados que até certo ponto reproduzem o modelo educativo hegemônico, tanto de organização como de promoção de um regime de conhecimento que não se corresponde com um modelo propriamente indígena. Porém, ao mesmo tempo, existe uma série de movimentos que traçam linhas ou fazem atravessamentos que promovem e refletem o acontecer de uma escola indígena, uma escola outra, no interior do Tekoha Takuapiry, que se faz e refaz diariamente.

Nesse contexto, levando em conta minhas limitações para interpretar ou explicar a intrincada rede de relações existentes e produzidas no Tekoha Takuapiry, continuo a apelar - como tenho feito até este ponto - mais uma vez, aos próprios Kaiowá e Guarani, que por meio de seus relatos

continuam a proporcionar a observação dos movimentos e das configurações que dão vida a uma universidade e uma escola outras que acontecem no meio de propostas ou cenários institucionalizados aqui demarcados com a letra inicial maiúsculas: Universidade, Escola, Educação Matemática, Educação – Escolar – Indígena etc.

Assim, convoco, de maneira quase sequencial, as vozes de três professores da comunidade – Claudemiro Lescano, Enoque Batista e Ronaldo Lopes – uma vez que, tomadas em conjunto, possibilitam observar, entre outros elementos, tanto os interesses como as dificuldades que enfrentam os docentes e diretivos no exercício de fazer acontecer, dia a dia, a escola indígena. Escola que, como também poderá ser observado nas entrelinhas que demarcam essas vozes, está profundamente influenciada pelo acontecer de uma universidade outra, no caso de um programa de formação outro, como é da Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu.

Além disso, transparecem também os interesses por fazer dessa escola diferenciada, conforme apontado por um dos meus interlocutores, um cenário de promoção de conhecimentos integral. Isso vai além da inclusão, como um espaço que é cedido, a diferentes tipos de conhecimento, sejam eles tradicionais ou ocidentais. O objetivo é poder estabelecer pontes que possibilitem conectar esses conhecimentos, permitindo diálogos horizontais nos quais as vidas dos Kaiowá e Guaraní, o que inclui seu(s) teko, seu tekoha e seu Ñe' ã, não se sejam apagadas ou diminuídas.

Portanto, no caminho de observar elementos que dizem de uma escola e uma educação superior outra, uma universidade outra, prossigo a com as vozes anunciadas anteriormente.

Conversa com Enoque Batista:

[...]

E: Então eles [*Secretaria de Educação do Município*] que colocavam [*o currículo*] e nós temos que caminhar, nós temos que planejar acima daquilo, **porque o aluno tem de sair daqui, acompanhar outro currículo. Eu fiz um projeto em relação a área de matemática que era específico do guarani**, mas não dava certo para mim porque era sozinho, né, e porque a comunidade já acostumava a essa colonização que deixou na escola né [*escola tradicional ou não-indígena*]. Colonização de ideia de calcular, somente saber número, saber outra coisa da relação de matemática. Então para mim ficou muito difícil para eu trazer esse conhecimento cultural indígena, né. Na relação junto com aquela matemática. Porque eu ia traduzir, mas tradução também não adiantava para mim, porque não tem gosto, vamos por essa palavra, falar assim, não tem esse ânimo de você traduzir matemática que já existe na área para a língua ou no conceito guarani. Muito difícil, aí que fui atrás de qual é a aproximação daquele conhecimento da matemática. **Eu consegui um pouco a informação, o que é realmente, mas a maioria hoje é muito difícil você encontrar**, falar, assim a relação da matemática porque nossos avós, que sabem mais conhecimento, já não está mais, então já faleceu, a maioria aqui de Takuapiry não tem mais, quando você chega lá e você que vai querer contar o que você queria, eles não tem mais essa pessoa, mas em outra aldeia tem, por exemplo, no Paraguai existe ainda pessoa que conhece.

- Enoque Batista, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
26 de julho de 2019

[...]

C: Eu vejo assim que a questão dos benefícios sociais, eles estão aí, né? Alguns são programas, alguns vão acabar, outros vai se tornando lei, não acaba nunca...tem jeito tamb ém, né? ... E, estes dias estava falando com meu irmão, ele estava fazendo essa pergunta, se tem, o pessoal mesmo não quer, mas não tem implantação de sustentabilidade de alimento, estava falando que teve uma época que eu morei com meu padrasto, Valdemiro, até doce anos de idade, ele nunca comprava alimento da cidade, ele plantava arroz, milho, mandioca, tinha banana, e nós tinha galinha caipira, muita criação de galinha, aí ele também criava porco, mas na época não tinha, ele nem era aposentado, na época não tinha nem benefícios sociais. Não tinha, cesta, não tinha bolsa, não tinha nada, então nós dependia da produção da roça para viver. O Valdemiro, por exemplo, ele guardava, colhia arroz, uns dez sacos, seis sacos era para nós para o ano inteiro e demais que sobrou era para plantar de novo. **Então as pessoas iam mais atras da sustentabilidade alimentar porque a roça era o único caminho de você sobreviver, de vender, de manter os filhos, né? Com os benefícios sociais isso muda de valores, as pessoas, por exemplo, nós professores concursados, a gente já tem esperança de que vai receber o mês que vem. Nosso trabalho do dia inteiro está aí, troca a roça pela escola. A escola parece que é seu lugar, o trabalho, e seu lugar arrenda ou vende lá.** Muita gente que está vivendo em Taquapiry é assim. Tem benefícios sociais que são permanentes, de aposentadoria, quase o 90 por cento dos velhos na aldeia são aposentados. Alguns, por exemplo de nossa família, são aposentados sociais e matem por causa dos filhos, dos pais falecidos e estão recebendo os benefícios; então você vê a aldeia de roça mudou, trocou por esses benefícios. Então eles não querer assim, ir plantar. Faz outras coisas, por exemplo, mas se você for pensar assim, tem um canal que mantém eles, uma ferramenta que matem eles, ou seja, eles têm esperança nos benefícios sociais, antigamente não, você são tinha roça e a produção da casa. Mas era muito melhor porque tudo mundo trabalhava. Ia lá na roça plantava, nessa época nós já plantava melancia, e aí nós nunca traia melancia em casa, nós ia comer melancia lá na roça, melancia não era para comer em casa, melancia era para comer na roça. Você vai lá tira a melancia e come. Não é assim hoje, hoje o pessoal compra melancia; mas não tem roça, mas ele tem com que sobreviver. **Essa sobrevivência para os Guarani é importante, ele não quer ficar rico, não quer ter muita coisa, mas tem com que passar né. Tem alguma coisa que vai continuar vivendo. Agora a escola tem um papel de fazer um projeto de fortalecer essa sustentabilidade, é o que nós estava trabalhando na Missão.** Por exemplo, as crianças, igual ao Lucas, Kelvim, às meninas pequenas, os jovens da escola. A escola tem de fazer um projeto, assim, nós vamos fazer visita na tua casa e vocês tem que ter, pelo menos, uma galinha, duas galinhas, três, e isso vai valer nota, e isso a escola tem que fazer, obrigar que eles consigam ter alguma coisa. A minha mãe falava assim, que nós temos que ter galinha em casa, vai que um dia não tem que comer, então mata galinha, come. **Então a escola tem que fazer isso, falar assim, nós vamos montar um projeto e a nossa turma inteira aqui do quinto ano, pelo menos um tem que ter galinha na casa. Isso nós vinha trabalhando na escola, para obrigar eles a terem um, e não para comer não, é para ter mesmo. A gente tem que ter alguma coisa para cuidar.** A minha mãe me ensinou muito isso, eu tinha que ter um..., ela me dava galinha e todos os filhotes são meus, mesmo que eu não estivesse lá ele é meu. Se vai matar ela

pedia autorização, posso matar? Quando eu não dou autorização vai aumentando um monte de galinhas, vai enchendo de galinhas, e ela fazia isso, mas é meu, ninguém pode mexer, nem meus irmãos. E ela as vezes dava também um cachorro, o cachorro é teu, dá um banho, cuida. **Se as galinhas, se os animais não crescem, então você tem coisas ruim na sua vida. Tem para certas pessoas que os animais não crescem, morrem. O Kelvin mesmo a gente não consegue dar as coisas para ele, vai durar mais o menos três dias, os animais não duram, aí morrem.** Um cachorro morreu agora estes dias estava dando para o Kelvin, falei este aqui é para o Kelvin, durou três dias, ficou doente, morreu. Então, nós pegamos os filhotes da ema, bem bonitos, falei, vamos dar para o Kelvin, achou que durou um dia e meio e morreu. Daí o Kelvin não dá para pegar assim, cuidar ou como se fosse dele, vai morrer muitos animais se deixar na mão dele.

J: Mas isso é um entendimento da cultura Guarani e Kaiowá?

C: Da cultura mesmo, a mesma coisa é as plantas. Só cresce para aquilo ali cresce, mas se não cresce não da produtividade. Até na roça, até nos animais. **Então isso aí é cultural do guarani e isso a escola tem que fortalecer. A gente tem que ter o que cuidar, porque você aprende a valorizar o que é teu desde o começo. Hoje você muito os alunos, as crianças não têm o que cuidar. As vezes não tem nem um cachorro, tem cachorro aí em casa, mas não é de ninguém, então cada um tem de ser de alguém, isso aí é importante, esse valor não pode se perder.** Estava falando estes dias, vocês têm que a plantar manga, laranja, poká, e cuida, cuida isso de aí. Antes a gente morava ali e eu tinha duas plantações de laranja, meu irmão outra, nós enxia a cara, mas a planta era de alguém. Hoje não tem mais isso, as pessoas não valoriza mais isso, parece que não..., **a escola tem que fortalecer isso.**

[...]

C: Dai, por exemplo, **Ñe' é fala da linguagem própria. A língua dos Guarani, dos Kaiowá, ela é regra, acaba sendo lei mesmo. Não precisa estar escrita, a forma de falar ela é muito forte e muito grande. Faz impacto nas pessoas, então é muito importante.** Ñe' é são as linguagens, são as palavras que são selecionado para falar em aquele lugar, em aquele momento. Para ensinar, ou para chamar a atenção, ou para a punição também. **A palavra tem regra. Agora Tekoha são mais territórios. Lugar em que nós vivemos, onde tem nossa memória.** Como estava falando, nós morava lá, aqui e aqui, então aqui está mi memória. Você tem a memória ali que é o espaço de lembrança, onde as pessoas concentram os valores é o Tekoha. **Teko é cultura na vida, movimento, bom, ruim, cultura tradicional ou não, a participação, a vida, né. Tekoha é o lugar disso. É que não pode-se separar ou fragmentar Teko como se fosse uma coisa que não muda, não pode nós olhar o Teko como se fosse só a reza e o canto. Não é isso, Teko é a vida, o que vivemos, é a geração mais novo. A forma em que nos vive.** Tem muitas pessoas que escreve isso, Teko como se fosse só o canto, a reza. Os objetos, os instrumentos, e é isso. **Teko é nosso jeito de ser. É como se fosse a cultura, mas não sei como que explicaria isso. É os valores que nós como ser humano tem, mas a partir de nossos saberes, de nosso guarani que é importante, eu acho. Então, a escola ela tem que, tem que guaranizar mais a escola.**

J: Como é isso de guaranizar mais a escola?

C: Tem que ter mais as coisas do Guarani-Kaiowá na escola. E não vir

como se fosse uma coisa estranha na aldeia.

J: Aquela fragmentação da qual você fala...

C: Eu não acho muito isso de que o mundo vai mudar porque tem ciências, geografia, história e matemáticas. **Se nós guarani vive bem tranquilo, essa coisa de viver feliz, de brincar, de rir, de contar, de ter liberdade, tem que estar na escola. É isso que é a escola indígena, para mim é isso que é a escola indígena, a escola diferenciado tem de ter essa alegria no espaço, diversão no espaço, uma escola muito rígida ela entristece o espaço.**

J: E você acha que isso acontece agora?

C: Está acontecendo. Uma escola muito silenciosa, uma escola muito disciplinar, uma escola muito fechada no espaço escola. Não tem..., as crianças não vão tudo mundo junto na aldeia visitar o córrego, a mata, as prantas, o nome das plantas, as casas, as moradias mais velhas... Por isso que falo, a escola tem que ser mais guarani, tem que ser mais indígena. Está ficando muito fora, parece que é outro mundo. A escola em si parece que está vitando outro mundo e eu acho errado isso aí.

– Claudemiro Lescano, professor e pesquisador
Tekoha Takuapiry
21 de julho 2019
[Grifos e itálicos meus]

Conversa com Ronaldo Lopes:

[...]

J: E você passo para qual curso?

R: Eu passei, passei para Ciências da Natureza.

J: Era o curso que você queria mesmo.

R: Era o que eu queria. Aí tinha Matemática, tinha a Língua. Tinha Ciência Humana... é que, na verdade, são divididos, que é Matemática, a Língua, Ciência Humana e Ciências da Natureza, são 4 áreas. Aí eu estudei, optei pela Ciência da Natureza, queria estudar Química e Física e Biologia e Agroecologia. **E aí eu me formei nisso, que é a graduação.**

[...]

J: E estar lá na faculdade, na universidade, como que era? Era só para indígenas?

R: Tem vários, tem que ter, né? Tem o pessoal do campo também. O pessoal do campo que vai lá, pessoal rural, né? Família rural. Têm essas pessoas que estuda lá também e têm pessoa aqui da região de Dourado, só um. Um dos que não é indígena. E aí, no lugar do Teko Arandu específico para indígenas, que são os professores, doutor, mestrados que dá, ministra as aulas para os indígenas. **E aí no começo foi, foi uma aprendizagem muito grande, né?**

Porque você não tinha noção daquilo e quando você pisa dentro da universidade você vê de uma forma diferente de, de se olhar. Daquilo que você é, aquilo que você já sabia, aquilo que você já compreendia como é que o mundo. Mas quando você entra pela universidade as coisas parecem que amplia a sua visão. Parece que vai ampliando mais a sua visão, aquele que você entende sobre a natureza e sobre a sociedade, sobre o mundo, né? Porque, porque o conhecimento, ele é importante, o conhecimento faz as pessoas ser, ser diferenciado, você entende das coisas, você busca a forma melhor para você entender aquilo que você quer almejar. Então entrei lá. Eu fiz as Ciências da Natureza, pensando em entender a natureza, né? Como é que a natureza funciona, cientificamente, porque eu tinha o meu, a minha ciências, do meu pai, da minha mãe, dos meus avós. Eu tinha a minha ciência, mas eu queria entender como é que funciona realmente o científico ou a ciência de não indígena, né? Então foi isso, foi nesse, nesse ponte que eu fiz as Ciências da Natureza. É que na verdade, algumas partes a gente consegue entrelaçar os conhecimentos mais algum conhecimento você não consegue. Ele chega até num ponto, outro chega até num ponto, você não consegue passar para cá e nem para acá. Porque são totalmente diferente do conhecimento. E aí, aí comecei a estudar e comecei a enxergar de uma forma diferente da natureza, da sociedade, politicamente tanto da minha comunidade. E aí comecei amadurecer, né? Você amadurece, você vai compreendendo as coisas. Como é que funciona. E aí foi.

J: Aí quando você estava estudando, você só ficar estudando também lá ou você vinha trabalhar aqui? *[na escola dentro do Tekoha]*

R: Vinha porque também trabalhava aqui. **Aí quando eu comecei a entrar na Universidade abriu as portas para mim de dar aula para os pequenos, aqui, para dar aula de Educação Física. E aí no começo foi uma forma de aprendizagem, porque eu não tinha noção como é que você vai dar aula.** Primeira, primeira impressão. Você não sabia o que que é planejamento? Como fazer planejamento? É claro que alguns professores já ensinava um pouco, mas você não tinha noção, né? Como é que você vai dar aula? Que tipo de conteúdo você vai trabalhar? Aí eu fui pra dar aula de Educação Física. Esse aula de Educação Física, eu, eu entrei na sala, sabe? Eu pegava a bola, né? E dava para os alunos jogar bola e eu só observando, só. Porque você não tinha noção daquilo que que você vai fazer dentro da área de Educação Física. E aí foi, foi um ano mesmo. Assim, foi 2 anos. A gente, o professor e o diretor procuraram compreender melhor o que a Educação Física na Educação Indígena, como é que seria as aulas de Educação Física? E aí fui eu participando da reunião, eu às vezes opinando em alguns pontos, e aí foi, foi assim, 3 ano. É que 2 anos aqui, mais 1 ano e meio na Missão, na Missão que é extensão daqui. Aí, depois de 3 anos dando aula de Educação Física, aí surgiu para dar aula como regente, né? Para o terceiro ano, sim. Lá eu pensei um pouco.

J: Aí a aula é pra todas as disciplinas?

R: É todas as disciplinas, já que eu tenho um pouco a experiência, por que não tentar fazer aula de regente? Aí eu aceitei, né? Para dar aula para o terceiro ano.

J: Lá na Missão?

R: Não lá na extensão, na outra escola, lá no Serro. Aí eu pegava de manhã, eu pegava a moto e aí pra lá.

J: Naquela escola que ela está desativada

R: Lá, lá no fundo mesmo. Aquela lá foi desativada, já não funciona mais. Isso por causa da gestão que não quis construir ou reformar, então fica, ficou desativado. E aí eu dei aula 2 anos para lá. 2 anos de regente. Aí desse 2 anos de regente, eu fiz estágio na sala dos professores aqui. Só na aula de Claudemiro que dá aula de Ciências e então eu fiz estágio na sala dele. Observava as aulas dele, e aí tem que completar a carga horária, essas coisas, e aí ele começou a..., depois de terminar a observação, né? Foi a minha vez de dar aula de Ciências, e aí ele me observando dentro da sala de aula. E aí eu terminei todos os atividades que foram pedidos, né? E aí eu fui, tentei levar e mesmo assim eu dava aula de regente. Aí no dia seguinte surgiu na, na hora política, né? Que o Claudemiro, o professor ia entrar como vereador, né? E ia ficar uma vaga para dar aula de Ciências. Aí como eu estava fazendo aula de Ciência aí eu entrei no lugar dele, aí eu dei Geografia. Na Geografia eu trabalhei um ano e pouco aí, no dia seguinte eu dei aula de Ciências e depois disso, até agora, foi tudo aula de Ciências.

J: Mas agora já não é em uma sala só, ou sim?

R: Não, agora são diferentes salas. É sexto, sétimo, oitavo, até nono ano. E eu também quando eu comecei a fazer o estágio eu fiz um pouco aqui e também no Ensino Médio. E na Missão são os professores da cidade, né? Que observei os professores dando aula de Biologia, Química e Física. E aí, quando eu terminei as atividades, foi a minha vez de dar aula para o Ensino Médio. Para o Ensino Médio, exigem aqui, aí o professor veio me observar como é que eu trabalho. A avaliação dele. E eu nunca perguntei, como é que foi a minha avaliação do professor, mas só um, o professor Jorge me falou, Jorge também é o nome, da Biologia. Ele falou, foi, foi bem professor, mas ele fez o relator dele e aí eu nunca tive retorno em relação à avaliação deles, né? Onde melhorar, a que ponto que faltou. Estudava sobre as angiospermas que são as plantas. Aí ele nunca, nunca, apontou qual que seria a minha falha. Onde melhorar. Em que ponto que você acertou. Mesmo assim, eu fiz, né? Isso seria a avaliação deles, no meu ponto de vista, a avaliação do professor regente, no caso do estagiário, né? Para você melhorar ainda mais quando você for no outro dia fazer o seu estágio. Aí eu fiz aula de que era para mim, aula de Física, de Química também.

J: Lá no estágio.

R: Lá no estágio.

J: E aí, você, em 2017, você se formou?

R: Aí 2017, eu me formei.

J: E aí você já estava trabalhando então.

R: Já, já trabalha. Trabalhava aqui dando aula de Ciência.

J: Já faz 2 anos que você dá aula. Você me falou que quando você ingressou na Universidade era um outro mundo. Uma outra forma de explicar o mundo, diferente a como vocês explicam o mundo. Quando você vai para a sala de aula, isso como, como acontecem as duas coisas lá?

R: Qual que é a curiosidade do aluno, por exemplo, hoje em dia. Por



exemplo, eu sei o conhecimento, o meu conhecimento e o conhecimento científico dos não-indígenas. Aí quando entro na sala de aula, eu tento passar para os meus alunos que a ciência, o conhecimento científico, ele é importante para eles compreenderem, para eles terem noção de como é que é mundo, lá fora, né? Como é que a natureza, como é que a dinâmica da natureza, né? E com isso eu tento explicar para eles que o conhecimento científico não é, não é um conhecimento homogênea em geral, vamos definir assim. Ele é apenas o conhecimento criado pelo homem para compreender a natureza. E, por outro lado, a gente, o indígena tem sua ciência própria para compreender a natureza também. E aí, nesse processo, a gente vai ensinando eles. Eu vou conhecimento científico um pouco eu entro no conhecimento científico, aí depois eu volto de novo para o conhecimento indígena, para fazer, fazer um ponte, vamos definir assim para fazer uma, alguma eu faço comparação do conhecimento científico e o conhecimento indígena, da ciência indígena. E nesse ponto que às vezes o conhecimento ele não consegue se entrelaçar, algumas você consegue fazer, mas alguma ele fica nessa aqui. Você não consegue nem para passar para acá, e essa aqui não consegue passar. Aí você fica nessa, nessa impasse. Mesmo assim, a gente vai, vai levando as aulas, vai explicando o porquê. Aí os alunos já sabe qual que é o conhecimento científico e qual que é a ciência indígena. Qual que é o conhecimento científico da indígena, ele sabe, e se ele sabe, sabe separar, né? O caso do nosso aluno, porque isso faz parte do meu conceito, da maneira como eu entendo, não somente explicado o conhecimento científico, mas tem que explicar o conhecimento científico, a importância deles, mas também valorizar o conhecimento indígena que é essencial para a formação da pessoa para entender o mundo e as políticas, e a sociedade, tanto a sociedade indígena e a sociedade não-indígena. Como é que tem o seu funcionamento dentro de um sistema dentro da natureza. Então é essa, é a minha visão em relação a isso dentro da sala de aula, é isso que eu passo para meus alunos, para compreenderem a ciência, a importância da ciência, a evolução das ciências, né? É, então isso faz parte do que eu passo para meus alunos, para compreenderem, quando ele foi adulto, quando ele for pessoa, assim, maduro já para entender a importância da ciência, que a ciência faz parte de toda a sociedade e também ele traz algo de bom e também lado ruim da, das ciências, né? Para ele compreender, entender de vários aspectos da vida, da sociedade.

J: Por que que você se formou professor?

R: Por que que eu me formei pra ser professor? Para poder ajudar a minha comunidade, ajudar à comunidade. Porque não tinha outra alternativa pra mim. Porque eu queria fazer outras alternativas também, como não ter a outra opção, eu escolhi como professor.

J: Qual que era a outra opção que você queria?

R: A minha era entrar no exército. Ser um soldado. Eu perdi a oportunidade de entrar no exército por causa de documentos, né? De dados pessoais que tem que ter civil, tem que ter registro civil, porque naquela época quando eu era, quando eu tinha 16, 17 anos, não tinha registro civil, só tinha registro da Funai, né? Que é específico para os indígenas. Registro da Funai não serve para o sistema do não indígena. Então, foi essa razão, veio 2 vezes na audiência pública para que meu pai possa ir no cartório, tinha pra fazer registro civil, mas só que a gente não tinha como deslocar para lá por causa de financei-

ramente, de veículo para ir para lá, então perdi essa oportunidade de entrar no exército. **E como não entrei no exército, eu tentei estudar como professor.** E isso também é, tem um papel fundamental meu pai e minha mãe também, porque meu pai, minha mãe, me incentivava, tem que estudar, estudar. Falava pra mim, tem que estudar.

J: Eles estudaram?

R: Não, meu pai estudou até o segundo ano, minha mãe, até o terceiro ano. Então eles são, às vezes não consegue ler as vezes, por exemplo, alguma coisa, então eles... mesmo assim eles incentivava para estudar, para ir para escola. Você tem que estudar, estudar. Então meu pai, minha mãe, foi fundamental para que eu possa estudar. **E é a mesma percepção que eu tenho hoje com os meus alunos, eu falo com meus alunos, você tem que estudar, tem que estudar, eu falo, tem que estudar, você não pode brincar, tem que estudar, tem que estudar, porque você vai precisar daqui a 20 daqui a 10 anos, você vai precisar.** Você estuda, eu falo pra ele sempre essa, essa percepção, essa forma de falar para eles, porque o conhecimento ele é importante, ele faz a diferença na vida da pessoa.

J: Se você tivesse se formado como soldado mesmo, o que que você acha que seria de tua vida agora?

R: Se eu entrar como soldado, eu não teria essa visão como professor hoje. Seria totalmente uma visão diferente, né? No caso, eu vou entrar num soldado e o meu pensamento seria mais individual, individualismo. Eu pensaria só para mim, né? Eu não pensaria no meu próximo, na minha comunidade. Porque você pensa em si, você não tem esse conhecimento de ajudar sua comunidade, ajudar os adolescentes, jovens de saber. Mas eu pode ser eu, posso ter noção quando entro lá em quando..., se eu tivesse entrado lá, mas como entrei como professor, eu tenho essa, essa concepção de ajudar à comunidade, ajudar à sociedade da aldeia, para ter a qualidade de vida através de conhecimento. Eu sempre falo isso. E que se a gente não tem a qualidade de vida, a gente não tem expectativa de vida na frente, né? E às vezes, a sociedade, a comunidades não tem isso, não tem expectativa de vida, não tem.

J: Qual é tua expectativa de vida agora?

R: Qual é a minha expectativa de vida de agora é ajudar a estudar ainda mais a ciência, o conhecimento científico, a aprimorar o meu conhecimento para que eu possa ajudar a minha comunidade através do conhecimento técnico. Isso a minha expectativa de ajudar para que ele possa ter qualidade de vida, porque às vezes a gente vê a pessoa aqui na aldeia que não tem nada, que tem nada, não tem expectativa de vida. Então, no caso, os jovens adolescentes de hoje, dar para ele a oportunidade de estudar. Mas isso, eu falei, como a gente já conversou, isso depende da família, do pai e da mãe também. Do papel da mãe, do pai tem uma fundamental para que o jovem ou a criança possa ter a motivação de se dar, não somente o papel do professor. É claro que a gente fala, porque a gente tem um ponto, porque a gente tem fronteira, porque eu não posso ser o pai de uma criança dentro da sala de aula, sendo que ela tem uma família diferente. Eu posso até falar pra você, você tem que estudar, você tem que estudar, até esse ponto, né? Mas eu não posso fazer o papel do pai e da mãe, de acordo a que eu sou professor, e ele não é minha família. Eu não posso julgar a criança como se fosse meu filho, né? Possa incentivar ele, mas não incentivar de forma como o

pai e a mãe incentiva para que ele possa estudar mais e mais, né?

[...]

J: Por que que você voltou? Você foi para Dourados, ia, voltava. Você nunca pensou, ah vou ficar aqui? Em Dourados, a cidade. Ou sempre você teve na sua cabeça voltar aqui.

R: Não, é sempre foi isso porque o que, que acontece. Porque a gente vai. **Você vai lá pra Dourados, você tem uma visão diferente. Uma visão de acadêmica, e você quer fazer, voltar dentro da aldeia e fazer dentro da sua comunidade aquilo que você aprendeu lá. Para fazer aqui, então, essa, essa a concepção que eu tenho. Você vai lá, você aprende as coisas de lá e você volta para acá trazendo para poder ensinar aquilo que você aprendeu. Tanto na sala de aula, tanto fora da sala de aula, tanto no conhecimento científico, tanto no conhecimento indígena. Você não consegue se desligar daqui. Por exemplo, vamos supor, assim você vai estudar para Dourados, você fica lá. Eu não vou mais pra lá, você não tem essa, essa, esse pensamento quando você estuda. Você vai, a tendência é voltar de novo ajudar sua comunidade, ajudar sua família, ajudar sua sociedade que mora dentro da sua reserva. Certo, então essa é a ideia que eu tenho, voltar lá, aprender o conhecimento dele, voltar e trazer aqui de novo.**

J: Pensando nessas coisas de ajudar e tudo mais, ajuda a gente poderia entender um pouquinho como a transformação, alguma coisa que se transforma, né?

R: É a transformação, transformar, alguma coisa ele vai se transformar.

J: Que que tem se transformado na aldeia, que que você enxerga que...

R: Eu enxergo de tudo que os professores que ensinaram, porque alguns alunos que estudaram já viram todos professores, quem ainda estão estudando ainda, que estão na sala de aula já dando aula, algumas estão terminando, então isso é uma resultado muito grande, muito favorável para a gente, né? Não em relação a financeiramente, né, mas já ajudar os adolescentes para que possa ter um futuro melhor, né? Um olhar diferente, um olhar mais, mais, como definir assim, um olhar mais dinâmico, de estudar, de fazer enfermagem, fazer psicóloga, de fazer enfermeiro. Então a gente incentiva os alunos a estudar, a fazer essas, essas áreas. Porque a aldeia precisa de pessoas profissionais para que possa atuar aqui. Não só o pessoal de fora vir atuar, então essa é a ideia às vezes. Então pra isso a gente incentiva as pessoas a estudar mais e mais.

J: Antigamente os professores daqui eram indígenas ou eles eram de fora?

R: Não, era da cidade.

J: Então aquela transformação a gente poderia entender que agora são os mesmos professores indígenas que estão aqui.

R: É, agora são. É exatamente porque **antigamente era os da cidade que dava aula. Porque o indígena não, não tinha espaços. E aí, por que não tinha espaço? Porque não tem pessoa qualificados para poder dar aula. Quem era qualificados era o pessoal da cidade. Então ele, da cidade,**

tinha a possibilidade de adentrar ou entrar na aldeia e trabalhar, porque quando os indígenas não tinha qualidade, não tinha condições de dar aula por sexto a nono ano. Então foi isso que os professores da anterior, antigamente, o professor estudava, incentivava aos alunos, aos adolescentes a estudar e estudar e a entrar na universidade e voltar de novo para poder ministrar as aulas. E aí, com isso, o pessoal da cidade começou a diminuir, né? Porque já tinha os pessoal formado, tinha um pessoal qualificado para poder ministrar as aulas e com isso o pessoal da cidade começou diminuir. Isso também é favorece às lideranças indígenas.

J: Como os favorece?

R: É, como eles já sabem quem são, pessoa formados e que tem um número de professores formados, têm a capacidade de levar, de ministrar uma aula, de ser diretor da escola. como diretor hoje fica, porque antigamente da cidade não deixava aos indígenas ser diretor. Porque falava que não tinha capacidade e etc., essas coisas. E aí com isso as lideranças começaram a se reunir e começar a falar, começar a dialogar entre si e fazer uma reunião para que essas pessoas que já estudaram, já se formaram, possa ocupar a escola no lugar do pessoal da cidade.

J: As pessoas que vinham da cidade eles também falavam Guarani ou não?

R: Não, falava só em português. Só falava em português. E aí também a família, a comunidade também tem um papel fundamental em relação a isso. Por quê? Porque a escola indígena. **O que que a escola é indígena? Por que que vai falar em língua portuguesa? Ele tem uns professor e diretor, tem que falar na língua materna, então essa também tem uma grande, grande, vamos definir assim, uma forma de ideias da família e do pai. Porque do primeiro ano as crianças falam na língua materna. Segundo ano também. Por que que no primeiro ano que o professor vai fala na língua portuguesa sendo que a criança vai falar na língua materna? Entende esse desentendimento, né?** A criança não vai entender o professor, nem professor vai compreender a criança, o que que ele quer. Então, essa é a grande ideia também da comunidade. De luta da comunidade indígena em relação a isso.

J: Você falou agora de luta. O que outras lutas têm a comunidade? E como essas lutas, vocês, como professores, contribuem naquelas lutas? Ou você, como professor.

R: A luta que a gente está, por exemplo, do ano passado tinha, tinha 4 pessoal da cidade. E a gente não queria mais pessoal da cidade.

J: Eram professores?

R: Eram os professores da cidade. A gente não queria mais esse pessoal da cidade. Não é porque a gente não quis. Não é porque é desentendimentos, não é. Isso porque a escola é indígena, né. É indígena, se é indígena tem que trabalhar só os indígenas. Porque se a gente ver porque o pessoal da cidade vem, porque que a gente não consegue ter oportunidade na cidade. Aí o pessoal, falar por que a gente não vai dar aula pra cidade? Se a gente vai para a cidade, o pessoal vai barrar a gente, o pessoal da cidade. Você não vai ter oportunidade. Porque não tem. Não vai, não vai ter esse mecanismo de ter, de ir lá, dar aula para a sociedade da cidade. E aí não vai ter essa oportunidade. E por

que que o pessoal da cidade vêm para dar aula. Então a gente tem essa luta com liderança de não deixar mais o pessoal da cidade ministrar a aula dentro da escola indígena.

J: Mas isso era uma luta da comunidade ou dos professores?

R: Isso é uma luta junto com a liderança. E também o pai e a mãe também têm um papel fundamental em relação a isso.

J: E agora, e tem agora esses professores ou ainda não?

R: Têm, têm pessoas porque, por exemplo, a professora de língua portuguesa, você não consegue... Porque ele fala, ele é falante da língua portuguesa. Ele vai dar aula de língua portuguesa, então, mais fácil ela dá aula de língua portuguesa que indígena. Porque ele é falante da língua materna, como é que vai ministrar aula de língua portuguesa se é falante da língua materna?

J: Mas se tivesse um professor indígena que se formasse em língua portuguesa, aí ele assumiria?

R: Ano passado já aconteceu isso, ia ao professor daqui da aldeia, deu aula de língua portuguesa. Só esse ano que ela veio para acá, porque isso é, é uma luta também com a gestão pública, né? Com o prefeito com a Secretaria de Educação. E tem também as suas forças, né? Não é mandar quem quiser aqui na escola para trabalhar. Tem uns disputa política. Em relação a isso, tanto por parte do partido a, tanto do partido b.

J: Mas, eu fico curioso em pensar. Porque, por exemplo, eu sou uma pessoa que vem de fora, não que eu acho que seja indígena ou não, que eu seja melhor ou não, mas às vezes penso que as pessoas que vêm de fora também, elas vêm aprender, sabe? A ajudar? Como que você olha para isso?

R: Vem para ajudar no caso, é somar com a luta?

J: Sim

R: É porque às vezes ele ajuda de forma, traz outro conhecimento, né? Tem uma outra visão de forma da sociedade lá fora, né? E quando vem aqui tem uma outra forma de visão também, outra forma de viver, outra forma de ter comportamento, outra forma de trabalhar, não é a mesma como era anterior da cidade, que só vem aqui e tem uma outra visão.

J: Eles faziam o que eles queriam?

R: Então, tem uma outra forma de visão quando ele vem aqui, entende? Isso ajuda um pouco. Fortalece também um pouco, porque você, você fala de seu trabalho, das suas atividades com a comunidade, como é que é essa comunidade. O que que eles estão fazendo aqui. Qual que é a luta dele. Qual que é o desafio dele tanto na sala, tanto na comunidade, tanto em forma geral. Então isso é importante. Por que, que é importante? Porque os trabalho dos pessoal que vem de fora vai realizar aqui se expande lá fora. Vai ser esclarecido lá fora, ele vai para fora, então, então vai diagnosticar do ponto, do ponto mais fraco, do ponto mais aperfeiçoamento. Em que estado que a gente está, né? Em que nível que a gente se encontra. Porque eu não posso me avaliar se eu moro aqui. Eu posso avaliar alguma, mas eu não posso me avaliar, me autoavaliar de que nível isso, né? Mas quando o pessoal vem de fora, avalia, a gente é, a gente fica,

fica mais fácil, né? Pra gente tentar melhorar cada vez mais tanto na escola tanto na comunidade.

J: E que outras lutas têm a comunidade?

R: Outro luta que tem a comunidade, às vezes, combate à violência, às drogas, o suicídio.

J: A violência entre os habitantes?

R: Entre os habitantes mesmo, as drogas, bebida alcoólica, suicídio. **Isso a gente tenta combater, tenta explicar de uma forma científica, né? Como professor de ciência eu tento explicar de uma forma científica, e tem pessoa que explica de forma no conhecimento indígena. Mas isso num ponto de vista de um professor, o suicídio, a violência, a forma como a sociedade está se organizando isso afeta também muito aos professores e os alunos e a família. Então essa forma de entender como é que a sociedade se organiza. E a gente tenta fazer para poder minimizar esse tipo de problema através das aulas, né? Através de palestras. Através de reunião. Junto com liderança. E aí a gente tenta minimizar esses problemas frequentes, né?**

J: Essas coisas de violência, suicídio, consumo de drogas, chegam aqui na escola?

R: Chega.

J: Tem estudantes que se suicidam aqui?

R: Tem. Por exemplo, tem bastante alunos que estudaram aqui, cresceram e começaram a se suicidar.

J: Depois de ter estudado aqui?

R: Depois de ter estudado. Depois de ter casado. Começaram a se suicidar, recentemente, por exemplo a semana passada, um jovem, um adolescente de, se não me engano, tem uns 17, estava no segundo ano, se não me engano tinha uns 17 anos, acabou se enforcando para lá.

J: Em Mangaí...

R: Em Mangaí. Porque ele casou, né? Aí brigou com a esposa e cometeu suicídio. Então eu dei aula no sétimo, oitavo, nono ano para ele, só que depois mais eu nunca vi. Mas tava esses anos no Ensino Médio. Ele casou e brigou com a esposa e começou a ser enforcar, tomou bebida alcoólica e se suicidou, né? Então, isso que a gente vê que, que a mãe, o pai não incentiva também. Às vezes ele casou, já tem a família dele. Como um individualismo já, né. Não mora mais com mãe com pai. E aí a gente cabe a lamentar em relação a isso, né? Porque você já fez, já que ensinou a ele e ele não quis fazer. Então, às vezes essa que eu falo, às vezes não tem expectativa de vida. Os adolescentes, casados, às vezes não tem expectativa de vida, não tem o que fazer, não tem um projeto de vida futuramente. Então, por essa razão, qualquer coisa acontece, começa a tirar a sua própria vida. Porque não tem expectativa de vida, não tem projeto de vida. Não tem essa base para ele. E aí a família também tem um papel fundamental em relação a isso. Para poder incentivar continuar os estudos para seu projeto. Porque não é todo mundo que tem uma expectativa de vida, por exemplo, porque isso depende da família, a família é a base de todas as coisas

que acontece na comunidade. Porque pela comunidade todo mundo ali se conhece. A família de quem, a família dele lá, família tudo mundo conhece, então a família tem que ser estável. A família tem que ser a base. Se a família deles for a base, estável, a família deles vai se formar em alguma coisa. Se a família for tudo separado para cá, para lá, e aí fica, fica bagunça, né? A pessoa não se forma que não tem, não tem condições, não tem uma base para eles, e aí as pessoas vivem, às vezes, andarilho na aldeia. Não sabe o que fazer. Fica como se fosse, eles não têm nada para fazer. Daí fica nesse merced, né? É porque não tem uma família, não tem uma estrutura familiar. **Então a família é importante para a comunidade. Quanto mais a família fica mais estruturada a família vai progredir. Tanto nos estudos, tanto na comunidade. Porque a família é que assegura de todas as coisas que acontece, mas se eu não tiver a família, sabe, não tem como.** Também tem expectativa, não tem projeto de vida, não tem um projeto pra vida, tanto para a comunidade, tanto pra escola.

[...]

J: Deixa eu ter perguntar, vou, voltar um pouquinho a quando você estudava. Quando você estudava que professor que você mais lembra?

R: Eu lembro da professora de quinto ano.

J: Por quê?

R: Porque ela foi uma professora que me incentivou a falar em português. Por que antigamente, se você não falar em português, como é que você vai se comunicar com o pessoal da cidade? Como é que você vai falar com o pessoal da cidade? Então ela falava para mim, você tem que falar português, tem que aprender português, porque eu falava da minha língua materna. E ela falava pra mim, tem que aprender a português, a falar. E aí, com essa ideia eu fui falando português, né? Fui falando português, falando, falando, falando e não abandonar a minha língua materna. Continuar falando também na minha língua materna. Por essa razão, eu ensino por meu filho a língua, primeiro a língua materna, o nome do objeto e segunda na língua portuguesa, para ele ficar mais fácil para ele compreender na língua guarani e na língua portuguesa. Então fica nessas duas língua pra ele aprenderem mais rápido, tanto na língua guarani tanto na língua portuguesa. E o nome dela era Celia. Ela deve ter..., se aposentou já. Tem uma chácara pra lá, mas nunca vi mais ela. Ela foi minha professora que eu lembro mais dela, também eu lembro do professor quando estudava no Ensino Médio do professor de Geografia, ele dava aula para mim e falava, “quanto mais você estudar, mais você vai ajudar sua comunidade”. Ele falava para mim “estuda Ronaldo para que você possa ajudar sua comunidade”, isso quando eu estava no Ensino Médio. Então eu lembro deles, do professor e também da outra professora que eu lembro também dela, a mesma coisa. **Só que aquela professora, acho que quando a gente estudava no sexto ano, ela me chamava de meus indinho, né? E hoje eu penso que essa palavra meus indinho se me chamar de novo, eu acho que não cairia bem para mim, né?**

J: Por quê?

R: Aí ia ter uma discussão, porque ele tá me desqualificando, né? Por que eu tinha nome, né? Por quê que ela me chamava de meus indinho? Meus indinho é como se fosse o meu indiozinho. Na palavra eles me chamavam de meus indinhos, então significa que, meus indiozinho, então, se

essa professora encontrar de novo, eu ia, eu ia contrariar ela, né? Por causa disso. Mas quando a gente era adolescente, jovem, a gente não sabia o sentido da palavra. Porque a gente é adolescente. **E adolescente muitas vezes não sabe de acertar algumas coisas, não sabe interpretar algumas coisa. Mas hoje em dia às vezes eu penso que a professora, talvez por preconceito, as vezes me chamava de meus indinho. Ou talvez por..., de tão queridos na sala de aula, né? Porque a gente não bagunçava, a gente não fazia a... a merda na escola, vamos definir essa merda na escola. Não bagunçava, ficava quieto lá na sala de aula, fazia as tarefas do trabalho, tudo certinho. Talvez por essa razão, ela me chamava, chamava nós de meus indinhos. E se hoje ela me chamar de novo, já, já, eu contraria ela de forma diferente, porque meu amadurecimento me ensinou muito que você não pode desqualificar as pessoas.**

J: Isso aí você aprendeu já na faculdade?

R: Na faculdade, que isso é preconceito. Que isso não devia acontecer na sala de aula, ele tem que olhar de forma, aluno de forma de nível, mesma coisa, não é inferior as pessoas, né? Não de ser inferior, né? Mas tudo mundo no mesmo nível, né? Então, essa professora eu lembro dela, também algumas professoras que eu lembro, a professora do meu pré, também eu lembro dela também. Ensinava a palavra de Deus também, sempre com a palavra de Deus, porque estudava na Missão. Na primeira era a palavra de Deus, depois era o estudo. Então essas que ficaram no meu conhecimento e até agora o meu estudo, um pouco a ciência e também um pouco para a igreja, eu tenho sempre essas ideais, eu sempre daí eu sempre falo pra meus alunos, eu vou falar do meu conhecimento como professor, como uma pessoa, né? É que a ciência ou o conhecimento científico é dados por Deus, né? Para compreender a obra-prima do criador, né? Que é dado pra o homem para entender a natureza. Do conhecimento da ciência para entender a obra prima do criador. Então essa é meu ponto de vista como professor de ciências, né? Então, essa é, eu falo sempre pra meus alunos como se fosse uma poeta. Já me descreveu uma de uma poeta como do conhecimento científico, né? Então, cheguei até as pontas e eu estou aqui, né? Dando aula já.

J: Duas coisas para fechar, na verdade, três coisas. As primeiras duas é que você me conte, assim, algo que você não tenha se sentido muito bem, que você tenha sentido que foi difícil, mas na tua formação lá.

R: Se adaptar

J: Se adaptar, por quê?

R: Se adaptar foi muito difícil, porque quando a gente está aqui, quando você vai lá na cidade grande, é totalmente diferente, né? As pessoas fala de uma forma diferente, você não conhece as pessoas. Aí você tem que se adaptar, você tem que criar o seu mecanismo pra viver naquele espaço, naquele ambiente. Essa foi mais difícil para mim, mas depois que eu criei um mecanismo, a minha forma de viver lá, foi, ficou mais fácil, né? Porque você não conhece a pessoa, não conhece ninguém lá e foi, no primeiro momento foi difícil, mas depois vai se, vai fazendo o seu mecanismo, a forma de viver, a forma de chegar, a forma de conversar, aí ficou mais fácil para mim de viver naquele espaço, naquele ambiente. Isso foi o que era mais difícil pra mim.

J: E o mais legal?

R: O mais legal, mais legal que eu conheci as pessoas, né? **Vários tipos de pessoas, tanto indígena e tanto não-indígena, porque falava de uma forma diferente, tem um conhecimento diferente. Os professores que tinham conhecimentos diferentes, a visão dele é totalmente diferente. Então essas são as coisas que foi mais legal e durante essa, essa universidade foi legal porque, porque você entrou de uma forma de aprendizagem mesmo, de você aprender algo novo, né? Aí você aprendeu algo novo, aproveitando os professores, o conhecimento, porque você está lá, fica longe da família também.** Tem as pessoas novas lá também, tem seus professores, conheceu lugares, conheceu o ambiente lá, como que é que funciona. Isso foi o momento mais legal da minha trajetória nesse fluxo de formação.

J: E aqui na aldeia, quais que são essas duas coisas, a mais triste e a mais legal.

R: As duas coisas mais triste que acontece é quando as pessoas daqui não se entendem. Falta de diálogo. Isso às vezes um pouco dói, né? Na que mora aqui, às vezes, a comunidade, as lideranças, os professores, não consegue se dialogar, porque o diálogo faz as pessoas se aproxima mais e mais e as vezes a pessoa não quer entender, não quer falar com ninguém, isso às vezes se dói, né? Porque se for com diálogo, todo mundo seria, é fácil a gente se entender, apenas dialogando. É claro que cada um tem o seu ponto diferente, as suas ideias diferente, a dele diferente, mas isso não significa que cada um vai seguir a sua ideia, não? Em cada um vai colocar um pouco essa ideia que aqui então vai se, se vamos definir, ele vai se entrosar as ideias, né? Vai traçar as ideias para ter o caminho para encontrar o caminho certo para cada problema que acontece na aldeia. Então essas vezes é a forma mais triste de ver meu patrício. O próprio meu patrício se desentenderem, não compreender um dos outros, de ser egoísmo demais, né? Então, essa é às vezes é muito triste de ser pessoa, como se fosse ele é só tem só a ideia dele. Não quer saber da ideia dos outros. Mas na verdade não é isso, é a forma de diálogo.

J: E o mais feliz?

R: O mais feliz é que é bem tranquilo aqui, a família é bem tranquilo. A reserva é bem tranquilo. Não tem melhor lugar do que isso pra morar, né? É claro que tem, às vezes a gente pensa sobre o mar e Rio de Janeiro, por exemplo, essas coisas maravilhosas, mas até eu poço ir para lá, né? Mas ficar lá não, né? Mas tem que voltar de novo pra a aldeia, porque essa aqui é um lugar maravilhoso que a gente nasceu, cresceu, viu a infância, começou a trabalhar de novo e fazer parte da comunidade da aldeia Takuapiry, né? Essa foi o mais.

J: Só para fechar, Ronaldo, sobre o futuro, como que você olha para o futuro?

R: Futuro? **Eu olho para o futuro, para a minha comunidade de ter esperança. De ter esperança de um futuro melhor, de cada família ter um futuro melhor. De ter uma qualidade de vida, de ter um projeto de vida, cada família. Que tem a sua autonomia de fazer, de mover as coisas dentro da aldeia. Então pra fazer isso depende do conhecimento de cada um, depende do conhecimento, dos estudos de cada um. Dos jovens, tanto dos que já foram para tentar melhorar a comunidade, isso é meu futuro pra a aldeia. De ser uma, independente da aldeia, de ser independente, de ter autonomia, de ter um futuro melhor para cada jovem, para cada criança que estão crescendo e ainda vai crescer ainda, para ter a oportunidade de ficar aqui, de trabalhar aqui e de viver aqui em forma, com harmonia com a natureza, em harmonia com a sociedade**

e claro que tem seus atritos, mas isso é natural da sociedade mesmo.
Então é essa a minha visão em relação ao futuro da aldeia Takuapiry.

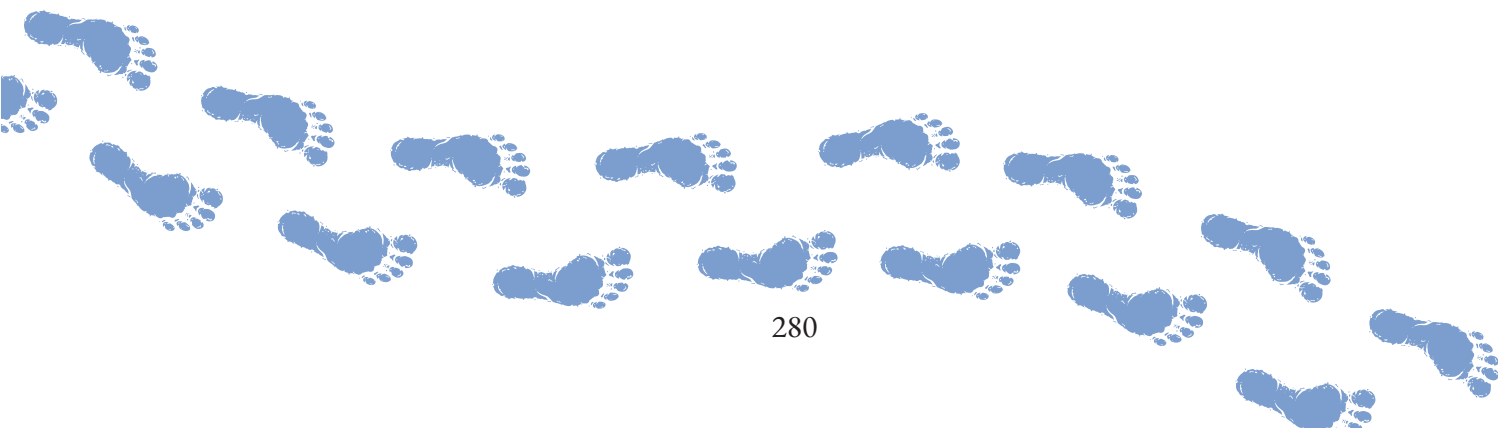
– Ronaldo Lopes
Professor Tekoha Takuapiry,
24 de abril de 2019

Do anterior cabe destacar a existência de uma série de práticas que operam no cenário micro da escola e da comunidade que dão conta do acontecer de uma escola outra a qual deriva, precisamente das discussões e tensões emergentes tanto do processo de se apropriar e administrar esses espaços como das preocupações com, por exemplo, o currículo escolar, com o que precisa-se ou deve-se ensinar na escola e com as formas em como isso pode ser feito, com a aprendizagem e manutenção de sua língua materna, de algumas das suas tradições, valores ou práticas culturais e com os conhecimentos próprios que os colocam no caminho de valorizar, refletir e pesquisar sobre eles mesmos, sobre seus modos de fazer etc., no lugar de, simplesmente, assumir de modo passivo os ordenamentos dados desde a Secretaria de Educação Municipal ou condensados em documentos diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular.

Ou seja, esses movimentos estão no caminho de reafirmar seus teko, ou seja, seus modos próprios de ser, ao tempo que criam fraturas ao modelo educativo colonizador sob o qual muitos deles foram educados. Ditas rupturas se manifestam, no caso de Takuapiry, a partir da reivindicação e ocupação do cenário escolar, com contribuição dos questionamentos e explorações que diretivos e docentes, que em muitos casos também são reconhecidos como líderes no Tekoha, apoiados nos seus em processos de formação, realizam na procura de alternativas para promover uma escola outra, uma escola indígena *kaiowánizada* e *guaranizada* onde afirma-se vida, na qual o ensino e a aprendizagem não se limitem, como costuma acontecer no modelo hegemônico, ao espaços restrito da escola.

Adicionalmente, destaca-se que a maioria das lutas assumidas tanto pela comunidade em geral de Takuapiry como pelos docentes e diretivos docentes em particular, não são lutas que se disputam corpo a corpo, ou seja, não são enfrentamentos que se empenham ou procuram impor um determinado ponto de vista perante às demandas e exigências do sistema. Muito pelo contrário, seus movimentos acontecem em zonas de fronteira e se dão na direção de, por um lado, manter, fortalecer e criar diferentes tipos de relações – políticas, econômicas, educacionais etc. – com o mundo não-indígena, com suas instituições e seus modos de operar, de modo tal que seja possível adotar parte de suas lógicas de funcionamento como ferramentas de luta que lhes possibilitem afrontar as realidades e desafios que se vivem no seu Tekoha, mas sem que isso comprometa ou coloque em risco suas próprias demandas e seus valores tradicionais.

Agora bem, mesmo que as narrativas anteriores, conforme mencionado, possuam múltiplos atravessamentos e interconexões com uma educação superior outra, na seção subsequente, dedico-me a aprofundar nela ao tempo que, dados os efeitos que têm sido visibilizados, que produzem a formação de Kaiowás e Guaranis do Tekoha Takuapiry na Educação Superior, problematizo a Educação Matemática com o fim de vislumbrar possibilidades de educações matemáticas outras onde a etnomatemática pode vir auxiliar nessa sua construção.



II

EDUCAÇÕES OUTRAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICAS OUTRAS

As diversas conversas e trocas que mantive com as pessoas em Takuapiry, principalmente as mantidas com os docentes das instituições educacionais do Tekoha, levaram-me a me interessar pelos cursos de formação específica voltados para a capacitação diferenciada dos Kaiowá e Guarani, no caso, o curso de Magistério Indígena Ará Verá e a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, e me levaram a querer conhecê-los mais de perto.

No entanto, devido à escassez de algumas informações sobre o local de funcionamento e a dinâmica do curso de Magistério, acabei decidindo concentrar-me exclusivamente na participação do curso de Licenciatura. Minha decisão também foi influenciada pelo considerável número de graduados e estudantes do Tekoha envolvidos nessa licenciatura, assim como pela observação de que ela desempenha um papel significativo no autorreconhecimento e valorização da cultura dos Kaiowá e Guarani, como apontado por Oliveira (2020).

O Curso de Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu foi estabelecido em 2006 na Universidade Federal da Grande Dourados, em colaboração com a Universidade Católica Dom Bosco e outras instituições⁹⁸. Essa iniciativa, como mencionado, surgiu do Movimento de Professores Guarani-Kaiowá, os quais apresentaram a proposta à universidade. Seu objetivo era assegurar um espaço público que garantisse a sustentabilidade étnica e a construção do conhecimento a partir de diferentes lógicas de compreensão do mundo.

Esta licenciatura abrange um período de quatro anos e meio de formação. Desse período, um ano e meio é destinado à formação do núcleo comum compartilhada por todos os estudantes, enquanto os dois anos e meio subsequentes são dedicados a uma especialização em uma das áreas específicas: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Linguagens. No caso da habilitação em Matemática, a formação tem como objetivo capacitar os professores indígenas a lecionar na área do Ensino de Matemática em seus tekohas.

A proposta do Curso aponta para uma organização flexível do currículo, que deve estar inserido num contexto de diálogo intercultural. Dessa forma, o currículo não é concebido como um mero meio de transmissão, onde o conhecimento é passivamente assimilado. Pelo contrário, é interpretado como um processo em constante movimento que cria e produz conhecimento na interação dialógica com outra(s) cultura(s). Na elaboração desse currículo, o indígena é central, tanto nas discussões quanto nas decisões.

Nesse caminho, em diferentes momentos de elaboração da proposta do curso, os Kaiowá e Guarani apontaram para a necessidade de compreender a matemática “padrão”, entendida como a Matemática formal hoje ainda predominante nos currículos escolares e, consequentemente, no currículo das escolas indígenas. Eles ressaltam que assimilar essa vertente da matemática lhes permite navegar nos dois domínios de conhecimento: o indígena e o não-indígena (OLIVEIRA, 2009).

Pelo que, ao considerar as necessidades apresentadas por estes povos tomadas conjuntamente com as diretrizes estabelecidas para os cursos de matemática no Brasil⁹⁹, emerge um dos elementos

98. Funai - Fundação Nacional dos povos Indígenas, Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 15 Prefeituras Municipais, onde estão localizadas as aldeias indígenas Guarani e Kaiowá e o Ministério da Educação- MEC.

99. RESOLUÇÃO CNE/CES 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.

curriculares a ser abordado nesse campo de habilitação da licenciatura: a disciplina de Introdução ao Cálculo. Tal componente, que é utilizado aqui como exemplo, foi também um dos tópicos abordados durante o meu período de estágio na UFGD.

Portanto, essa disciplina, juntamente com as demais do curso, é explorada a partir de diversas perspectivas: psicológicas, sociais, epistemológicas, pedagógicas, emocionais, entre outras. Ela visa desenvolver conceitos fundamentais de cálculo por meio da análise de problemas históricos e filosóficos, abordando temas como infinito, infinitesimal e limite. Esses tópicos são abordados com o intuito de estabelecer um diálogo interativo em sala de aula, buscando conectar-se de maneira coesa com os pilares essenciais: *teko* – modos de ser /cultura –, *tekoha* – território – e *ñe'ẽ* – língua –, os quais representam lugar, tempo e a rica diversidade sociocultural.

A esperança é infinita ...

Conforme mencionado anteriormente, participei ativamente das atividades relacionadas à habilitação em matemática neste curso. Esta participação foi mediada por várias atividades, incluindo a corresponsabilidade junto à professora Dra. Maria Aparecida de Oliveira Mendes na condução da disciplina de Introdução ao Cálculo. Com respeito a este processo gostaria de destacar que, ao planejar a metodologia para ministrar a disciplina, uns dois maiores desafios com que nos deparamos, tanto no processo de preparação das aulas quanto para sua execução com os estudantes, foi o fato de convocar a diversidade cultural dos Kaiowá e Guarani para operar junto aos diferentes conceitos matemáticos que estávamos prestes a abordar, ou seja como a etnomatemática se faz presente como uma forma de conectar aspectos com os temas específicos tratados no curso de Introdução ao Cálculo (Meaney, Trinick e Allen, 2021).

Nesse contexto, nos questionávamos sobre como estabelecer conexões entre a disciplina em foco e os modos próprios de ser-estar no mundo que produzem os Kaiowá e Guarani. Pelo que, em vez de nos preocuparmos com eventuais adaptações ou aplicação dos conceitos próprios da disciplina, visando ajustá-los às práticas culturais desses grupos, nossa intenção era interagir com esses conceitos através de discussões e explorações mais profundas, ancoradas nos saberes, conhecimentos e práticas de vida destes mesmos povos.

Em outras palavras, nossa intenção era utilizar diversos conceitos intrínsecos à disciplina, como função, relações de dependência e independência, infinito, infinitésimo, limite, entre outros, para criar espaços que nos permitissem refletir e debater sobre os modos de ser-estar no mundo dos Kaiowá e Guarani. Desejávamos explorar suas necessidades, interesses e aspirações em um âmbito mais amplo. Ao fazê-lo, nossa intenção era ir além do simples entendimento de como esses conceitos poderiam ser aplicados nas atividades ou práticas realizadas por eles próprios.

Uma espécie de operacionalidade com o modelo de simetria cultural proposto por Meaney et al. (2021), com a diferença de que, neste caso, a língua Guarani não foi o elemento central ou inicial no processo de discussão e aprendizado dos diferentes conceitos abordados no Cálculo Matemático. Ao invés disso, ela atuou como uma espécie de mediadora ao considerar algumas das práticas sociais e culturais das vidas dos próprios Guarani e Kaiowá.

Por exemplo, ao considerarmos uma das máximas mais conhecidas do pensamento desses povos, na qual se estabelece uma relação de interdependência e a partir da qual discutimos os conceitos de relação e função: *Sem Tekoha não há Teko*, ou seja, sem um território não é possível ter modos de ser Guarani-Kaiowá. No entanto, tomando os cuidados necessários para não tornar as discussões numa prática reducionista de tradução ou reconhecimento de similitudes e relações; problemáticas que, como foi evidenciado pelo professor Enoque Batista em Takuapiry, estão à ordem do dia.

De maneira similar, é relevante esclarecer que a pergunta assumidamente política e de absoluta necessidade – *que matemática ensinar?* (Miarka e Clareto, 2020) – atuava como um tipo de bumerangue, que ia e vinha. No entanto, de alguma forma, talvez devido às nossas experiências profissionais e conscientes de que estávamos desenvolvendo uma disciplina de Introdução ao Cálculo em um curso de formação de professores indígenas, tornou-se evidente que parte da resposta permeava nossas conversas e nossa abordagem à disciplina. No entanto, era crucial termos cautela para não nos perdermos no decorrer das aulas.

Éramos conscientes de que teríamos que operar – esses – conceitos inerentes a uma matemática específica – a ocidental – a partir de outras lógicas, isto é, as lógicas perspectivas de pensamento dos Kaiowá e Guarani. A principal questão residia em como alcançar tal objetivo. Como poderíamos facilitar discussões em torno desses conceitos de cálculo matemático de se abriram a operar com os modos próprios da vida destes povos? Em outras palavras, como esses conceitos poderiam se entrelaçar ou articular – ou não – agenciamentos que são produzidos por Kaiowás e Guaranis, ao invés de fazer “traduções” ou adaptações entre esses conceitos e as práticas culturais destes povos.

Nesse sentido, é importante recordar que o pensamento etnomatemático, de acordo com Knijnik et al. (2012), “entende a Matemática escolar (a Matemática universitária no nosso caso) como uma disciplina diretamente implicada na produção de subjetividades, como uma das engrenagens da maquinaria escolar que funciona na produção de sujeitos escolares”, de, a que fosse a nossa situação naquele momento, professores e futuros professores indígenas, que “somos sujeitados, damos sentido às nossas vidas e às coisas do mundo, “nos tornamos o que somos” também por meio do que aprendemos e ensinamos e de como isso é feito nas disciplinas escolares, em particular, na disciplina de Matemática” (KNIJNIK, 2012, p.25).

Portanto, após termos abordado alguns dos conceitos matemáticos intrínsecos e essenciais ao cálculo, nós lançamos a questionar junto aos estudantes como esses conceitos eram compreendidos ou poderiam ser expressos a partir de suas experiências e das particularidades do seu pensamento, desde seus teko nos seus tekoha. Nosso objetivo era promover discussões e aprofundar a compreensão dos conceitos abordados na disciplina sob a perspectiva dos Kaiowá e Guarani.

Nesse processo, as intervenções que recebemos por parte dos estudantes foram várias e variadas sendo que um dos conceitos que foi mais amplamente discutido foi o de infinito. Em torno dele, emergiram distintas interpretações. Contudo, uma em particular capturou de forma notável nossa atenção e, de maneira geral, recebeu concordância unânime por parte dos estudantes, uma espécie de singularidade entre um universo de multiplicidades, houve um consenso que se destacou: afirmação feita por eles de que *para nós Guarani e Kaiowá, a esperança é infinita*.

A esperança é infinita.

A esperança é i n f i n i t a

A esperança é i n f i n i t a

Ao tentar assumir infinidade da esperança dos Guarani e Kaiowá considero que há, ao menos, dois caminhos os quais não são necessariamente disjuntos. Um deles implica uma disposição – sobre a qual não é possível fazer nenhuma exigência e nem tenho alguma ingerência – para operar e se entregar a participar da beleza poética da própria sentença – *a esperança é infinita* – a qual, é necessário dizer, se corresponde com a própria linguística poética produzida por estes povos. Um outro caminho, igualmente complexo, requer que ao operar com os movimentos de ser-estar no mundo e de criar vínculos com outras realidades, quer dizer, de “olhar” para os agenciamentos que Kaiowás e Guaranis produzem, sejam feitos alguns questionamentos.

No caso, pergunto:

O que *a esperança é infinita* diz numa sala de aula de matemática onde se ensina cálculo num curso de formação de professores indígenas?

O que *a esperança é infinita* implica no próprio processo de formação desses futuros professores e de quem ministram o curso?

O que *a esperança é infinita* diz de/sobre/com os modos de vida que Kaiowás e Guaranis produzem?

O que conexões *a esperança é infinita* tece com a(s) realidade(s) dos Kaiowá e Guaranis?

O que *a esperança é infinita* revela respeito aos movimentos de formação de professores e à ocupação progressiva que estes professores Kaiowá e Guaranis vêm promovendo nos últimos anos nas escolas presentes nos seus tekohas?

O que *a esperança é infinita* narra em relação aos processos de retomada de terra?

O que *a esperança é infinita* diz para quem a palavra o é todo (Melià, 1990)?...

De quais modos *a esperança é infinita* dos povos Kaiowá e Guaranis se manifesta nos modos em que abordam seus próprios 'processos educativos ao interior de seus tekohas?

De que modos *a esperança é infinita* dos influencia a interação entre diferentes culturas no contexto educativo?

Como *a esperança é infinita* se reflete nas estratégias de preservação da língua materna dos Kaiowá e Guaranis nas escolas?

De que modos *a esperança é infinita* afeta ou influencia as decisões sobre os currículos escolares nas escolas presentes nos diferentes tekohas?

Como *a esperança é infinita* dos Guaranis e Kaiowá pode ser operada no âmbito de pensar outro tipo de educação?

O que *a esperança é infinita* diz à Educação Matemática?

O que *a esperança é infinita* diz à Etnomatemática?

O que matemáticas e etnomatemáticas são possíveis junto à *esperança é infinita*?

O que a *esperança é infinita* desafia nas salas de aula multilíngues ou nas salas nas quais o português ou espanhol, por exemplo, não é primeira língua falada naquele espaço?

Quais são os desafios enfrentados ao incorporar *a esperança é infinita* em práticas educativas que não se correspondem necessariamente com o mundo indígena?

De que forma *a esperança é infinita* se relaciona com as experiências vividas pelos Guaranis e Kaiowá do Tekoha Takuapiry no contexto educativo?

Qual é a importância da *esperança é infinita* na construção de uma identidade de professor entre os Kaiowá e Guaranis?

Como *a esperança é infinita* dos Kaiowá e Guaranis está relacionada com a promoção de

conhecimentos integrais em suas próprias práticas educativas?

Como a *esperança é infinita* dos Kaiowá e Guaraní influencia a maneira em que os docentes membros das comunidades enxergam seu papel na transformação da educação?...

O que a *esperança é infinita* tem a dizer à Educação Superior?

O que alternativas a *esperança é infinita* carrega perante às capturas de um sistema educativo que insiste em entristecer a escola (LESCANO, 2019)?...

Embora não tenha a intenção de responder diretamente a nenhum desses questionamentos, uma vez que eles estão no caminho de gerar diversas problematizações, principalmente à Educação Matemática, considero importante fazer alguns apontamentos.

O *estar junto* aos Kaiowá e Guaraní em diferentes espaços, entre eles a própria disciplina de Cálculo, ajudou-me a entender que a *esperança é infinita* diz da singularidade de um modo de pensamento que estabelece outro tipo de relações com o mundo, do caminhar contínuo de dois povos na procura, a meu ver, já não mais de *Yvy Marãe, a Terra sem mal*, “da migração, como história e como projeto”, mas, como mencionado no capítulo anterior, com a contínua criação e manutenção de territórios existenciais nos quais possam ser-estar no mundo, em correspondência com seus valores culturais. (MELIÀ, 1991, p.14).

A *esperança é infinita* diz de modos de vida de dois povos que não param, que continuam, lutam, resistem e reexistem perante as lógicas ocidentais que historicamente lhes tem cercado. A *esperança é infinita* diz de vidas Kaiowá e Guaraní que se reafirmam – nos tekohas, na universidade, na educação, na (etno)matemática – e que mantém pugnas constantes para não serem apagadas.

Assim, a *esperança é infinita* não apenas reivindica espaço dentro de uma sala de aula, mas toma posse de um território chamado disciplina de Introdução ao Cálculo Matemático no Curso de Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu para, entre outras coisas, operar como elemento gerador e gerado de outras matemáticas – de outras etnomatemáticas – e de outras subjetividades, de outros modos de ser-estar no mundo, quer dizer de outros teko. Ou seja, a *esperança é infinita* como resultado de pôr em movimento uma série de conceitos matemáticos, de uma certa matemática, que dizem de outros modos e outras relações com o mundo e criam por sua vez outras matemáticas.

A *esperança é infinita* como uma demanda que pede passagem a outros conhecimentos e modos de pensamento; que põe em questão uma racionalidade específica ao operar com conceitos – a própria esperança – que escapam de seu controle.

A *esperança é infinita* como um modo de *kaiowánizar-guaranizar* a escola, a universidade.

A *esperança é infinita* como convite e afronta.

Como uma possibilidade outra de/para estar no mundo.

Como um presente a ser cuidado, pensado, compartilhado...

A
esperança
é
infinita.



PYTU'U

V

RESPIRO/ PAUSA/ DESCANSO



Quando era criança, durante as raras ocasiões em que, por alguma eventualidade, cozinhámos em um fogão a lenha, e mais comumente quando visitávamos meus avós no campo, costumava ouvir meus pais dizerem, que por sua vez haviam ouvido a mesma coisa de seus pais, que quando a lenha, abraçada pelo fogo, começava a crepitar, era sinal de que alguma visita estava se aproximando. Cresci envolto na magia dessas histórias, percebendo, embora que nem sempre, como esse crepitar às vezes coincidia com a agradável e importante surpresa de, conforme aprendi com os Kaiowá e Guaraní – realizar e – receber visitas.



Parte da minha esperança ao ter percorrido este caminho é que o calor do fogo presente na cozinha de Andressa, mãe de Gildo, não só tenha proporcionado a energia necessária para chegar até este ponto, trilhando um caminho junto aos Kaiowá e Guaraní, mas também tenha podido ouvir o crepitar da madeira que alimenta esse fogo. Um crepitar que, como me ensinaram em casa, anuncia uma multidão de visitas que continuaram fazendo caminhos e contando histórias que falam e nos ensinam, entre outras coisas, de vidas e resistências.

ARANDUKAPURUPYRE

– OPERANTES/BIBLIOGRAFIA –

É o próprio lobo ou o cavalo, ou a criança que param de ser sujeito para se tornarem acontecimentos em agenciamentos que não se separam de uma hora, de uma estação, de uma atmosfera, de um ar, de uma vida.

Guilles Deleuze – Félix Guattari

Diversas fontes de estudo e de afetos e diferentes textos – literários, acadêmicos, legislativos etc. – e fotografias e as inquietações que me movem enquanto pesquisador e os Kaiowá e os Guarani e as histórias que estamos sendo e um Programa de Doutorado em Educação Matemática e um coletivo de pesquisa Cronopies+! e um Tekoha no Mato Grosso do Sul e uma área de retomada indígena e um curso de Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu e os amig@s e a(s) família(s) e Brasil e Colômbia e Suécia e Finlândia e uma filosofia da diferença e

AMARIS-RUIDIAZ, Paola; MIARKA, Roger. **Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]?** ALEXANDRIA (UFSC), v. 11, p. 13-31, 2018.

e

AMOROSO, Marta. **Catequese e Evasão: Etnografia do Aldeamento Indígena São Pedro de Alcântara, Paraná (1855-1895).** Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

e

ARAÚJO, Jhony. **O estabelecimento de colônias agrícolas civis e militares na província do Piauí no pós-guerra do Paraguai (1865-1888).** Oficina do Historiador, Porto Alegre, EDI-PUCRS, v. 6, n. 2, jul./dez. 2013. p. 57-77.

e

BARROS, M. **Memórias inventadas: A Infância.** São Paulo: Planeta, 2003.

e

BARROS, Laura; KASTRUP, Virginia. Cartografar é Acompanhar Processos In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSÓIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

e

BATISTA, Enoque. **Fazendo pesquisa com meu povo.** Tellus, Campo Grande, ano. 6, n. 10, p. 139-142, abr. 2006.

e

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) No Processo De Desconstrução E Construção Da Educação Escolar Indígena Da Reserva Indígena Te'ýikue.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014 a.

e

BENITES, Tonico. **A escola na ótica das Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

e

BENITES, Tonico. **Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty guasu dos Ava Kaiowá e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014b.

e

BRAND, Antônio. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá.** Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

e

BRAND, Antonio. **O Impacto da Perda das Terras Sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os Difíceis Caminhos da Palavra.** 1997. 382f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 1997.

e

BRAND, Antônio. **Os Complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS.** Tellus, ano 4, n. 6, p. 137-150, Campos Grande – Mato Grosso do Sul 2004.

e

BRAND, Antônio; ALMEIDA, Fernando. **A ação do SPI junto aos Kaiowá e Guarani, no MS.** Anais eletrônicos do VII Reunião de Antropologia do Mercosul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil - GT 08: Violência Estatal, Indigenismo e Povos Indígenas Coordenação: Cristhian Teófilo da Silva (UnB, Brasil) e Luís Eugênio Campos Muñoz (UAHC, Chile), 2007.

e

BRAND, Antônio; FERREIRA, Eva; ALMEIDA, Fernando. **Os Kaiowá e Guarani em tempos da Cia Matte Laranjeira: negociações e conflitos.** Anais eletrônicos do XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

e

BRASIL. **Lei nº. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973.

e

BRASIL, **Decreto Federal nº 26** de 4 de fevereiro de 1991.

e

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, Art. 231.

e

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

e

BRASIL. **Lei de Cotas para o Ensino Superior, Lei número 12.711**, de 29 de setembro de 2012.

e

BRASIL. **Lei número 13.174**, de 21 de outubro de 2015.

e

BRASIL, **Lei nº 14.402**, de 8 de julho de 2022.

e

CAVALCANTE, Thiago. **Colonialismo, Território e Territorialidade: A Luta Pela Terra**

dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2013.

e

CASTRO, Adler. O mito da expansão: as fronteiras brasileiras no Mato Grosso do Sul e os antecedentes da Guerra da Tríplice Aliança. *In: O expansionismo brasileiro sobre a bacia platina e a guerra da Tríplice aliança contra o Paraguai.* Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2019, 277 – 306.

e

CHAMORRO, Graciela. **História Kaiowá. Das Origens aos Desafios Contemporâneos.** San Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2015.

e

CHAMORRO, Graciela. Panambizinho: **Lugar de Cantos, Danças, Rezas e Rituais Kaiowá.** São Leopoldo - RS: Karywa Editora, 2017.

e

CHAMORRO, Graciela. Povos Indígenas Guarani Falantes no Atual Estado de Mato Grosso do Sul (séculos XVI-XXI) *In: Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais* Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combés. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2018, 293-322, 930p.

e

CLARETO, Sônia; SILVA, Aline; CLEMENTE, João. **De Triângulo a bola: uma matemática menor e a sala de aula.** XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013, Curitiba. Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013. v. 01. p. 01.

e

CLARETO, Sônia; MIARKA, Roger. **eDucAção MAtemática AefETiva: nomes e movimentos em avessos.** BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online), v. 29, p. 794-808, 2015.

e

COLMAN, Rosa. **Guarani Retã e Mobilidade Espacial Guarani: Belas Caminhadas e Processos de Expulsão no Território Guarani.** Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2015.

e

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). **Resolución N° 007 de 2011.** Disponible en: <http://www.cric-colombia.org/portal/resolucion-n-0072011/> Acceso: 08/08/2017.

e

CORONEL SAPUCAIA (MS) - **Lei Municipal nº 660** de 2002.

e

CORONEL SAPUCAIA (MS) - **Lei Municipal nº 1206** de 2014.

e

CORRÊA FILHO, Virgílio. **A Sombra dos Hervaes Mattogrossenses.** Ed. São Paulo, 1925.

e

CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU, **Projeto Pedagógico**, 2012.

e

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática Arte ou técnica de explicar e conhecer.** São Paulo: Editora Ática S.A., 1990.

e

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

e

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra proferida em Paris em 1987, transcrita e publicada em Folha de São Paulo, 27 jun. 1999, Caderno Mais! Trad: José Marcos Macedo.

e

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

e

DELEUZE, Gilles. **Diferencia e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

e

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka - por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

e

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª Edição).

e

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 1**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

e

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

e

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 3**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

e

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. DANE. **Boletim, Censo General** 2005.

e

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169 - 178, 2002.

e

GONZÁLES, Fernando. **Viaje a pie** [1929], 2018, Corporación Otraparte.

e

GRESSLER, Lori; SWENSSON, Lauro. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao Município de Dourados**. São Paulo: DAG Gráfica e Editorial Ltda, 1988. 163p.

e

GUILLEN, Isabel. **O imaginário do Sertão. Lutas e resistências ao domínio da Companhia Matte Laranjeira (Mato Grosso: 1890-1945)**. Dissertação (Mestrado) –Universidade de Campinas, Campinas-SP 1991.

e

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 out. 2020.

e

JESUS, Laércio. **Erva-mate: o outro lado - a presença dos produtores independentes no antigo Sul de Mato Grosso 1870-1970**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de pós-graduação Mestrado em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2004.

e

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda; DUARTE, Claudia **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2012

e

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami**. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. Companhia das letras, 2019.

e

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

e

LATOUR, Bruno. **La Esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los Estudios de la Ciencia**. Traducción: Tomás Fernández Aúz. Gedisa, España, 2001.

e

LESCANO, Claudemiro. **Tavyterã Reko Rokyta: Os Pilares da Educação Guarani Kaiowá nos Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2016.

e

MARCOS, Subcomandante. **Desde las montañas del sureste mexicano**. Plaza & Janés Editores, México, 1999.

e

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Traducción: Elizabeth Falomir Archambault. Melusina[sic], España, 2011.

e

MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. N-1 Edições, Brasil, 2018.

e

MELIÀ, Bartolomeu. **El Guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria**. Asunción, 1986.

e

MELIÀ, Bartolomeu. **A Terra Sem Mal Dos Guarani**. Revista de Antropologia, v. 33. p. 33-46, 1990.

e

MELIÀ, Bartolomeu; GRÜNBERG Georg; GRÜNBERG, Friedl. **Los Pái;Tavyterã - Etnografía Guarani del Paraguay contemporáneo**. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 1976.

e

MEANEY, Tamsin; TRINICK Tony; ALLEN. P. Ethnomathematics in education, the need for cultural symmetry. In Marcel Danesi (Ed), **Handbook of Cognitive Mathematics**. Switzerland. Springer Nature. 2021

e

MIARKA, Roger. **Preocupações e Tendências Contemporâneas da Pesquisa em Etnomatemática presentes na Lista Eletrônica de Discussões do International Study Group on Ethnomathematics**. Revemat: Revista Eletrônica de matemática, Florianópolis, v. 11, p. 268–282, 2017.

e

MIARKA, Roger. Sobre Parafusos, Miséria e Educação Matemática: Discussões Metodológicas na Composição de Educação Matemática com Filosofia da Diferença. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; COSTA, António Pedro. (Orgs.). **Leituras em Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Livraria da Física - Unesp, 2019, p. 165-179.

e

MOLANO, Alfredo. **Desterrados. Crónicas del desarraigo**. Bogotá: El Áncora editores, 2001.

e

MONTEIRO, Maria. **Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiowá**. Rio de Janeiro, Museu do Índio – Funai, 2003.

e

MORAIS, Bruno. **Do Corpo ao Pó: Crônicas da Territorialidade Kaiowá e Guarani nas Adjacências da Morte**. São Paulo: Elefante, 2016.

e

MORENO, Gislaene. **O processo histórico de acesso à terra em Mato Grosso Geosul**. Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 67-90, jan/jun 1999.

e

MURA, Fábio; **À Procura do “Bom Viver”. Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

e

NIMUENDAJÚ, Curt. **As Lendas de Criação e Destruição do Mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: Hucitec/ Universidade de São Paulo, [1917]1987.

e

NOGUEIRA, Maiara. **Formação de professores para e educação infantil e o proinfantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

e

OLIVEIRA, João. **O nosso governo: os ticunas e o regime tutelar**. São Paulo: Marco Zero, CNPQ, 1988.

e

OLIVEIRA, João. Políticas indígenas contemporâneas, régimen tutelar, juegos políticos y estrategias indígenas. In: **Hacia una Antropología del Indigenismo**, Rio de Janeiro, Contra-Capa, 2006.

e

OLIVEIRA, Maria. **Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena em matemática para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - UFMS, Campo Grande, 2009.

e

OLIVEIRA, Maria. **Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020.

e

OLIVEIRA, Maria; ORJUELA-BERNAL, Jorge. A escol(h)a indígena: uma olhar -etnomatemático(?) - a respeito dos/junto aos Guarani-Kaiowá. *In: O Florescer da Grumixama. Raízes, sementes e frutos das pesquisas em Etnomatemática em 20 anos de GEPEM/Feusp.* Jundai, SP, Paco, 2020.

e

ORJUELA-BERNAL, Jorge; **Indígenas, Cosmovisão e Ensino Superior [algumas] tensões.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2018.

e

ORJUELA-BERNAL, Jorge; MIARKA, Roger. **Caminhando entre a [E]educação [I]indígena, a [E]educação [M]matemática e a [E]etnomatemática.** Revista Zetetiké, Campinas, SP, v.26 n.1 jan./abr. 2018, p.41-58.

e

PARRA, Aldo. **Etnomatemática e educação própria.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

e

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSÓIA, L. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2009.

e

PEREIRA, Carolina. Agronegócio e segurança jurídica no campo: cenários e gestão das “questões” indígenas e quilombolas. *In: Agronegócio e desconstrução de direitos territoriais de povos etnicamente diferenciados: ação política e efeitos sociais das formas contemporâneas de exploração agrária.* RAUBER, Marcelo; ALARCON, Daniela; ZUCARELLI, Marcos; LIMA, Antonio & OLIVERIA, Bruno (Orgs.) Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

e

PEREIRA, Levi. **O movimento étnico-social pela demarcação das terras guarani em MS.** Tellus, Campo Grande, v. 3, n. 4, p. 137-145, abr. 2003.

e

PEREIRA, Levi. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

e

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e Processos de Territorialização entre os Kaiowá Atuais. *In: Revista História em Reflexão* (Revista eletrônica). Vol. 1 n. 1 Dourados: UFGD, Jan/Jun 2007.

e

PEREIRA, Levi. **A Sociabilidade na Família Kaiowa: Relações Geracionais e de Gênero no Microcosmo da Vida Social.** Temáticas, Campinas, SP, 2008, p.177-201.

e

PEREIRA, Levi. **Demarcação de terras kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial.** Tellus, ano 10, n. 18, p. 115-137, jan./jun. 2010. Campo Grande – MS, 2010.

e

PEREIRA, Levi. **A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS.** 38º Encontro Anual da Anpocs. GT21 Metamorfoses do rural contemporâneo, 2014.

e

PEREIRA, Levi. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado.** Ed. UFGD, Dourados, MS, 2016, 127p.

e

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani).** São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

e

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível. Estética e Política.** Trad. Mônica Costa Netto. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, EXO experimental.org, 2009.

e

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo, Global, 2015.

e

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios E A Civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo, Global Editora, 2017.

e

ROLNIK, Suely. **Pensamento, Corpo e Devir: Uma Perspectiva Ético/Estético/Política no Trabalho Acadêmico.** Cadernos de Subjetividade, São Paulo-SP, v.1, n.2, p. 241-252, set-fev. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cadernosubjetividade/issue/view/1964>.

e

ROLNIK, S. **Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura.** 1997. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/via-gemsubjetic.pdf> Acesso em: 04 abril. 2021.

e

ROSSATO, Veronica. **A luta pela educação escolar diferenciada entre os Kaiowá/Guarani de Mato Grosso do Sul.** Multitemas, Campo Grande, n.12, p. 147 – 161, nov. 1998.

e

ROSSATO, Veronice. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “será o letrado ainda um dos nossos?”.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

e

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1974 (3ª ed.), 190p.

e

TORRES, Angélica. **Tejiendo saberes: Experiencia de aprendizajes y enseñanzas mutuas en el proceso de educación propia de la comunidad indígena Nasa de San Andrés de Pisimbalá.** Trabajo de conclusión de curso (Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales) – Facultad de Ciencias y Educación - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, 2012.

e

VALIENTE, Celuniel. **Modos de Produção de Coletivos Kaiowá na Situação Atual da Reserva de Amambai, MS.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados MS – 2019.

e

VIETTA, Kátia. **História Sobre Terras e Xamãs Kaiowá: Territorialidade e Organização Social na Perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) Após 170 Anos de Exploração e Povoamento Não-indígena.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

e

VIVEIROS, Eduardo de Castro. **Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural.** São Paulo: Ubu Editora, n-1 edições, 2018.

e

WATSON, James. **Cayúá Culture Change: A Study in Acculturation and Methodology.** American Anthropological Association, Vol. 54, April, 1952, Nº 2, Part 2. 195.

e

WISSENBACH, Maria. **Desbravamento e Catequese na Constituição da Nacionalidade Brasileira: as Expedições do Barão de Antonina no Brasil Meridional.** Revista Brasileira de História v.15, p. 137-155, 1995.

e

.
.
.

e

são corpos sem os quais não teria sido possível caminhar o caminho aqui andado,
pelo menos, não do modo em que o fizemos.

Glossário

Arandu: Conhecimentos, saberes.

Aty Guasu: Assembleia geral.

Karai: Não-indígena

Ñande ru: “Nosso Pai”, um ser ancestral e divino; líder religioso, pai de uma família extensa (CHAMORRO, 2015, p. 299).

Ñande sy: “Nossa Mãe”, o ser divino que junto com o **Ñande ru** faz a primeira roça e funda a agricultura (CHAMORRO, 2015, p. 299).

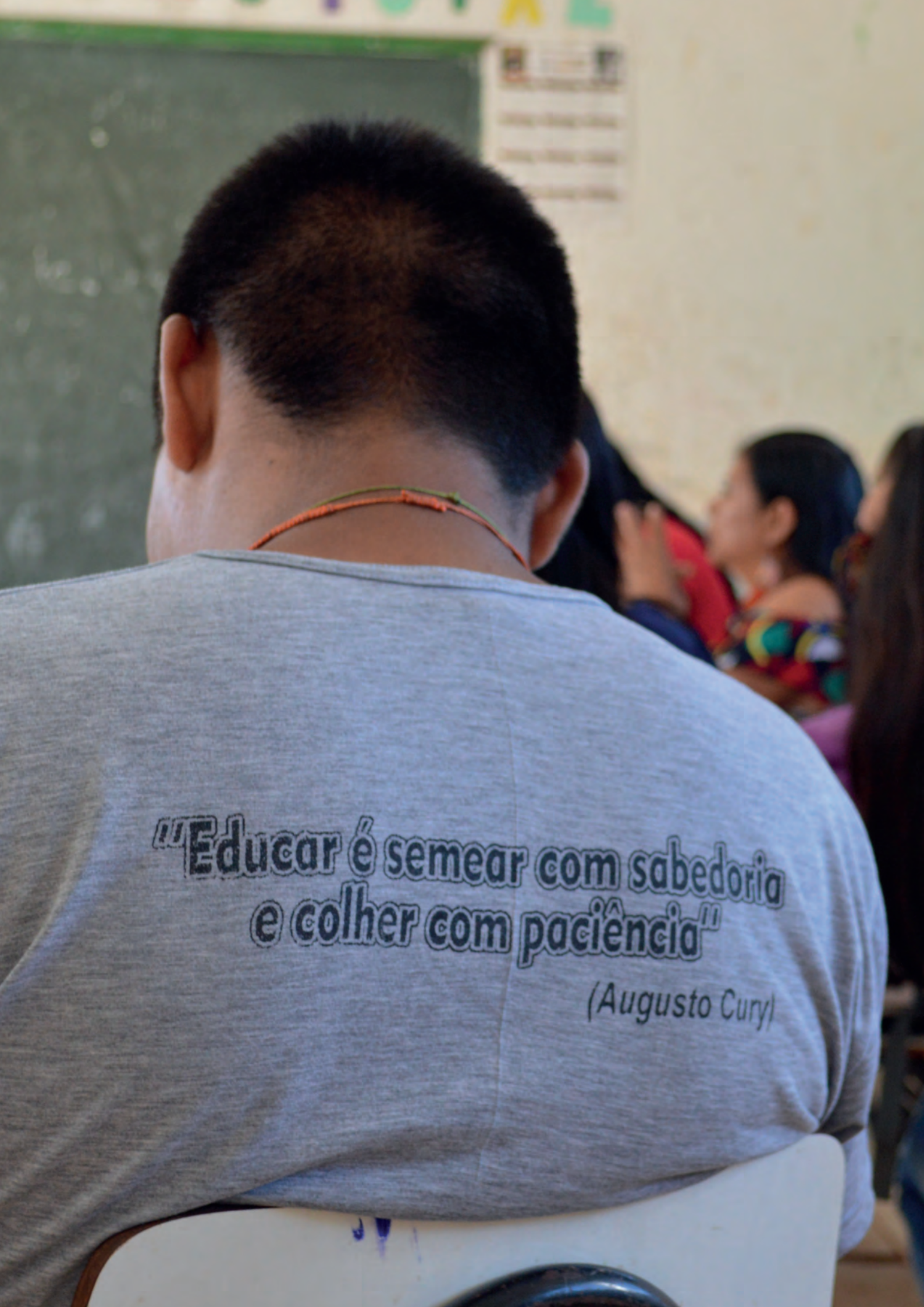
Ñande Retã: Nosso território. Se refere ao amplo espaço geográfico de mobilidade e presença dos Guarani e Kaiowá.

Ñe’ ê: São as linguagens, são as palavras Linguagem própria. A língua dos Guarani, dos Kaiowá. Para ensinar, ou para chamar a atenção, ou para a punição também. Ela é regra, é lei mesmo. Não precisa estar escrita (LESCANO, C., 2019), ela é também a alma (TEXEIRA, J., 2019).

Teko: Cultura na vida, movimento, bom, ruim, cultura tradicional ou não, participação, a vida. Não pode olhar para ele como se fosse só a reza e o canto. Não é isso, é a vida, o que se vive, é a geração mais novo. É jeito de ser. É como se fosse a cultura. É os valores que nós como ser humano tem, mas a partir de nossos saberes, de nosso guarani que é importante (LESCANO, C., 2019).

Tekoha: São territórios. Lugar em que se vive, onde se tem a memória Guarani-Kaiowá. Lugar onde as pessoas concentram os valores (LESCANO, C., 2019).

Oguata ou Ojeguata: Caminhar, movimento de conexão-comunicação que é de notada importância no seu próprio modo de viver (COLMAN, 2015).

A person is seen from behind, wearing a grey t-shirt. The t-shirt has a quote printed on it in a stylized, outlined font. The person has short dark hair and is wearing a thin orange and green beaded necklace. In the background, a chalkboard and other people are visible but out of focus.

**"Educar é semear com sabedoria
e colher com paciência"**

(Augusto Cury)