

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA**

**NÍVIA MARIA TRINDADE DOS SANTOS**

**As trajetórias das mulheres intelectuais  
indígenas no ensino superior: experiências das  
Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural –  
*Teko Arandu/UFGD***

**DOURADOS – MS**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA**

**NÍVIA MARIA TRINDADE DOS SANTOS**

**As trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no ensino superior:  
experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural – *Teko***

***Arandu/UGD***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados como parte dos requisitos finais para a obtenção do título de Mestre em Antropologia, na área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura

**DOURADOS – MS**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA**

**NÍVIA MARIA TRINDADE DOS SANTOS**

**As trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no ensino superior:  
experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu*/UFGD**

Dissertação apresentada e submetida à Comissão examinadora como parte dos requisitos finais para obtenção do grau de Mestre em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados.

Apresentada em 27 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

---

PROF<sup>a</sup> DRA NOÊMIA DOS SANTOS PEREIRA MOURA (Presidente)

---

PROF<sup>a</sup> DRA ADIR CASARO DO NASCIMENTO (Membro Externo – UCDB)

---

PROF<sup>a</sup> DRA CÉLIA MARIA FOSTER SILVESTRE (Membro externo – UEMS)

---

PROF<sup>o</sup> DR LEVI MARQUES PEREIRA (Membro interno – UFGD)

---

PROF<sup>a</sup> IÁRA QUELHO DE CASTRO (Membro suplente externo – UFMS)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

S237t Santos, Nivia Maria Trindade Dos

As trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no ensino superior : experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural - Teko Arandu/UFGD / Nivia Maria Trindade Dos Santos -- Dourados: UFGD, 2018.

102f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Noêmia dos Santos Pereira Moura

Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade Federal da Grande Dourados

Inclui bibliografia

1. Mulheres Kaiowá. 2. Mulheres Guarani. 3. Ensino Superior. 4. Educação Diferenciada. 5. Gênero em Sociedades Indígenas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as pessoas que me auxiliaram neste processo contribuindo tanto para que o trabalho se desenvolvesse quanto para que eu me mantivesse firme. Agradeço aos interlocutores da pesquisa e aos meus amigos e colegas da turma PPGAnt 2016 que compartilharam comigo tantos momentos de riso e de aflições. Durante estes anos o carinho e afeto de vocês me foi fundamental.

Agradeço aos membros da banca pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições. Muito obrigada professora Adir, Célia e Levi por terem aceitado o convite e composto conosco este momento.

À Noêmia, agradeço pelo carinho e compreensão. A sua humanidade me inspira.

Por fim, agradeço à Fundect por ter viabilizado o trabalho por meio da concessão de uma bolsa de pesquisa durante o período de vigência do edital FUNDECT/CAPES nº 05/2016 – Mestrado em Mato Grosso do Sul.

*Queiramos ou não, as metáforas seduzem a razão. São imagens particulares e remotas que insensivelmente se convertem em esquemas gerais. (BACHELARD, 1948, p. 93)*

## RESUMO

Situado na intersecção entre educação, gênero e etnia o presente trabalho tem como eixo central a compreensão das experiências das mulheres intelectuais kaiowá e guarani durante o processo de formação em nível superior no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu/UFGD e o impacto de suas formações em suas vidas pessoais e nos coletivos étnicos do qual fazem parte. Objetivamos cartografar desafios e possibilidades que se apresentam às intelectuais atualmente e fazer ecoar as histórias de sujeitos que lutaram e continuam a lutar pela efetivação de seus direitos e que constroem, à nível individual e coletivo, formas de resistência aos sistemas vigentes de dominação que se impõem cotidianamente, das mais variadas formas, às populações indígenas em Mato Grosso do Sul. Buscamos resguardar ao longo do texto a polifonia e investir na potência do vivido e do biográfico como forma de acessar as experiências culturais de nossas interlocutoras em diálogo com referenciais bibliográficos da etnologia, educação escolar indígena e dos estudos feministas.

**Palavras-chave:** 1. Mulheres Kaiowá. 2. Mulheres Guarani. 3. Ensino Superior. 4. Educação Diferenciada. 5. Gênero em Sociedades Indígenas.

### **Abstract**

Located at the intersection between education, gender and ethnicity the present work has as central axis the understanding of the experiences of the intellectual women Kaiowá and Guarani during the process of formation at the top level in the course of intercultural degree Indigenous Teko Arandu/UFGD and the impact of their formations on their personal lives and the ethnic collectives from which they are part. We aim to map challenges and possibilities that are present to the intellectuals today and to echo the stories of subjects who fought and continue to fight for the effectiveness of their rights and who build, at the individual and collective level, forms of Resistance to the prevailing systems of domination that are imposed daily, in many ways, to indigenous populations in Mato Grosso do Sul. We seek to guard over the text the polyphony and to invest in the potency of the lived and the biographical as a way of accessing the cultural experiences of our interlocutors in dialogue with bibliographic references of ethnology and indigenous school education, of Colonial and feminist Studies.

**Key words:** 1. Kaiowá women. 2. Guarani women. 3. Higher education. 4. Differentiated education. 5. Gender in indigenous societies.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados

FAED – Faculdade de Educação

FAIND – Faculdade Intercultural Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

ONG – Organização não-governamental

PPG – Programa de Pós-graduação em Geografia

PPGAnt – Programa de Pós-graduação em Antropologia

PPP – Projeto Político Pedagógico

SED – Secretaria de Estado Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCDB – Universidade Católica Bom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UNB – Universidade de Brasília

UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados



## SUMÁRIO

<b>Considerações Iniciais.....</b>	<b>09</b>
<b>Capítulo I – O <i>Teko Arandu</i> e os porquês da formação diferenciada.....</b>	<b>17</b>
1.1. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu: e os outros modos de estar na universidade.....	19
1.2 Registros sobre outros espaços formativos possíveis: formatura e formações.....	32
<b>Capítulo II – Sobre as mulheres e suas histórias.....</b>	<b>38</b>
<b>Capítulo III – Considerações expressas o ser mulher nas comunidades Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul .....</b>	<b>60</b>
3.1. A respeito da alteridade radical: Pa’i Kuara criou o homem. Aña criou a mulher.....	61
3.2. Do cosmos ao sócius: alteridade e complementaridade na vida terrena.....	66
3.3. Sobre o que falam as mulheres: o I Seminário de Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul .....	77
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>92</b>
<b>Fontes Orais e Colaboradores da Pesquisa.....</b>	<b>96</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>97</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação se desenvolveu a partir da proposta inicial de compreender como experiências das mulheres kaiowá e guarani que ingressaram no contexto universitário através da Licenciatura Intercultural Indígena dialogavam com o *nande reko* (modo próprio de ser e de viver kaiowá e guarani) e atualizavam os papéis femininos em comparação aos seus papéis tradicionais. A escolha deste tema se deu em função do desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica sobre as configurações dos papéis sociais atribuídos à mulher nas comunidades Kaiowá e Guarani contemporâneas de Mato Grosso do Sul no primeiro ano de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados.

Este foi o espaço que possibilitou e mediou minha experiência com indígenas e passados os (des) ajeitos iniciais postos pelo contato, comecei a estagiar na brinquedoteca do curso e acompanhei as crianças e suas babás enquanto as mães acadêmicas estudavam. A construção de meu campo está relacionada com essa aproximação inicial com a temática durante os anos de 2012 e 2013 e as participações esporádicas durante os anos seguintes.

Em uma destas participações esporádicas, eu acabei acompanhando as defesas de trabalhos de conclusão de curso da turma da 4ª turma do Teko Arandu. Uma das defesas que ocorreu na ocasião foi o trabalho de Dirce Veron sobre a demarcação do tekoha Taquara na visão das mulheres. Na ocasião Dirce enfatizou a necessidade visibilizar as mulheres nos processos de demarcação de terras indígenas e seu trabalho acadêmico estava profundamente afetado por sua história de vida. As mulheres de sua família ocuparam espaços de liderança frente a luta pelo território e seu pai foi assassinado em uma das tentativas de retomada da terra indígena no município de Juti/MS. *É muito importante que a classe acadêmica saiba desta história e das muitas dores sofridas nesta luta, que ainda não chegou ao fim* escreveu Dirce Veron em seu trabalho e a sua história foi o que me motivou a continuar pesquisando as mulheres kaiowá e guarani. Eu queria conhecer um pouco mais de suas trajetórias e entender também outros sentidos possíveis para estar na universidade. Discussão apresentada no capítulo II a partir do diálogo com quatro interlocutoras: Renata Castelão, Vanoíria Fernandes, Marlene Almeida e Rosely Quevedo a partir do material obtido em campo entre julho de 2017 e março de 2018.

Desta perspectiva, comecei a refletir como o acesso à universidade contribuía para o surgimento de uma nova categoria de mulheres nos coletivos kaiowá e guarani remodelando as relações de gênero e de poder no interior das comunidades e como haviam poucas discussões voltadas para a questão de gênero nestes coletivos, me pareceu um interessante tema de pesquisa. Iniciei então fazendo uma reflexão sobre o que falam as mulheres indígenas, discussão apresentada no capítulo III com base no I Seminário de Mulheres Indígenas de Mato Grosso do Sul, evento que ocorreu nas dependências da UFGD e UEMS durante dia 29 março de 2017 e vinculado a agenda de discussão do Dia da Mulher (8 de Março). Na ocasião estavam presentes estudantes indígenas e não-indígena da graduação e pós-graduação, professoras e ativistas pensando coletivamente a situação das mulheres indígenas em Mato Grosso do Sul, o que me pareceu uma boa oportunidade para identificar quais os discursos estão sendo produzidos com relação ao gênero e também quais são as vivências e dificuldades experienciadas pelas mulheres indígenas.

Mulheres que como nos lembra Seraguza (2013) são diferentes entre si e entre nós e que embora constituídas de experiências individuais, não são experiências descoladas do coletivo. Como já nos ensinou o feminismo, a categoria “mulher” foi desconstruída, não existindo, portanto, esta entidade abstrata e universalizadora, sendo impossível descolar a categoria de seus contextos históricos e sociais (BUTLER, 2003; STRATHERN, 2006). Como destaca Judith Butler “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém ‘é’.” (BUTLER, 2003, p. 20). Isto porque deixou de ser possível pensar a categoria em termos estáveis e permanentes uma vez que o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais. (BUTLER, 2013)

Portanto, buscaremos ao longo da dissertação cartografar a história de mulheres no contexto kaiowá e guarani, em um exercício reflexivo comum que pense sobre os desafios e possibilidades que se apresentam às intelectuais atualmente. Resguardaremos na medida do possível a polifonia que é, segundo Marilyn Strathern (2006), uma necessidade política própria do pensamento feminista e que atua na antropologia acomodando algo como “uma outra voz”, ampliando o leque de experiências sobre as quais as feministas precisam refletir.

No intuito de manter de resguardar as diferentes perspectivas investiremos na potência do vivido e do biográfico e buscaremos reconstituir através da memória oral a vida e as experiências dos sujeitos históricos envolvidos na pesquisa. Entendemos que a partir da memória é possível articular a história e vida cotidiana e que ainda que a narrativa se enrijeça

quando reproduzida textualmente, se não a contássemos ela se petrificaria. Pela memória então o passado volta ao presente e o que se lembra são os momentos vividos, as respostas pessoais, os acontecimentos passados. Nas palavras de Ecléa Bosi (2013), as memórias representam a melodia do passado interpretada pelo presente onde o autor da narrativa oral coincide existencialmente com seu sujeito.

Consideramos a subjetividade como um importante componente da experiência humana e não pode ser teoricamente ignorada, sob o risco de “empobrecer o sentido de humano nas ciências humanas”. (ORTNER, 2007, p. 380). Consideramos também que a compreensão da vida de sujeitos históricos nos abrem a possibilidade de apreensão dos fatos culturais uma vez que a conexão entre a etnografia e o gênero biográfico nos permitem acessar tanto as experiências individuais quanto as percepções culturais nos permitindo refletir sobre a noção de pessoa culturalmente construída. (GONÇALVES, 2012; MAUSS, 2011)

Buscaremos reproduzir textualmente as experiências dos sujeitos da pesquisa e fazer dialogar com a criatividade das e dos interlocutores e da pesquisadora. Abandonaremos então, como sugere Wagner (2010) a pretensão de uma racionalidade objetiva absoluta em favor de uma objetividade relativa, uma vez que a objetividade “absoluta” exigiria que o antropólogo não tivesse nenhuma cultura de origem. Como este não é caso, adotamos a posição de relatividade cultural, pressuposto que nos conecta, enquanto pesquisadores, aos nossos interlocutores, pois “cada qual ‘pertence a uma cultura’”. (WAGNER, 2010, p. 28)

Seguindo as indicações deste autor, abordaremos a cultura enquanto uma invenção, abstração através da qual podemos compreender e ordenar formas de ações e significações outras e tornada visível a partir do choque cultural. De acordo com o autor, é a partir do momento em que o antropólogo consegue objetificar a “cultura” é que se pode dizer que ele a esta apreendo-a. Contudo, como ressalta, se é possível que o pesquisador chegue a aprender e participar da cultura estudada, o antropólogo não o faz da mesma maneira que o nativo, mas como alguém que está simultaneamente envolvido em seu próprio mundo de significados, e esses significados também farão parte. (WAGNER, 2010)

Assim sendo, Wagner destaca que a relação que o antropólogo tem com sua própria cultura faz toda diferença em sua compreensão daquilo que está “lá”, ou seja, a cultura do outro. Considerando que a invenção da cultura estudada é mediada pela relação do

pesquisador com sua própria cultura, o autor conclui que o estudo da cultura faz parte de nossa cultura, pois, “opera por meio das nossas formas, cria em nossos termos, toma emprestado nossas palavras e nossos conceitos para elaborar significados e nos recria mediante nossos esforços.” (Ibidem, p. 46)

E essa criação e recriação de significados, e por fim de cultura(s), traz implícito implicações políticas e éticas para o empreendimento antropológico. “Se a nossa cultura é criativa, então as ‘culturas’ que estudamos também têm de sê-lo, nos diz Wagner.

Pois toda vez que fazemos com que outros se tornem parte de uma “realidade” que inventamos sozinhos, negando-lhes sua criatividade ao usurpar seu direito de criar, usamos essas pessoas e seu modo de vida e as tornamos subservientes a nós. E se criatividade e invenção emergem como as qualidades salientes da cultura, então é para elas que nosso foco deve voltar-se agora. (WAGNER, 2010, p. 46)

Na tentativa então de mesclar culturas e criatividade, inspiramo-nos nas teorias pós-coloniais como proposta para compreender a constituição de uma *intelligentsia* indígena e a configuração da *categoria política* designada *mulher indígena* a partir de lócus bastante específico, a saber, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu/UFGD*.

Inspirados por estas teorias, entendemos que tanto a constituição de uma *intelligentsia* indígena quanto a emergência da classe política *mulher indígena* em Mato Grosso do Sul estão em consonância com um cenário global que desde a década de 1970 vem consolidando novas forças políticas, tais como os movimentos anticoloniais, étnicos, raciais, de mulheres, de homossexuais e ecológicos. Neste sentido, conforme destaca Heloísa Buarque de Holanda estes movimentos vêm promovendo um deslocamento radical de perspectiva ao assumirem como ponto de partida de suas análises o direito dos grupos marginalizados de falar e representar-se nos domínios políticos e intelectuais que historicamente os excluíram. (HOLANDA, 1994), dentre os quais está inclusa a universidade.

Como destacam as antropólogas Denise Fagundes Jardim e Laura Cecília López (2013) a pauta sobre democratização das universidades públicas se iniciam nas décadas de 1980 e 1990 e constituem um marco na relação entre estabelecida entre os Estados nacionais e as ditas “minorias” que até então se pretendiam homogêneos e operavam em regimes de

saber/poder coloniais, adotando uma postura assimilacionista que negava a diversidade e mobilizava processos concretos para que a diferença fosse subsumida em nome de um projeto de nação.

Os processos políticos e educacionais destinados aos povos indígenas em um cenário republicano anterior a Constituição de 1988 foram pautados no paradigma assimilacionista que visava a integração do índio à sociedade nacional. Foi somente com a promulgação da Constituição cidadã que o direito à diversidade foi reconhecido e juridicamente respaldado, como se lê no artigo 231 - Capítulo VIII da Constituição Federal:

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. (BRASIL, 1988)

É neste cenário então que novas políticas de Estado foram adotadas e a partir das mobilizações do movimento indígena no Brasil surge a demanda por um outro modelo de educação escolar que seja específica e diferenciada e garanta o direito constitucionalmente reconhecido de que a escola respeite as línguas, as culturas e os processos próprios de ensino e aprendizado dos grupos indígenas no Brasil, funcionando como uma forma de reparação histórica e reconhecimento social aos povos indígenas que foram subalternizados durante toda a nossa história enquanto Nação.

Desta forma, o ingresso de indígenas na universidade vem assumindo cada vez mais relevância na medida em que o acesso ao ensino superior estaria associado possibilidade de superar as condições de marginalidade e exclusão. Faço esta discussão no capítulo I da dissertação com base nos dados obtidos em campo e, especialmente a partir de um estágio realizado na FAIND entre os dias 03 e 12 de julho de 2017. Com base na experiência de campo pude perceber que o discurso dos intelectuais sinaliza para o fato de que a universidade é entendida como um espaço que deve instrumentalizar politicamente os professores para que eles tenham condições de representar as demandas das suas comunidades na relação com o Estado.

A formação de uma elite intelectual indígena estaria ligada, portanto, a uma demanda por autonomia política, econômica e cultural, marcada, sobretudo, pela reivindicação dos direitos dos povos tradicionais ao território, a língua e a cultura, elementos indispensáveis para que estes coletivos tenham condições de se reproduzir física e culturalmente.

Desta forma, podemos pensar que a luta pela educação está intrinsecamente relacionada a outras demandas dos kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul, e principalmente à luta pelos direitos territoriais. Além disso, os intelectuais têm um papel fundamental na produção e difusão de novos e velhos discursos que foram se perdendo em função da colonialidade a qual foram submetidos. Nesse sentido, tornar-se pesquisadora (ênfatizando aqui o segmento com o qual trabalhei) é também reatar os fios da memória e da história permitindo que os sujeitos que foram e continuam a ser historicamente marginalizados tenham condição enfim de contarem suas próprias versões dos acontecimentos históricos e de redescobrir suas próprias culturas.

Refletindo desde a antropologia sobre a presença e a interferência de sujeitos coloniais nos regimes de saber/poder que os oprimiram, Laura Cecília López (2013) destaca que as políticas de ações afirmativas, como é o caso do *Teko Arandu*, “têm servido, em vários países, para a minimizar os pesados custos sociais para as populações que foram colonizadas, externa e internamente, em Estados hoje considerados multirraciais e/ou multiétnicos” (p. 97), além de serem uma ferramenta importante para construir e aprofundar ideais democráticos.

De acordo com a autora, na América Latina, estas políticas são transversais a todas áreas de elaboração de políticas públicas e são um passo importante para enfrentar, na era pós-colonial, relações sociais hierárquicas de exploração e dominação constituídas durante a expansão colonial europeia e que ainda hoje persistem mesmo na ausência do colonialismo formal (LÓPEZ, 2013), e se configuram também como uma tentativa de reparar danos causados pela negligência do Estado no que se refere à garantia de direitos como justiça social, saúde, educação, territórios. (JARDIM, 2013).

De acordo com Denise Jardim (2013), as políticas afirmativas seriam então uma possibilidade de enfrentar as formas de biopoder do racismo institucional que inviabilizam a presença de segmentos historicamente marginalizados nas instituições ao: 1) considerá-los como sujeitos inadequados às lógicas institucionais; 2) ao retirá-los de suas posições de sujeitos no mundo, desqualificando seus registros e linguagens próprias; 3) ao desqualificar os

sujeitos que desafiam os limites das políticas universalistas, relegando-os a condição de exceção. (Ibidem, p. 127)

Para a autora, a Constituição Federal de 1988 oferece a estabilidade necessária para que os instrumentos jurídicos proporcionem formas de reparação histórica e reconhecimento social que visem a promoção do bem comum, potencializando a capacidade das minorias<sup>1</sup> de se inscreverem na economia política da produção (da diferença) cultural e assim romper com a invisibilidade a que foram relegados historicamente. Nesse sentido, conforme destaca, a presença de afrodescendentes e indígenas na condição de pares que interfiram na vida acadêmica e na formulação de políticas públicas é uma condição fundamental para a promoção da dignidade humana e para a justiça social que emergem como resultado do aprimoramento democrático no país, propiciando um debate que nos permite “atualizar, refletir e decidir sobre os rumos da cidadania no Brasil.” (JARDIM, p. 131), que, contudo, vive um período de ruptura democrática que coloca em risco um projeto de país mais justo e democrático, tal qual foi idealizado em nossa Carta Magna e que vem sofrendo ataques contundentes principalmente no que se refere a garantia dos direitos sociais.

Tendo essa conjuntura em conta, destacamos também que a questão da interculturalidade é um fio que permeia este trabalho, pois as intelectuais que aqui trabalharemos passaram por seus processos formativos em uma faculdade que se propõe intercultural, a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados. Foram convidadas ao diálogo sobre a trajetória formativa escolar em nível superior por serem mulheres professoras, esposas, mães, lideranças em suas parentelas ou as únicas da família a cursarem o ensino superior. E, principalmente, por serem egressas da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD. Como destaca Laura López (2013) em diálogo com Catherine Walsh, ao pensar a interculturalidade é preciso partir da elaboração dos próprios movimentos étnicos-raciais e não de instituições acadêmicas, uma vez que ela deve responder a projetos políticos pensados a partir da experiência vivida da diferença colonial e não da ideologia do Estado.

---

1 Embora seja um conceito em disputa semântica e política, a noção de minoria tal como mobilizada por Jardim (2013) está vinculada às desvantagens e aos processos que historicamente reiteraram a marginalização de determinados grupos étnicos, como indígenas e afrodescendentes.



Essa é uma discussão, portanto, que está presente no primeiro capítulo desta dissertação e que nos indicam algumas chaves a partir das quais as e os intelectuais indígenas em Mato Grosso do Sul vem pensado a interculturalidade a partir desta conjuntura histórica. Frente ao exposto, a autora nos convida a pensar a universidade como uma arena de diálogo intercultural de forma que “outros modos de se conceber como sujeito possam emergir e se expressar para provocar uma transformação institucional” (LÓPEZ, 2013, p. 119), a partir do compromisso político, ético e epistêmico de levar a sério os discursos e filosofias políticas de negros e indígenas como uma forma de repensar o espaço acadêmico.

Neste sentido, esperamos que este trabalho esteja em consonância com esta proposta e que possamos assim ampliar a arena de debate e dialogo para que múltiplos modos de ser, vivenciar e pensar o mundo emergjam em contextos institucionais. Os critérios para a seleção das interlocutoras foram a resposta à proposta da autora de cartografar as trajetórias escolares, principalmente no ensino superior. As mulheres aqui apresentadas aceitaram expor as condições, os desafios, as dificuldades e as subjetividades (re) produzidas ao longo da formação escolar e do fortalecimento identitário étnico. Como irão perceber na leitura, ao mesmo tempo que desenhavam um currículo específico para o normal médio *Ára Verá* e para a Licenciatura *Teko Arandu* os/as protagonistas desses projetos se (re)desenhavam enquanto Guarani e Kaiowá. Vera Candau ( ) afirma que essa é uma tarefa dos sujeitos na construção da interculturalidade que “ (...) deve favorecer a consciência da própria identidade cultural que, em geral, é dinamizada no contraste com o Outro, o diferente.” (CANDAUI, 2009, p. 6-7).

## CAPÍTULO I – O *TEKO ARANDU* E OS PORQUÊS DA FORMAÇÃO DIFERENCIADA

A educação escolar esteve durante muito tempo atrelada ao projeto colonial e tinha por objetivo a assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, sendo-lhes oferecidos serviços educacionais para que deixassem de ser o que são. Acreditou-se durante um longo período que através dos processos educacionais e da integração ao mercado de trabalho nacional que os povos indígenas desapareceriam, diluir-se-iam nas camadas mais vulneráveis da população e um grande esforço foi feito para que este processo se concretizasse. (CUNHA, 2016; LUCIANO, 2006; PACHECO DE OLIVEIRA, 2006)

Não obstante, eles estão vivos e lutam por seus direitos. Neste novo contexto, a educação escolar vem deixando de ser um projeto *para* índios e se torna um projeto *dos* índios. Existe uma percepção de que a escola, esta instituição própria dos colonizadores, pode, contudo, ser apropriada pelos povos indígenas com o objetivo de fortalecer seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso aos conhecimentos ditos universais, cuja compreensão, segundo Gersem Luciano (2006), parece ser indispensável para responder às demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Historicamente pode-se considerar que foi a partir da década de 1970 que o modelo de política *para* índio passou a ser combatida. A partir da luta dos movimentos indígenas e dos projetos alternativos à política oficial foram fomentadas novas políticas de Estado que ganharam respaldo jurídico e legal na Constituição de 1988. Contra os projetos integracionistas de educação escolar, os povos indígenas conquistaram então o direito de terem reconhecidos na escola suas línguas, suas culturas e seus processos próprios de ensino e aprendizado.

Para o intelectual kaiowá Eliel Benites (2014), com a institucionalização deste novo paradigma surge o desafio e a necessidade de fortalecer a identidade, a cultura e os conhecimentos tradicionais de cada povo em um processo contínuo de diálogo com os saberes ocidentais. A partir desta compreensão, a escola indígena passa a ver vista então como um lugar de encontro entre saberes e culturas. Este encontro, entretanto, não se dá livre de disputas e contradições. A escola, como um *lócus* de poder político e epistemológico aponta

para a “necessidade de construir novos aportes teóricos e pedagogias que deem visibilidade a outras lógicas epistêmicas locais produzidas pela ‘colonialidade do poder’, as quais são diferentes da lógica dominante ocidental.” (BENITES, 2014, p. 73)

O autor ressalta que para a implementação deste modelo outro de escola indígena: espaço de (re)descoberta, de (re)leitura e (re)valorização de histórias e experiências específicas, a figura do professor indígena tem um papel central e sua formação é um elemento essencial sem o qual o projeto de educação diferenciada não pode se efetivar. Neste sentido, Benites (2014) entende que a formação específica e diferenciada de professores indígenas é de suma importância e apresenta-se também como um grande desafio já que muitos deles foram formados pelo modelo assimilacionista de educação, tendo construído aí suas subjetividades e suas concepções sobre a escola e a realidade. Desta forma, destaca que antes que o objetivo de uma educação escolar verdadeiramente kaiowá e guarani se concretize – refletindo o *teko porã*, os valores, a espiritualidade, o jeito de ser desse povo –, é necessário desconstruir o modelo de escola que está posto e também desconstruir a mentalidade dos professores que foram formados nesse modelo de escola.

*Oguata pyahu*, como aponta. Uma nova caminhada a ser construída. E a universidade, ao ser em grande medida a responsável pela formação destes novos professores, deve propiciar espaços e ferramentas que os possibilitem desenvolver metodologias escolares próprias, atendendo aos interesses da comunidade e no diálogo com as lideranças tradicionais para que tome forma uma verdadeira educação escolar indígena; uma educação decolonial e emancipatória que auxilie os povos indígenas a fortalecerem seu projeto coletivo de sociedade, que fomente a luta pela terra e pelas demais demandas do movimento indígena.

No estado de Mato Grosso Sul, como ressalta o autor, o processo de formação específica para os professores indígenas no caso dos Kaiowá e Guarani se deu a partir das lutas e do movimento político destes coletivos, que conquistaram, em 1999, o curso Normal Médio *Ará Verá* (espaço/tempo iluminado); e posteriormente, em 2006, a Licenciatura Intercultural Indígena denominada *Teko Arandu* (viver em sabedoria). É sobre o processo de construção deste último, a Licenciatura Intercultural Indígena que nos debruçaremos agora.

## **1.1 O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* e os outros modos de estar na universidade**

Criado em 04 de fevereiro de 2006, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* tem por objetivo a formação de professores das etnias Guarani e Kaiowá em nível superior de licenciatura. Como vimos, a formação de professores indígenas é um passo essencial para a consolidação da educação específica e diferenciada e para a oferta de um ensino intercultural e bilíngue de qualidade que atenda as demandas das comunidades Guarani e Kaiowá e que contribua para o fortalecimento e autonomia destas sociedades.

Podemos dizer que a criação de cursos superiores específicos para a habilitação de professores indígenas começou a se delinear na Constituição Federal de 1988 que vai pautar um outro quadro jurídico com relação aos povos indígenas. Nela estão reconhecidos o direito à diferença e à autonomia bem como a necessidade de se romper com as políticas integracionistas que visavam a eliminação das diferenças socioculturais até então realizadas como política de Estado.

Como destacam Denise Fagundes Jardim e Laura Cecília López (2013) as universidades começaram a ser democratizadas a partir das décadas de 1980 e 1990, marcando uma outra relação entre os Estados nacionais e as ditas “minorias”. Até a questão da alteridade não estava em pauta e os Estados se queriam homogêneos, operando em regimes de saber-poder coloniais. Oferecendo então a Constituição Federal de 1988 a estabilidade necessária para que os instrumentos jurídicos proporcionem formas de reparação histórica e reconhecimento social, a presença destes sujeitos nas universidades pode ser uma importante ferramenta para romper com a invisibilidade a que foram relegados historicamente, propiciando um debate que nos permite refletir sobre os rumos da cidadania no Brasil.

Se configurando desde 2001 como parte dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, a luta pela implementação de cursos específicos em nível superior no Mato Grosso do Sul começou segundo Otoniel Ricardo, líder indígena vinculado ao MPGK e umas das figuras atuantes no processo de construção do *Teko Arandu*, ainda nos anos 1980 quando a discussão sobre a educação que se queria construir nas comunidades indígenas que começa a tomar forma envolvendo professores, lideranças, *ñanderus* e a comunidade em geral em projetos de discussão coletiva para pensar e debater sobre o futuro das comunidades. A partir deste momento surgiu então a necessidade de que a formação de professores indígenas

estivessem alinhadas com o projeto de avançar coletivamente nas comunidades e contribuíssem para o fortalecimento da língua, da cultura e dos territórios kaiowá e guarani.

Diante da compreensão que o modelo de escola e de formação de professores posto não atendia às realidades concretas vivenciadas nas comunidades, começou-se a pensar em um curso específico voltado para atender às demandas indígenas. Este curso foi denominado Ará Verá (espaço/tempo iluminado), o primeiro curso *com a cara dos Guarani e Kaiowá*, que formava professores indígenas em nível médio, habilitando-os para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Antes de sua criação, em 1999, a formação de professores indígenas era marcada pela *idealidade* segundo Otoniel. Aulas eram pensadas *para* os professores indígenas e não dialogavam com a realidade Kaiowá e Guarani. Foi o desejo de ter a realidade como base que levou ao fortalecimento da luta por programas de formação de professores específicos.

A partir dele [Ará Verá] a gente construiu uma política voltada às nossas necessidades, que corresponde à nossa realidade. A realidade de cada local de cada aldeia que a gente vive e mora. Ele foi pensado em três eixos, que eram sempre discutidos no Aty Guasu e no Movimento dos Professores: o fortalecimento do ñande nhe'e, que é a nossa língua, do ñande reko, que é a nossa cultura e do ñande Tekoha, nosso território. (OTONIEL RICARDO, 2016)<sup>2</sup>

Como aponta Otoniel Ricardo, a língua, a cultura e o território são elementos centrais a serem discutidos e considerados tanto na formação de professores quanto nas escolas das comunidades, contudo, nas instituições padrão – não específicas -, elas não entram em pauta. Para Eliel Benites, foi então como uma resistência à pressão homogeneizante que os cursos específicos foram criados, sendo tanto o *Ará Verá* e o *Teko Arandu* projetos *dos* índios para formar professores críticos e politizados que tenham condição de contribuir para o fortalecimento da autonomia e sustentabilidade de suas comunidades se opondo ao projeto de educação assimilacionista adotado há muito como política de Estado.

O fortalecimento da identidade étnica também é um fator importante bastante observado entre aqueles que passaram toda sua trajetória escolar estudando em escolas não

---

2 Vou usar o nome e o último sobrenome quando a citação recuada se tratar de fonte oral (palestras gravadas, entrevistas e conversas informais). E quando for bibliografia seguirei a norma da ABNT.

específicas e posteriormente ingressam em cursos diferenciados. Tendo formado suas subjetividades em um contexto em que a colonialidade está posta e identidade indígena é subalternizada e silenciada a re-descoberta dos conhecimentos indígenas por vezes assemelhasse a uma revelação.

Como nos conta a professora Renata Castelão, egressa da primeira turma do *Ará Verá* e do *Teko Arandu*, apesar de já ter cursado o nível médio, ela decidiu ingressar no *Ará Verá* pois como havia estudado em escola não-indígena e passado boa parte da vida fora da aldeia esta seria uma boa oportunidade para conhecer sua cultura. Ela conta que muitos falavam que era perda de tempo fazer o *Ará*, *mas eu sabia o que estava fazendo porque estudei numa escola não-indígena. Eu era indígena fisicamente, mas a minha mente tinha mudado. Eu pensava só em mim e no melhor para mim. Não pensava na comunidade!*

Renata cresceu na igreja e na cidade. Seu pai achava que viver como índio era retroceder, dizia que a sociedade já era capitalista e não havia mais jeito. Possivelmente por isso ela não tenha sido criada aldeia. *Ficava lá um tempo e depois ia para a cidade.* Cresceu com um casal de administradores de fazenda onde trabalhava seu pai. A escola não indígena e religião evangélica compõem sua trajetória seja intercalando seus curtos retornos à aldeia seja na vida da cidade morando em casas de família vinculadas à igreja.

Como eu sai da aldeia aos seis anos de idade e não tive mais contato, ao voltar eu usava muito empréstimo, falava muito misturado. Na época o meu pai carregava a gente da aldeia até a cidade para estudar. Éramos em vinte e cinco alunos e íamos em uma caminhonete dodge bem grandona. No começo eram vinte e cinco, até que vinte se casaram e o meu pai disse: eu não posso mais carregar vocês só com cinco!", então eu fui para a cidade, fui para Tacuru. Lá achei serviço na casa de uma senhora que era da igreja. Fiquei lá e fazia todo o tipo de serviço. Cuidava de criança de dia e estudava à noite. (RENATA CASTELÃO, 2018)

Na escola da cidade Renata conta ter sofrido assédio e preconceito, expressos em afirmações do tipo "*as índias você pega fácil!*". Morando em Tacuru e cursando então o oitavo ano na escola, *chegou um missionário onde meu pai morava e falou que seria melhor morar com ele em Dourados.* O missionário disse que em Dourados ela não precisaria ficar sofrendo, que escola era perto e que Renata cursaria concomitantemente o Instituto Bíblico e a

escola. *Quando ele foi conversar com o meu pai ele falou que eu faria os dois juntos, mas chegando lá ele não deixou. Comecei a fazer o Instituto Bíblico, então, que durou três anos.*

Após concluir o Instituto Bíblico, em 1993, Renata foi convidada para dar aulas na comunidade indígena de Taquaperi, no município de Coronel Sapucaia/MS. Lá se casou, começou a dar aula e a participar do Movimento Indígena. Ela recorda que no primeiro dia de aula também agia como não-indígena e falava na língua materna poucas coisas, *usava mais o português.*

Quando eu me casei, o pai das meninas [Otoniel Ricardo] também não era de luta, depois que foi para o Ará que começou também. Então a gente começou a acompanhar. Nas noites políticas nós sempre íamos e na turma do Ará Verá estavam pessoas com mais idade, mais experientes. Era o Anastácio, a Léia... não tinham muitas pessoas novas. Então quando era noite política todo mundo ficava ali para discutir seu ponto de vista, o que a gente tinha que fazer e como para melhorar a educação.(RENATA CASTELÃO, 2018)

No meio destas discussões políticas entre os professores em formação pelo *Ará Verá* surge então a proposta de um curso de nível superior que atendesse a realidade indígena. O *Teko Arandu* começa então a ser pensado. Conforme explica Renata, o projeto inicial do curso foi entregue para a UEMS, mas por questão de divergência sobre os rumos da construção do curso, em dado momento o Movimento Indígena retira a proposta da Universidade Estadual e começa a dialogar com a UFGD, universidade que naquele momento se mostrava mais aberta às propostas e reivindicações indígenas.

O Otoniel estava acompanhando toda a discussão e por isso eu fiquei muito próxima da luta. Nós tentamos dialogar várias vezes com eles [UEMS]. Uma vez nós marcamos uma reunião para discutir o projeto, enchemos carro, van e fomos. Chegando lá eles falaram que só receberiam duas pessoas, era só para o Anastácio e o Rosenildo entrarem. Aí nós falamos: “Ou entra todo mundo ou não entra ninguém! O projeto é nosso e nós queremos do nosso jeito, não do jeito de vocês!”. Eles não queriam deixar a gente entrar mas acabou todo mundo entrando. Eles falavam que teria que ser do jeito deles, do jeito da instituição. Então nós falamos que retirariamos o projeto. Demorou um tempo e nós fomos discutir com a UFGD. (RENATA CASTELÃO, 2018)

Na discussão com a UFGD *nós falamos que queríamos do nosso jeito e que não era para mudar o projeto porque ele era diferenciado para atender a nossa demanda. Falamos que aquela era a universidade que nós queríamos!*, conta Renata. Otoniel explica que durante

quatro anos o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá (MPGK) e o *Ará Verá* seguiram em luta discutindo o *Teko Arandu* em uma política que envolvia a todos: Movimento, *Aty Guasu*, professores, Funai, a universidade, a UCBD, o MEC. Todas estas instituições reunidas pensando na construção de uma licenciatura indígena que contribuiria não só para a formação de professores, mas também para a formação de lideranças comprometidas com um futuro melhor para suas comunidades. Nas palavras de Otoniel: *o objetivo com a licenciatura é esse: que a gente venha se formar e voltar preparado para nossa comunidade*. Preparado para intermediar nas relações com a sociedade não-índia e preparados para fortalecer a luta pela língua, cultura e, principalmente, pelos territórios tradicionais.

As lideranças de todas as comunidades esperam que nós, professores, os ajudemos a acompanhar todos os procedimentos. Nós não podemos ficar só entre as quatro paredes da sala de aula. Nós que somos professores somos intermediadores da nossa comunidade. Nós orientamos nossas comunidades. Como é que temos que caminhar, como é que temos que avançar na nossa luta, na questão da demarcação da terra, na questão política, na saúde, segurança pública, no nosso movimento social. Como é que estão essas coisas à nível nacional? Vocês aprenderam e estão aprendendo aqui na Universidade! Por isso é que nós chamamos a universidade de *Teko Arandu*. Nossos saberes, nosso *nhe'e*, nosso *teko* e nosso *tekoha*. Isso não pode esquecer! (OTONIEL RICARDO, 2016)

Otoniel destaca que é preciso que a escola, a comunidade e a universidade andem juntas, unidas. Sobre o impacto gerado pela formação de professores em cursos específicos ele destaca: *“Eu acredito que daqui para frente nós vamos mudar o rumo e preparar nossos alunos para a luta, para guerra.”* Destacando a primazia da luta pela demarcação das terras indígenas, aponta: *“nossa luta é a demarcação de terra! Sem ela a gente não consegue avançar!”*

Com base nestes relatos é possível pensar que no seu contexto de criação havia um projeto para o *Teko Arandu*. *“O sonho de uma Faculdade Indígena.”* Passados mais de 10 anos desde a implementação, o curso parece estar agora em um processo de revisão dos caminhos até aqui trilhados. Esta percepção ficou bastante evidente em uma reunião ocorrida no dia 5 de Julho de 2017 com o intuito de discutir o *Projeto Coletivo de FAIND*. Na ocasião foi possível perceber que a Faculdade está perpassada por intensas disputas internas entre os docentes do curso e que apesar de ser entendida como uma importante ferramenta de luta,



principalmente por sua capacidade de instrumentalizar as lideranças indígenas para gerirem suas comunidades de forma mais autônoma, há muitas questões que precisam ser discutidas e superadas para que ela entre em sintonia, de fato, com anseios do movimento do indígena.

Convocada em um contexto de pré-eleição para a direção, esta reunião foi marcada principalmente por trocas mútuas de hostilidades entre grupos de docentes politicamente opostos e por demandas e encaminhamentos feitos por representantes indígenas. No que se refere aos docentes, muitas críticas foram feitas aos limites do *Projeto Coletivo de FAIND*, uma vez que nem todos os profissionais se sentiam satisfatoriamente contemplados por esta discussão.

A polarização entre os docentes do curso poderia atrapalhar o cumprimento das reivindicações do movimento e a utilização plena do potencial que a faculdade poderia ter. Assim, os representantes indígenas presentes na reunião assumiam por vezes um discurso conciliador enfatizando a necessidade de que estes conflitos fossem superados para a universidade pudesse corresponder ao que se espera dela desde que o projeto de sua criação começou a gestado pelos movimentos sociais.

Conforme explicou-me a professora Maria Aparecida Mendes, professora da FAIND que acompanhou o processo de construção do *Teko Arandu*, “quando a licenciatura então entra para a universidade, ela entra enquanto movimento organizado. Era uma proposta do movimento para universidade” e, portanto, eles inclusive pautaram o modelo de vestibular, compunham uma comissão interinstitucional onde se discutia o curso tendo representantes do movimento indígena, articulavam parcerias com outras instituições.

Teodora Souza, professora da etnia Guarani com vasta experiência na pauta da educação escolar indígena e ex-membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI/MEC), compreende que desde sua criação o curso passou por vários momentos, sendo inicialmente caracterizado pelo estreito relacionamento com o Movimento Indígena e marcado pela participação ativa desse segmento nos processos decisórios. Entretanto, ela entende que com a institucionalização este trabalho coletivo foi se perdendo.

Eu falo assim que quando institucionalizou o curso, a gente teve menos participação indígena. Quem está trabalhando aqui a mais tempo sabe que se discutia sempre antes de ter o curso, de ter a etapa, tinha aquele momento da fase preparatória. Sempre vinham professores indígenas, aqueles que já tinham saído da formação e aqueles que estavam no processo de formação

também. Era realizado de forma mais coletiva, né? Isso era realizado no começo do curso e com o tempo foi se perdendo. (TEODORA DE SOUZA, 2017)

Apesar de não ter cursado o *Teko Arandu*, Teodora de Souza vem acompanhando este processo, pois foi cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS para a Faculdade Intercultural Indígena, na qual coordena o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola. As falas de Renata Castelão, egressa da primeira turma do *Teko Arandu* e do *Ará Verá*, também sinalizam para a mesma questão. Renata entende que as duas primeiras turmas que saíram do *Ará Verá* e idealizaram o sonho de uma Faculdade Indígena eram mais politizadas. Por seus egressos serem compostos por pessoas com um perfil de mais idade e mais experiência de luta, quando a universidade tentava adequar os indígenas à sua lógica havia embates e os acadêmicos indígenas reivindicavam que o curso deveria ser diferenciado e se adequar a realidade indígena. Explicitando um pouco mais sobre a forma de funcionamento do curso ela conta:

Antes da etapa universidade tinha uma etapa preparatória. Vinha o pessoal de várias aldeias. Vinham pelo menos umas doze, quinze pessoas. E então a gente discutia o que ia estudar, discutia se as coisas estavam andando do jeito que a gente queria... A gente não tinha medo! E, agora, acompanhando os colegas, parece que daquela época para cá decaiu bastante! Sabe por que? Porque na nossa época, quando vinham com o pensamento: “a universidade é a universidade, os indígenas têm que se adequar ao nosso modelo”, a gente discutia! Falava: “não! você veio sabendo que é diferenciado, então é você que tem que se adequar com a nossa realidade!” (RENATA CASTELÃO, 2018)

Renata conta que a área de linguagens era particularmente permeada por conflitos. *O pessoal da linguagem até brincava: “é muita linguaruda!”, porque a gente não aceitava o que queriam nos impor*”. Frente as exigências para se adequar à universidade muita luta foi travada para que o curso se desenvolvesse em consonância com a proposta inicial de fortalecer a língua, a cultura e os territórios Kaiowá e Guarani. *“Quando falavam: ‘você tem que se adequar à universidade’, eu falava: ‘não! nós não vamos aceitar o que você está dizendo!’ Não era desfazendo do conhecimento, é porque a minha realidade é uma: eu moro na aldeia, então tem que ser diferente!”*

Anastácio Peralta, importante líder político no âmbito da educação escolar kaiowá e guarani e figura que esteve à frente da luta pela licenciatura intercultural aponta que falta ao *Teko Arandu* discussão política e sem ela é muito difícil obter avanços, “*porque índio não tem dinheiro, a força dele está na união!*” Nos anos iniciais do curso também, como aponta a professora Maria Aparecida de Oliveira Mendes, a formação política era bastante forte e por vezes os calendários do *Ará Verá* e do *Teko Arandu* coincidiam. Por conta do calendário comum, as noites políticas e culturais chegavam a reunir cerca de duzentos indígenas. Essas noites também compõem as memórias das intelectuais kaiowá e guarani. Vejamos o que nos fala Marlene de Almeida, professora guarani kaiowá egressa da primeira turma do *Teko Arandu*:

Nas noites políticas a gente sentava e cada um falava de um tema. Por exemplo, se fosse agora a gente ia falar da política dos direitos dos povos indígenas. Se fosse hoje, né? Então a gente sentava e falava do que a gente ia discutir naquele dia. Era quarta feira que acontecia. Quando alguém tinha alguma informação para passar, a gente sentava lá e discutia sobre isso. De lá também saiam alguns documentos. Nas noites culturais nós preparávamos algumas apresentações. Um verso, uma música, uma dança. Uma apresentação cultural mesmo. Era legal também isso aí. Das noites políticas eu gostava mais porque eu aprendia mais. O Otoniel estava sempre lá coma gente, nos incentivando, passando informações para a gente. Ele falava que nós seríamos um povo autônomo. Foi ali que eu aprendi essas coisas. Era engraçado! Às vezes as pessoas ficavam quietinhas em um canto, mas depois da noite política parecia que a mente se abria. (MARLENE DE ALMEIDA, 2017)

A fomentação das discussões políticas, tão reivindicada no *Teko Arandu*, parece ser fundamental para a formação de uma elite intelectual com capacidade crítica para compreender os processos históricos através dos quais os Kaiowá e Guarani foram subalternizados e, a partir de uma apropriação da própria história e identidade, fortalecer as lutas que reafirmam os direitos coletivos constitucionalmente reconhecidos. Nesse sentido, parece haver uma clara associação entre os cursos específicos de formação de professores e uma base de militância política no interior destes coletivos. Esta pelo menos parece ser a proposta do Movimento com relação ao “*sonho de uma faculdade indígena*”, contudo, as críticas direcionadas à FAIND durante este processo de revisão colocam em xeque a capacidade do curso de contribuir para este projeto.

Na falta de uma formação adequada, que corresponda aos anseios do movimento indígena e das comunidades, a FAIND formaria então professores que funcionam como mão de obra barata para o sistema, ou nas palavras de Anastácio Peralta, *peões. Peão de prefeitura, peão de estado e da própria FAIND* .

A gente é muito centrado tecnicamente, na escrita e a gente não discute política. Discute uma noite política, uma vez por semana, vai três, quatro discutir e três, quatro professores daqui para escutar, né? Então eu vejo que a gente tem que ser mais politizado para poder avançar. Porque você acaba se formando peão de prefeitura, peão de estado, peão de FAIND. Você não forma as pessoas para serem mais críticas. Então eu vejo que precisa mudar esse pensamento. (ANASTÁCIO PERALTA, 2017)

Anastácio Peralta destaca que é importante que os povos indígenas se formem politicamente e que construam estratégias de discussão coletiva com as comunidades. Se os indígenas não têm dinheiro o que resta é a união, defende. Os povos do campo, parceiros nesta luta, se encontram na mesma situação. “*A união que faz a força. Então a gente precisa ter uma estratégia de coletividade! Como é que trabalha junto? Porque o individualismo a gente sabe que está dominado. Que a universidade nos instrumentalize não só pedagogicamente, mas também politicamente*”, eis o que deseja Teodora de Souza como projeto para a FAIND. Um espaço de discussão e formação política que una indígenas, povos do campo e demais segmentos invisibilizados de nossa sociedade, fortalecendo as lutas das ditas minorias para que estas tenham resguardados seus direitos e para que sejam respeitados.

Acho que a luta deve ser coletiva porque quando a gente pensou nessa faculdade intercultural era uma forma de visibilizar também a presença dos indígenas na universidade federal. E eu acho que a presença do pessoal do campo vem fortalecer essa identidade também. Então a gente espera que todos da FAIND apoiem essa causa e eu acho que a tendência seria, pelo menos a tendência nossa de indígena, a de ampliar a participação dos indígenas, do campo e de outros segmentos para que tenham acesso à universidade, para que tenham visibilidade e que sejam respeitados. Para isso a gente precisa juntar forças. É nesse sentido que a gente tem que pensar. Como o tema hoje era “*Que projeto a gente quer para a FAIND?*”, eu estou colocando a minha visão indígena. E é o fortalecimento mesmo da presença dos invisibilizados dentro da universidade. É a universidade ajudar nessa construção de conhecimento para que as “*minorias*”, entre aspas,

tenham condições lutar, porque a gente sabe que cada vez mais os direitos estão se acabando, então que universidade nos instrumentalize não só pedagogicamente, mas também politicamente. (TEODORA DE SOUZA, 2017)

Embora Teodora de Souza considere os avanços que ocorreram em decorrência da institucionalização, como a regulamentação do curso, a criação de um prédio próprio e a formação de cerca de 500 professores Kaiowá e Guarani, ela entende que este processo teve também seu lado negativo, como a diminuição da participação indígena e a desvalorização dos conhecimentos tradicionais, o que se caracteriza como perdas lamentáveis uma vez que estes eram eixos centrais discutidos pelo povo Guarani e Kaiowá. Desta perspectiva, reivindicar a participação indígena nos processos decisórios da universidade seria retomar a dimensão do trabalho coletivo, aspecto central para que a educação escolar cumpra seu papel nas comunidades.

Nós entendemos que estamos reivindicando nossa participação. Eu sei que isso está no regimento da universidade e eu acho que agora é momento de acontecer porque nós precisamos melhorar no sentido de uma participação mais efetiva. Então eu proponho que retomar esse trabalho coletivo é importante. Sempre ter indígenas quando vai discutir um projeto, uma proposta ou mesmo metodologia. E como a gente vai melhorar? A gente só vai melhorar quando vocês, não-indígenas e gestores, ouvirem a gente. Vocês também têm autonomia para discutir e tomar as decisões, mas a gente não quer participar só da eleição, nós queremos participar das decisões também. (TEODORA SOUZA, 2017)

Além da reivindicação pela participação indígena nos processos decisórios da faculdade e a explicitação da necessidade de uma formação política consistente para avançar coletivamente, críticas também foram tecidas sobre os limites da interculturalidade. Sendo o espaço físico o intermediador das práticas interculturais, Eliel Benites destaca a necessidade de repensar o espaço da faculdade para que o prédio tenha condições de melhor comportar as atividades e a presença dos mestres tradicionais e as práticas próprias dos Kaiowá e Guarani, bem como ressalta a necessidade de maior valorização dos conhecimentos tradicionais no currículo universitário. A este respeito, Eliel diz que muito se fala em interculturalidade, mas pouco se tem feito para que ela se efetive na prática.

Eu vejo assim, que em nome da interculturalidade, de buscar o conhecimento, na prática estamos aprisionando ainda os indígenas. A minha crítica vai nesse sentido. Porque é mais fácil, né? A gente não sabe muito bem o que fazer, então acabamos mesmo fazendo o que se conhece. Então, avançar nesse sentido é avançar coletivamente. Por exemplo, não tem espaço para o rezador. Não tem no currículo um trabalho para o rezador. Ele vem somente conforme alguém já pré colocou as ações deles. Ou seja, não tem no currículo um sentido de maior valorização dos conhecimentos tradicionais. A gente fala sobre a interculturalidade nesse espaço, mas parece que é uma espécie de laboratório. Você quer que o índio viva a interculturalidade, mas não os agentes executores. (ELIEL BENITES, 2017)

Outra questão que deve ser observada segundo Eliel, se refere *ao sucesso dos acadêmicos indígenas*, pois considera que há um problema fundamental na avaliação que se faz dos acadêmicos uma vez que o sucesso é medido pelo “*grau de adequação dos indígenas ao sistema do conhecimento ocidental*”, mesmo que este não seja o discurso adotado pela instituição. Em sua reflexão, cabe aqui perguntar: “*Para onde estamos caminhando?*”

Com todo o aparato da FAIND, do Teko Arandu, toda a institucionalização, toda uma discussão, para onde caminhamos? Será que mais para o conhecimento ocidental, para o jeito ocidental, não indígena? As pessoas que compõem o corpo docente são muito interessantes, não podemos negar isso. Cada um tem um conhecimento muito importante. Mas isso não basta para pensar para que lado nós estamos seguindo com a FAIND. Então há essa avaliação sobre o sentido do índio que consegue muito sucesso na FAIND, o índio que tira nota 10... será que é isso mesmo? Ou é diferente? É preciso olhar em que sentido isso é um avanço e em que sentido isso não é avanço. (ELIEL BENITES, 2017)

Para a valorização dos conhecimentos indígenas, um dos encaminhamentos feitos por Teodora se refere à garantia na matriz orçamentária do curso para que as lideranças tradicionais estejam presentes na universidade. Embora ela entenda que o papel de cobrar dos órgãos competentes seja dos indígenas, ela aponta que é importante que o Movimento Indígena possa contar com a contribuição da FAIND no sentido de levar essas demandas às autoridades competentes, “*de forma diferenciada, porque a gente sabe que o curso é diferente, para grupos diferentes e também os planos, as estratégias, os gastos também são diferentes.*”

Os representantes indígenas presentes na reunião pautaram também a necessidade de pensar os critérios para o ingresso *Teko Arandu*. Para Teodora de Souza é preciso rediscutir e

reelaborar os critérios do vestibular indígena e o processo de seleção de professores para o curso, pois quando nós discutimos inicialmente o projeto era para que a gente buscasse fortalecer os nossos valores, os nossos conhecimentos, sem deixar também de ter esses conhecimentos ocidentais. A respeito especificamente do vestibular indígena, Renata Castelão enfatiza a importância de se considerar a relação orgânica entre os professores indígenas em formação e as comunidades. Aponta também que a capacidade decisória das lideranças fica comprometida em virtude dos processos seletivos que privilegiam a nota dos acadêmicos em detrimento do comprometimento com suas comunidades, o que contraria, segundo a concepção de Anastácio Peralta, o próprio sentido de estar na universidade que é ajudar na comunidade.

Anastácio, representante indígena reconhecido por seus patrícios por sua larga experiência de luta no movimento indígena foi o mais crítico quanto aos resultados obtidos durante os dez anos de existência do curso. Para ele, os conhecimentos aprendidos na universidade deveriam servir para responder às necessidades de seu povo, na prática. Contudo, isto não tem acontecido ou seus efeitos são incipientes. Então ele questiona: “*quem estuda que fica para trás ou quem não estuda que vai para frente?*”

Quando a gente não tinha professor indígena as lideranças tradicionais que não sabiam nem ler nem escrever mexeram com o mundo incluindo dois artigos na Constituição Federal de 1988 que asseguravam nossos direitos! E hoje a gente tem vários professores que não conseguem plantar um pé de mandioca para matar a fome. Então o que é que a gente faz com isso? (ANASTÁCIO PERALTA, 2017)

Anastácio destaca que os professores indígenas precisam ser bem formados e precisam sair da universidade preparados para a luta. Apesar das críticas, ele afirma: “*Estamos bem armados. Estamos com a flecha e com a lança na mão... às vezes só está precisando dar uma afiada na ponta da lança para a gente pode melhorar!*” Para uma mudança significativa acontecer, Teodora aposta que a solução passa pela participação efetiva dos indígenas nos processos decisórios da faculdade.

A gente não nega todos os avanços que teve, tem e vai ter, e a gente valoriza também o apoio dos não-indígenas nessa luta, mas a gente entende que o curso pode ajudar a potencializar mais o movimento indígena no sentido de ter uma mudança de atitude. Como falou o Anastácio, a gente não está

percebendo muito na base nenhum enfrentamento para construir a educação escolar indígena que valorizasse a cultura indígena. Eu tenho várias experiências escolares em que os professores indígenas não têm uma tomada de decisão sobre qual escola indígena eles querem. Então, a nossa proposta é que o curso de magistério tanto quanto a licenciatura ajudasse os indígenas a terem mais clareza, uma participação mais efetiva na base. (TEODORA DE SOUZA, 2017)

Para fomentar a participação política nas bases, Delfino Borvão, representante indígena Kaiowá, aponta que seria interessante a proposta de organizar um *momento aldeia* para discutir coletivamente as questões políticas com as comunidades.

Nesse sentido, a faculdade apareceria tanto na aldeia quanto no espaço da FAIND. Uma ideia de evento é, por exemplo, uma reunião política. Não só política, noite política e noite política cultural como aqui. Mas que lá na aldeia a gente pudesse programar uma reunião política com os professores, com a comunidade. Só pelo fato de vocês estarem apoiando nós, eu acho que isso seria muito bom. E aí nessa articulação, a gente espera discutir como a gente poderia melhorar a aldeia. (DELFINO BORVÃO, 2017)

Fazendo um balanço do *Teko Arandu* ele aponta que “a *faculdade indígena tá indo bem* e o *que falta é a gente somar mais parceiros e fortalecer.*” Pensando em um processo de construção de luta de uma perspectiva mais ampla, Delfino destaca o fortalecimento do movimento indígena em sua conexão com a Universidade e a necessidade de que novos parceiros cheguem para somar na luta. Diante dos conflitos internos à própria faculdade ele pede: “*se houve desavença, se houve grupo, se houve conflito aqui, vamos esquecer isso, vamos começar do zero, vamos pontuar coisas que melhorem a educação da faculdade indígena que é do povo Guarani Kaiowá.*”

Dentre muitas questões a ser problematizadas nos pontos levantados nessa reunião de avaliação e planejamento para um novo mandato de direção da faculdade ponho em foco o eixo norteador e transversal da interculturalidade estrutural para o projeto de formação diferenciada e específica. Para Candau (2009), que vê a interculturalidade como um caminho complexo e original em construção na América Latina,

(...) a interculturalidade deve promover um diálogo em bases igualitárias, e isto não se deve dar como pressuposto e sim ser favorecido pelo próprio



processo intercultural, empoderando-se quando necessário os grupos que necessitem uma maior afirmação de sua identidade, para que a igualdade possa ser construída e afirmada na própria interação intercultural. (CANDAUI, 2009, p. 7)

São as bases igualitárias – participação efetiva das lideranças Guarani e Kaiowá e dos/as professores/as egressos/as, dos/as rezadores/as enquanto mestres tradicionais em suas comunidades e sujeitos da formação, ampliação do diálogo da FAIND com as lideranças nas comunidades para fortalecer o Movimento Indígena e o MPGK – que vão produzir empoderamento dos grupos no processo de construção da interculturalidade almejada.

## **1.2 Outros espaços formativos possíveis: formatura e formações**

No decorrer do trabalho de campo fui cartografando outros espaços formativos pelos quais circulam os Guarani e Kaiowá, especialmente as mulheres. O Programa Saberes Indígenas na Escola e suas ações foi um desses espaços possíveis, bem como um evento realizado em parceria entre a UFGD e a UEMS, que reuniu mulheres indígenas Guarani, Kaiowá, Terena e não indígenas para refletir sobre temáticas que estão em suas demandas. A sala de aula da turma 2017 foi outro espaço de convivência no curso. Vou iniciar pelo Programa e em seguida trarei o Seminário de Mulheres Indígenas de Mato Grosso do Sul e uma sala de aula.

- Formação do Programa Saberes Indígenas na Escola

O Programa é uma política recentemente implantada no Brasil e tem como objetivo fortalecer as escolas indígenas a partir da elaboração de reflexões sobre o currículo diferenciado e específico, com foco na produção de material didático para subsidiar as atividades dos/as professores/as, que trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental. A Coordenação do Programa no MS, em sua página na internet, informa que se formou no estado a Rede MS da Ação Saberes Indígenas na Escola, composta por várias Instituições de Ensino Superior (UFMS, UFGD, UEMS e UCDB), responsáveis por ações de formação continuada com professores indígenas das etnias de dois Territórios Etnoeducacionais, Povos do Pantanal e Cone Sul. A ação coletiva e em rede visa apoiar a formação continuada de professores indígenas em letramento, numeramento e produção de materiais didáticos para

uso nas escolas indígenas. (<https://www.saberesindigenasnaescola.org>). As ações programadas se encontram na agenda disponível na página, que foi por mim acessada.

Durante os dias 06, 07 e 08 de julho de 2017, acompanhei na FAIND uma formação do Programa Saberes Indígenas na Escola cujo foco seriam os problemas envolvidos no letramento e alfabetização etnomatemática. Presentes estavam orientadores, formadores e gestores públicos para compartilhar ideias e práticas.

Pensando sobre a função da matemática para as comunidades indígenas, Anastácio Peralta aponta que ela deveria “*ajudar a gente a sair da miséria, erguer a gente.*” Os professores que atuam nas comunidades colocam um problema, pois as crianças têm muita dificuldade de aprender em grande medida porque *a criança aprende um jeito na casa e outro na escola.* Considerando a premissa de que o problema esteja na escola, não em casa, a questão transborda para o problema do método. Como fazer para ensinar uma matemática que faça sentido, que corresponda a esta realidade?

Para ajudar a pensar esta questão, o rezador Valdomiro Aquino está presente. Após cantar o *Canto da Alegria*, Valdomiro começa a contar em sua língua materna. É assim que ensina matemática. Uma etnomatemática para os Kaiowá e Guarani deveria colocar questões como o tamanho das roças, o espaço necessário para plantar, a quantidade necessária para sustentar as famílias e as festas. Junto ao conhecimento ocidental, Valdomiro está lá: “*a mandioca se planta a um passo, o milho meio passo.*” A professora complementa, a criança pode fazer um buraco, dá para ensinar a noção de fundo e raso. Um outro diz, para as crianças maiores podemos ensinar sobre a noção de tempo a partir da passagem da lua. Valdomiro sugere que as crianças cantem nas roças, como se fazia na educação dos futuros caciques. Ao que Anastácio remenda que “*para isso o professor tem que ter roça.*” Se queixando por estar há “vinte anos” tentando levar uma horta para a escola, Anastácio comenta que são os próprios professores que não querem, “*eles dizem que não precisam pegar em uma enxada,*” explica.

O tema *roça* estava muito presente na formação, e segundo Valdomiro ela está intrinsecamente relacionada ao saber viver. “*Sabe viver quem sabe plantar, produzir.*” Se lembrando dos tempos passados, “*quando não tinha bolsa,*” Valdomiro lamenta: “*Hoje os indígenas só querem mercado. Porque antigo não tem bolsa. Trabalha no braço mesmo. Não tem trator, não tem nada. Só braço mesmo.*” Questionados sobre o motivo de já não se plantar nos dias de hoje, um professor compartilha o que ouviu um aluno falar: “*A gente não planta*

*porque vem outro roubar,”* alguns dos presentes acenam afirmativamente, confirmando a fala do professor.

Dentre uma discussão e outra, os formadores são convidados a compartilhar como eles imaginavam a escola. Anastácio Peralta responde que ela deveria ser um paraíso, um lugar de aprendizagem, ser mais aberta para a comunidade. *“Uma mãe comum, uma mãe de todos, da comunidade em geral.”* Maria de Lourdes imagina a liberdade.

Nós estamos em quatro paredes, cadeira uma atrás da outra e os alunos acham que o professor sabe tudo. Isso tinha que mudar, porque os alunos se sentem oprimidos. E como os indígenas são tímidos, essa é a política deles, isso é difícil mudar. Então eu acho que a palavra que deveria definir a escola é liberdade. (MARIA DE LOURDES NELSON, 2017)

*“Meu sonho passa por uma educação diferente. Uma liberdade. Uma coletividade. E produzir, né?”* diz Sílvio. *“E o mais importante é brincar, né?”* complementa Cristina. Buscando responder o porquê as crianças indígenas apresentam problemas para aprender matemática, um professor retoma à questão da liberdade e a necessidade de aprender pela prática. Para ele, a solução é tirar os alunos das quatro paredes e levá-los para a roça, *“eles vão aprender, porque aquilo faz parte do contexto indígena,”* diz. *“Esse é o sonho da educação escolar indígena, para a gente conseguir libertação.”*

- Formatura Teko Arandu – Turma 2012

A manhã do dia 28 de julho de 2017 é de festa. A turma de 2012 está se formando e o auditório central vibra, ganhando novas cores e sons durante a cerimônia de outorga de grau. A abertura é realizada mestres tradicionais, que rezam *jehovasa*, dançam e convidam àqueles que compõem a mesa para também fazê-lo. Ao som das *takuaras* e *mbaracás* um rito de passagem se efetiva. Uma mulher foi escolhida para oradora da turma. Para ela, apesar de tantas batalhas enfrentadas a luta está apenas começando. Considerando a formação uma vitória ela aponta: *“Isso é uma conquista de cada um de nós. Aqui tem mãe e tem pai que deixou seus filhos, tem acadêmicos das retomadas. Eu digo a vocês: vamos à luta, vamos à guerra... não vamos parar!”* O juramento, um dos pontos altos da cerimônia reafirma o compromisso e é pronunciado tanto em português como em guarani.

**Juro,**

Como professor guarani kaiowá,

Contribuir para a luta do meu povo,

Fortalecendo a nossa identidade,  
Mantendo a nossa língua,  
Nossa própria forma de viver.  
Através de nossa prática educativa,  
Construindo um caminho de sustentabilidade,  
Onde podemos retomar,  
O sonho da Terra Sem Males.  
Com autonomia,  
Com fartura,  
Com alegria,  
Crianças sadias,  
Jovens felizes.  
Mas,  
Para alcançar essa Terra Sem Males,  
Precisamos de terra,  
Das nossas Terras Tradicionais. **Juro!**

(Juramento proferido durante Cerimônia de Outorga de Grau, dia 28 de Julho de 2017)

Os parentes vão registrando o momento com celulares e máquinas em punho. Ao som de Almir Sater, músicas tradicionais e eletrônicas, os cinquenta e seis formados recebem seus diplomas. Ao recebê-lo, alguns o chacoalha da parte de cima do auditório o que gera uma resposta composta por aplausos, gritos efusivos e o som de *mbaracá*.

O professor Andrébio Martins, da Área de Linguagens, foi escolhido como Paraninfo da turma e após iniciar sua fala com a troca de algumas palavras em guarani, aponta que ali um ciclo de formação se finda para que outros se iniciem. Para Beatriz Vera, habilitada na Área de Ciências Humanas, será mesmo assim. Enquanto espera ser chamada para a entrada no auditório, me conta que está se preparando para iniciar o mestrado. Bia pretende estudar os rios de sua comunidade, Pirajuí, no Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPG/UFGD. Nesta nova fase, diz que pensa em se mudar para Dourados, “*porque é muito caro ficar indo para Paranhos.*” Talvez, fique na Missão Kaiua, já que sua tia mora lá e talvez ela precise deixar algumas pessoas de quem gosta, conforme me conta. A recém formada está vibrante com a possibilidade do mestrado e da viagem no mês seguinte, na qual irá conhecer os Guarani do Paraná.

Antônio Dari Ramos, Professor da Área de ciências Humanas e Diretor da FAIND, foi escolhido Patrono da turma. Rememora durante seu discurso que o mérito da formação é de cada estudante, de cada comunidade, de todos aqueles que vieram antes e construíram o curso, daqueles que mesmo analfabetos lutaram pelos direitos indígenas. “*Vocês são a continuidade de muita gente que morreu, que doou o seu sangue, que embebeu esta terra com o seu sangue para que esse momento fosse possível!*”

- A sala de aula da licenciatura intercultural da turma 2017

Entre os dias 20 e 29 de julho de 2017 acompanhei as aulas do *Teko Arandu* e realizei uma etapa do trabalho de campo concomitante ao estágio docência, sob a supervisão do professor Levi Marques Pereira da Área de Ciências Humanas. Durante esse período pude circular entre várias turmas em formação e buscar compreender a dinâmica que se estabelecia ali. Conforme me havia informado Eliel Benites, Professor Kaiowá da Área de Ciências da Natureza, semanas antes, esta etapa receberia uma nova turma do *Teko* e foi precisamente na turma de calouros que iniciei este período de campo. A sala estava lotada e contava com cerca de sessenta acadêmicos.

Da forma como o curso é estruturado, os ingressos realizam ao longo do primeiro ano de formação a etapa denominada Bloco Comum, que abarca as mesmas disciplinas independentemente da habilitação específica que escolherão posteriormente (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, e Matemática).

Como parte do ritual acadêmico de se apresentar ao iniciar uma disciplina, os acadêmicos são convidados a falar um pouco sobre si, ao que eles respondem dizendo seu nome, etnia, localidade de origem e expectativas. Sobre o motivo de buscarem a universidade vários deles apontam a vontade de buscar conhecimento, ajudar a comunidade e as lideranças e até mesmo fazer revolução. Na medida em que iam se apresentando, alguns deles problematizavam ao responder a questão da etnia. “*Todos somos um só, não gosto de falar em etnia*, protesta Oziel; *etnia não existe!*,” replica outro; ou ainda, em um discurso que enfatizava a possibilidade de escolha e a configuração dinâmica da etnicidade, disse um terceiro: “*meu pai é Guarani e minha mãe é Kaiowá, não sei qual vou escolher.*”

Nesta turma, há três mulheres grávidas. Uma delas é Aida, com a gravidez até então no quinto mês. Para Julia, o bebê que Aida espera é menina, *pelo tamanho da barriga*. Julia

está na mesma turma de Aida, e passou na terceira chamada, na última vaga e ocupa um lugar na primeira fila, junto com seu filho Christofer. A cunhada de Julia, Michele, também ingressou no *Teko Arandu* neste mesmo ano. Diferentemente de Julia, Michele, que tem duas crianças deixou a mais nova no alojamento com uma babá, “*pois ficar na faculdade é muito cansativo,*” e a outra está com a avó, na aldeia mesmo. É comum durante as etapas do Tempo Universidade ver as crianças indígenas pelo *campus*, entrando e saindo das salas de aulas, brincando, comendo e descansando com bastante autonomia e sem perturbações no ambiente. Embora algumas mães tragam seus filhos, é comum ouvir destas mulheres lamentos de saudade, porque ao mesmo tempo que elas vêm para Dourados, elas deixam as famílias, os esposos, as roças, as galinhas. Para lidar com a saudade, cada qual faz do seu jeito. Seja no telefone ou chorando escondido no banheiro.

“*Depois é mais fácil arranjar emprego,*” me diz Edna, que havia cogitado a possibilidade de fazer administração em uma faculdade particular em seu município e que, posteriormente desistiu em função das más perspectivas para depois de formada.

Cada um desses espaços estava repleto de aprendizagens – regras e ritos da universidade, dos eventos, da sala de aula, das formações em serviço. É um mundo novo para quem chega marcado pelo desconhecido e diferente. São espaços formativos dos corpos, das concepções, dos gêneros, das identidades e do conhecimento intelectual, político, social, cultural. São perpassados e transversalizados pela interculturalidade, pelas trocas em guarani e em português, nos códigos Guarani, Kaiowá e em outros. São espaços de negociação e conflitos.

## CAPÍTULO II – SOBRE AS MULHERES E SUAS HISTÓRIAS

*Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde vai. Isso não é só importante para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo e é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo.*

*(Airton KRENAK apud Daniel MUNDURUKU, 2012, p. 49)*

Este capítulo é voltado para o registro de experiências das mulheres kaiowá e guarani que ingressaram no contexto universitário através da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, buscando: 1) levantar o perfil familiar e acadêmico das interlocutoras; 2) cartografar desafios e dificuldades que estas mulheres enfrentaram ao longo da formação, bem como descrever vivências e estratégias por elas empreendidas no processo de formação superior; e 3) identificar o impacto da formação em suas vidas pessoais e nos coletivos dos quais elas fazem parte.

Neste sentido, de acordo com textos etnográficos e com os dados obtidos em campo é possível afirmar que o contato com o entorno e o atual cenário de vida favoreceram a reformulação de atributos culturais associados a cada um dos sexos. Além disso, a inserção mais recente dessas mulheres no mercado de trabalho fez surgir novos papéis como professoras, agentes de saúde e empregadas domésticas, entre outros, contribuindo assim para a reconfiguração das relações de gênero no interior das comunidades uma vez que o padrão de remuneração entre estas atividades é considerado alto quando se leva em conta o padrão médio de vida entre os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul atualmente. (PEREIRA, 2008)

Os textos etnográficos indicam também que o estudo entre os Kaiowá e Guarani é tido como uma ferramenta importante na busca por melhores condições de vida e, dada a conjuntura histórica, o ingresso de indígenas nas universidades vem assumindo cada vez mais relevância. Como destaca o antropólogo Augusto Ventura dos Santos (2015), o ingresso de indígenas nas universidades a partir dos anos 2000 foi impulsionado pelos debates de políticas afirmativas voltadas para a democratização do ensino superior no país e, com isso, a inclusão

de minorias historicamente excluídas dessa modalidade de ensino, no qual os indígenas compõem um dos segmentos de um bloco mais amplo formado também por afrodescendentes e por estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas.

O autor aponta também que o ingresso de acadêmicos indígenas em instituições de formação em nível superior foi impulsionado não só pelo desenvolvimento das políticas de *cotas* como também pelo avanço na luta para assegurar o direito das populações indígenas a uma educação escolar diferenciada, se contrapondo, portanto, às políticas de estado adotadas durante o século XX tanto pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) quanto por instituições religiosas missionárias que levaram a cabo experiências de educação escolar voltadas ao processo de civilização e assimilação dos índios à sociedade nacional. Desta forma, Santos (2015) destaca que foi principalmente a partir da década de 1980 que passou a se questionar este modelo de educação destinada aos povos indígenas em favor de uma escola apta a dar conta das especificidades socioculturais e da autonomia das comunidades indígenas no Brasil.

Neste sentido, podemos dizer que foi a partir da inclusão na Constituição Federal de 1988 do direito a uma educação escolar diferenciada que as experiências de escolas indígenas bilíngues e interculturais se multiplicaram de fato. Esse avanço na escolarização nos níveis básicos produziu um aumento significativo no número de estudantes indígenas que desejavam continuar seus estudos no nível superior. Aliada a essa demanda por continuidade nos estudos, verificou-se, como aponta o autor, uma demanda por formação de professores indígenas em nível superior, surgida da exigência prevista por um dos principais marcos legais do país no âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Os delineamentos trazidos por Santos (2015) dialogam também com aquilo que está pautado no Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, curso de licenciatura específico destinado à formação em nível superior dos professores guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul, voltado para atender a demanda que foi criada com implantação de escolas indígenas específicas, bilíngues e interculturais em nível nacional.

Santos (2015) destaca ainda que a modalidade de inserção de indígenas nas universidades em licenciaturas indígenas ou interculturais, e não em cursos regulares propiciam aos alunos uma experiência diversa em vários pontos daquela vivenciada pelos estudantes indígenas nos cursos regulares. Assim, entre os Kaiowá e Guarani, a descrição



etnográfica aponta para “a existência de *modos* de conhecimento e *modos* de vida próprios, que se atualizam de maneira muito singular no contexto universitário”. (p. 1)

Traçando um estudo comparativo, o autor afirma que se ingressar no ensino superior regular entre os Terena parece estar ligado a uma disposição muito própria para ir em busca de melhores e mais amplas posições no mundo “lá fora”, entre os Kaiowá e Guarani, o *Teko Arandu* se constitui como uma das importantes alternativas no bojo das quais estes coletivos vêm buscando fortalecer o *ñande reko* (“nosso sistema”); alternativas que envolvem experimentações e conexões criativas com tecnologias do *karai reko*, sistema dos brancos. (id. Ibidem)

Tais relações envolvem a produção de enunciados e práticas reflexivas, diferentes maneiras de transitar entre o ore reko e o karai reko (“nosso sistema”, “sistema dos brancos”). Parece haver, assim, uma ênfase na existência de sistemas diferentes, acompanhada de uma disposição favorável a experimentação de pontes e conexão entre eles. Em razão disso, pode-se observar que o curso segue um ritmo muito próprio, que procura adaptar o ambiente universitário às dinâmicas de vida Kaiowá e Guarani: auxílio com transporte para viagens das aldeias para o campus; aulas em módulos intensivos, que possibilitam cursar o ensino superior e, ao mesmo tempo, permanecer residindo na aldeia e atuando como professor; valorização e uso constante da língua guarani; debates sobre a questão indígena em sala de aula; participação ativa dos chamados conhecedores tradicionais (ñanderu e ñandesy) em diferentes atividades etc.. [...] Tratam-se de estratégias que, diferentemente da “resistência” teorizada por Egon Schaden na monografia sobre os Guarani, não implica uma rejeição radical ao mundo não indígena e prevê uma utilização alternativa e criativa dos dispositivos coloniais, um modo de fortalecer o ore reko através das tecnologias do karai reko. (SANTOS, 2015, p. 1)

Há assim, como aponta Santos, o uso de diferentes estratégias de acesso e permanência no ensino superior no que se refere aos índios das etnias Terena e os Kaiowá e Guarani. Mas não seria possível pensar também, para além da questão étnica, nas diferentes experiências vivenciadas na universidade pelos Kaiowá e Guarani com base nas relações de gênero? Ou ainda, de que forma, estudar e adquirir conhecimento intercultural pode garantir a essas mulheres a aquisição de um status de poder e prestígio? E mais: de que forma a presença constante em espaços interculturais engendram novas categorias, como a de mulheres intelectuais indígenas e o que elas sugerem sobre as transformações na organização social kaiowá e guarani? É o que buscaremos pensar a partir da interlocução com quatro mulheres

Kaiowá e Guarani egressas das turmas de 2006 e 2008 da Licenciatura Intercultural – Teko Arandu.

São elas: Renata Castelão, Kaiowá moradora da aldeia Tey Kuê (Caarapó/MS) que se formou na área de Linguagens e que participou ativamente do movimento de construção do *Teko Arandu*; Marlene Almeida, Kaiowá e Guarani moradora da aldeia Sucuru’y (Maracaju/MS), egressa da primeira turma do *Teko Arandu*, na área de Ciências da Natureza; Vanoíria Fernandes, Guarani da Terra Indígena de Cerrito (Eldorado/MS), egressa da área de Ciências Humanas da segunda turma do curso; Rosely Quevedo, Kaiowá moradora também da aldeia Sucuru’y (Maracaju/MS), egressa da segunda turma do *Teko Arandu*, na área de Ciências Humanas.

Nos dedicaremos agora a cartografar estes três conjuntos de questões: 1) o perfil familiar e acadêmico das interlocutoras; 2) os desafios e dificuldades enfrentadas ao longo da formação e as vivências e estratégias por elas empreendidas no processo de formação superior; e 3) o impacto da formação em suas vidas pessoais e nos coletivos dos quais elas fazem parte, no intuito de melhor apresentá-las.

\*\*\*\*\*

Sobre as trajetórias pessoais das interlocutoras, três das quatro interlocutoras apontam que cresceram fora de terras indígenas e sem o contato com os seus familiares de forma constante. Nenhuma delas frequentou escolas indígenas específicas durante o processo de formação escolar e o ensino religioso, vinculado à Missão e/ou às igrejas evangélicas também fazem parte dos caminhos por elas trilhados. Como explica Renata Castelão, seu pai nunca a deixava passar muito tempo na aldeia, ela passava lá alguns curtos períodos e rapidamente era de novo mandada para a cidade. Seu pai achava que “*viver como índio era perda de tempo.*”

Sobre esta situação, o antropólogo kaiowá Tônico Benites (2012) nos ajuda a pensar. O autor argumenta que considerando dada situação histórica, marcada pela colonialidade na relação com a sociedade não-índia, cada família extensa mobilizou diferentes estratégias ao se relacionarem com a implementação de políticas públicas indigenistas, compondo um modo de ser múltiplo (*teko reta*), onde cada família elaboraria então estratégias políticas e educativas diversas que vão sendo desenvolvidas no cotidiano de cada família.

Este modo de ser múltiplo fica bastante claro ao tomar contato com as trajetórias das intelectuais kaiowá e guarani. É possível perceber que a partir do contato com a sociedade envolvente cada família elaborou estratégias próprias de sobrevivência e resistência. Estas estratégias variam. Vão da negação do modo de vida tradicional, na qual a educação escolar se constitui como uma importante ferramenta na tentativa de “deixar de ser índio”, como fica mais evidente no caso de Renata, como também se constitui num meio na qual a diferença se faz visível e com ela a consciência da etnicidade, como podemos pensar a partir da trajetória de Vanoíria.

Vanoíria Fernandes nasceu na comunidade indígena de Tacuru. Contudo, sua família materna é original da Terra Indígena de Cerrito, lugar onde cresceu e mora até hoje exercendo lá a função de professora. Apesar de ter estudado a maior parte da vida na cidade, ela conta que lembra da época em que os moradores passaram a reivindicar uma escola dentro da aldeia. A demanda surgiu a partir da percepção que as crianças precisavam ir para a cidade estudar e então as lideranças encaminham à prefeitura esta solicitação. Após reiteradas negações da prefeitura, a comunidade mesmo decide erguer uma escola para seus filhos e então ela é coletivamente mantida pelos pais dos alunos.

Eu lembro assim... parece que eu estou sonhando. Lembro que juntaram os pais dos alunos, tiraram a madeira do mato e fizeram a escola. Uma escola tradicional, vamos dizer assim. O João é quem dava aula. Era voluntário. Não tinha salário mas nós estudávamos. Mal tinha merenda. Eu lembro que quem mantinha a escola era a comunidade. Hoje não. Hoje quem tem que roçar aqui é a prefeitura, antes eram os pais. Quem limpava a escola éramos nós. (VANOÍRIA FERNANDES, 2018)

A reivindicação da escola por parte da comunidade se dava principalmente porque os alunos que concluíam a 4ª série precisavam sair da aldeia para prosseguir os seus estudos na cidade. À demanda da escola somaram-se outras, como a entrada na aldeia do ônibus escolar que levava as crianças do 6º ao 9º ano para a cidade e a abertura de uma estrada que chegasse até a escola da comunidade.

Sobre estudar na cidade, Vanoíria conta que sua experiência foi complexa. “*Era um lugar totalmente diferente e havia muita discriminação.*” Por conta do preconceito sofrido na

escola da cidade ela diz que pensou muitas vezes em desistir e só não o fez porque sua mãe não permitiu. Embora desejasse parar de ir à escola, não porque não gostasse de estudar, mas porque *“os colegas e professores me discriminavam. Eu falava isso para a minha mãe, mas ela não entendia. Eu falava: “eu vou desistir! não vou mais!”*, e então, eu apanhava.”

Eu lembro de uma vez que choveu muito, muito, muito. O ônibus escolar que nos trazia ao ponto não entrou na aldeia. O motorista disse que não desceria porque o ônibus iria atolar. Ele ficou em uma fazenda lá em cima e disse que teríamos que descer a pé. Imagina a distância! E naquele tempo eu não sabia falar não, não sabia discutir. Desci de lá e viemos embora. Eu só tinha caderno, o material estava na minha mão. Era muita lama e eu comecei a cair, comecei a escorregar. Meu material caiu todo na lama. Cheguei em casa e no outro dia pensei no que ia falar para a professora. Como eu falaria que cai na lama? Ela não queria saber! Não queria ouvir! Isso foi bem difícil para mim! Falar: “eu moro na aldeia, eu voltei ontem e aconteceu assim, assim, assim.” Ela não queria entender porque eles estavam lá na cidade, não queriam nem saber por onde eu andava. (VANOÍRIA FERNANDES, 2018)

Além da escola da cidade não compreender suas especificidades, Vanoíria conta que era difícil também ser a única a ter que sair da aldeia para estudar. *“No começo somente eu ia para a cidade. Não tinham outros alunos com série mais avançada. Por isso não queria ir, porque eu ia sozinha para a escola.”*

A escola de sua comunidade só começou a ser construída no ano de 2002. *“Esse tempo eu já me lembro bem. Eu lembro que fizeram uma grande reunião com a comunidade. Na época eu não entendi direito o que era, mas eles tratavam de retomar aquela parte.”* Neste dia, ela não pode ir à escola. Foi quando decidiram retomar e bloquearam tudo. *“Nem me deixaram estudar porque tinha que ir na retomada e era obrigatório todos irem. Eu fui com a minha família e nós retomamos aquela parte toda.”* O processo de retomada e a construção, por fim, da escola estão nesta história entrelaçados.

Depois que abaixou a poeira da retomada, nós falamos: “ali que vai ser a escola!”. A comunidade queria muito a escola, já tinham muitas crianças aqui, mas não tinha a estrutura e a prefeitura não tinha interesse em construir. A comunidade falou: “aqui vai ter uma escola!”. E a prefeitura se recusou. Eles falaram que ali não poderia ser escola, e então inventaram de mandar um ônibus para levar os alunos todos para a cidade. A comunidade disse que não, que a partir

daquele momento nenhum aluno indígena sairia da aldeia porque nós tínhamos o direito e se eles se recusassem, nós denunciaríamos ao Ministério Público. Eles recusaram. Acharam que a comunidade não cumpriria o prometido. Eles se enganaram! Deu uma semana e o Ministério Público estava aqui dando o parecer dizendo que tínhamos o direito à escola.(VANOÍRIA FERNANDES, 2018)

Neste período, Vanoíria estava então concluindo o ensino médio. Como faltava professores e havia uma vaga para o magistério indígena para atuar na escola recém-conquistada, as lideranças de sua comunidade passaram a incentivar que ela se tornasse professora. Foi então que ela ingressou no Ará Verá. “*Minha mãe falou: “se eles querem, porque você não tenta?!”*” Foi neste contexto que ela ingressou no Curso Normal Médio para a formação de professores Kaiowá e Guarani.

A trajetória escolar de Vanoíria Fernandes destoa das demais interlocutoras desta pesquisa. Ela foi a única que cresceu morando com sua família em território indígena. Marlene, Rosely e Renata e suas famílias teceram cada qual diferentes estratégias na relação com a sociedade não-indígena estabelecendo uma relação de aproximação entre educação escolar e religiosidade cristã evangélica.

Rosely Quevedo cresceu na Missão Evangélica Kaiowá. Seu pai a incentiva a estudar e falava que não queria que ela crescesse sem estudo como ele. Rosely é, entre seus seis irmãos, a única que tem faculdade. Atualmente, é professora no município de Maracaju/MS, já tendo, contudo, atuado na escola indígena da comunidade Sucuru’y, onde mora desde 2005, para onde veio lecionar.

Marlene de Almeida cresceu com a madrinha (missionária) no estado do Paraná, que falava com sotaque carioca carregado. Viveu com ela dos três aos onze anos de idade e por este motivo, ao retornar para a casa de sua família desconhecia seus parentes e praticamente não falava a língua materna. Cresceu em ambiente evangélico tanto na casa de sua madrinha quanto na casa de seus pais e, por essa razão, antes de passar por uma formação específica, desconhecia a cosmologia Kaiowá e Guarani.

Renata Castelão saiu da aldeia aos seis anos de idade, cresceu com um casal de administradores de fazenda que por não poderem ter mais filhos pediram a seu pai para criar a menina. Morou nos estados de São Paulo e Paraná e estudava em escolas não-indígenas na

cidade. Quando retornou para a aldeia já moça, saía diariamente de sua comunidade para a escola da cidade até que o veículo que transportava os estudantes indígenas deixou de circular em virtude do baixo número de alunos que iam para cidade na ocasião. É então que se muda para a cidade de Tacuru, onde passa a trabalhar na casa de uma senhora da igreja para prosseguir os estudos. “*Cuidava de criança de dia e de noite ia para a escola.*” Na escola os garotos não-índios falavam que as indígenas eram fáceis de pegar ao que ela respondia que não estava ali para namorar. De Tacuru Renata se mudou para Dourados, onde cursou o Instituto Bíblico. Esta formação durou cerca de três anos e após este período foi convidada a dar aula na aldeia Taquaperi no município de Coronel Sapucaia/MS. Lá se casa, faz o magistério não indígena e ingressa, em 1999, na primeira turma do Ará Verá, realizando então sua primeira formação específica.

\*\*\*\*\*

A entrada em um curso específico parece se constituir também como um importante mecanismo de reafirmação da identidade étnica. Ainda que a lógica de produção da identidade Kaiowá e Guarani tenha sido caracterizada por processos históricos pautados na colonialidade e na subalternização é possível perceber pela fala das interlocutoras que após a formação específica, quer no *Ará Verá* quer no *Teko Arandu*, as identidades étnicas são afirmadas em detrimento a lógica assimilacionista que compõem suas trajetórias.

Marlene Almeida, sobre sua entrada no *Teko Arandu* aponta que o ingresso no curso lhe deu a esperança de ser novamente guarani kaiowá. “*Não só colocar o cocar e pintar. Ser guarani mesmo.*” Por ter crescido na doutrina da igreja evangélica, Marlene conta que cresceu ouvindo as histórias de Davi e Sansão, mas não sabia nada sobre o que era próprio dos Guarani e Kaiowá como os mitos sobre a origem da vida e as histórias da criação.

“*Quando passei no Teko, cheguei lá em casa e falei para o meu marido: “Era tudo o que eu queria esse Teko!*” Tendo contado com o apoio da família, ela diz que tudo o que aprendia no curso trazia para casa e compartilhava com seus familiares. Marlene, assim como Renata, ingressou na primeira turma do Teko Arandu, no ano de 2006. Contudo, diferentemente de Marlene, Renata já havia passado pela formação específica no Ará Verá,

em 1999, o que fez com que ela já chegasse ao Teko conhecendo mais da própria história, processo iniciado no *Ará*.

Renata conta que antes de passar pelo *Ará* ela também tinha uma mentalidade não indígena. “*Eu era fisicamente indígena, mas a minha mente tinha mudado.*” Por ter crescido fora da aldeia, sua mentalidade também se assemelhava a dos *karai*: “*eu pensava só em mim, no que era melhor para mim, tudo só em mim; melhorar, fazer mestrado, fazer outras coisas para mim, e não para a comunidade!*” Renata lembra, inclusive, que quando começou a dar aula, por volta de 1995, em Taquaperi, Coronel Sapucaia/MS, ela não queria dar aula em guarani porque achava que isto era retroceder.

Muitas pessoas falavam para mim que era perda de tempo eu fazer o *Ará Verá* [porque já tinha magistério], mas eu sabia o que estava fazendo porque estudei numa escola não-indígena. Eu era indígena fisicamente, mas a minha mente tinha mudado. Eu pensava só em mim, pensava o melhor para mim, tudo só em mim... e não na comunidade! Foi por isso que eu fui! O que eu não aprendi, eu ia aprender lá! Porque a maior parte da minha convivência foi fora da aldeia, então eu estudava mas tinha o pensamento do *karai*: melhorar, fazer mestrado, fazer outras coisas mas para mim, só pensando em mim. (RENATA CASTELÃO, 2018)

“*Tornar-se de luta*” foi uma decorrência da formação política existente no *Ará Verá*, como apontam suas falas. Ela diz que foram as noites políticas que possibilitaram o engajamento no movimento indígena e foram os frutos das discussões neste espaço que acenaram para a necessidade de um curso de nível superior para formação de professores guarani e kaiowá.

Vanoíria Fernandes também ingressou no *Ará Verá* antes de entrar no *Teko Arandu*, em 2008; e assim como Renata, ela também já havia cursado o ensino médio em uma escola regular na cidade antes de entrar no *Ará*. Tendo concluído o ensino médio e sem condições para pagar um curso superior em uma instituição privada, pareceu à família de Vanoíria que o curso de normal médio para a formação de professores indígenas seria uma boa opção. Sobre sua entrada no *Teko Arandu*, conta que estava no segundo ano do *Ará* quando colegas lhe falaram que o *Teko Arandu* seria uma opção melhor para ela, visto que já tinha o nível médio completo. Apesar de não conhecer direito o modo de funcionamento do *Teko*, seus colegas a

incentivaram. *Falavam para mim: “Por que você não vai? Lá você vai aprender mais e ter certificado de nível superior”.* Um falava, o outro falava; então eu fui!

Apesar de fazer o vestibular ainda em dúvida sobre ir ou não ir, ela resolveu tentar. *“Daí eu fiz o vestibular e por sorte não apareceram muitos candidatos naquela turma. Não tinha concorrência. Eram setenta vagas e eu acho que só foram sessenta. Todos nós fomos chamados. Então eu entrei para o Teko,”* conta. Ela e o marido iam juntos para o curso. Ingressaram no mesmo ano e enquanto ela se formou em ciências humanas, ele optou por ciências da natureza. Sua filhinha, de dois anos na época, também ia junto.

Eu e o meu marido íamos juntos. Ia a família toda, só não iam os cachorros. Mas era muito difícil também deixar a casa, deixar as coisas para cá. Mas o que era mais precioso a gente levava. A nossa filha. Então eu ficava lá, estudando, cuidando de criança. Tinha que fazer as duas coisas ao mesmo tempo, né?! Mas foi legal até. A gente sofreu muito com ela, teve vez que ficou doente lá e a gente teve que ir para o hospital, comprar remédio, mas a gente enfrentou essas crises, essas coisas que a gente enfrenta no casamento. Foi assim, tranquilo! Quando eu entrei no Teko ela tinha quase dois anos. Aí fomos com criança e tudo. (VANOÍRIA FERNANDES, 2018)

No *Teko Arandu* as crianças kaiowá e guarani compõem a paisagem e as aprendizagens. A convivência é aprendizagem principalmente para os professores formadores, que não estavam acostumados com a família na escola. A presença delas está estreitamente associada a presença das mães que são acadêmicas no curso. Rosely Quevedo, indígena Kaiowá que compartilha com Vanoíria a condição de mãe e acadêmica da segunda turma do *Teko Arandu* conta que também levava seu filho para a universidade durante sua formação. *“O meu filho cresceu no Teko junto comigo. Eu levava ele, levava a babá. No começo ele não se acostumava, mas depois acostumou.”*

Eu penso assim: deixar o marido em casa tudo bem, né?! Você não se importa muito mais com marido, então até que vai! Mas agora filho? A criança não tem como você deixar em casa não, principalmente se for filho pequeno. Então eu levava ele para a faculdade. Tinha hora que ele chorava, passava frio, calor, mas eu não desisti! (ROSELY QUEVEDO, 2017)



Apesar de receber o apoio de sua mãe e de seu pai, moradores da aldeia Amambai, no município de Amambai, que consideravam importante que Rosely estudasse, sendo ela a única de seis filhos com ensino superior, em casa inicialmente, seu marido não a apoiava. *“Teve uma hora que ele até falou para mim: ‘Você decide: você vai seguir o seu estudo ou a sua família?’.’* *Aí eu falei para ele que eu seguiria o meu estudo, mas que levaria o meu filho comigo.”* Rosely conta que este momento foi bastante difícil, mas que depois, na conversa, eles se entenderam e ele passou então a apoiá-la. Apesar de ter que lidar com as críticas da família dele e de outras pessoas que diziam que ela fazia o curso atoa, ela aponta que o esforço valeu a pena, e hoje, quem antes a criticava, passou a valorizar os professores indígenas formados.

Quem me dava mais força era a minha mãe. Ela falava para mim: “eu não tenho estudo!”. Na minha família toda, ninguém tem faculdade, só eu. De seis irmãos, só eu tenho faculdade. Então minha mãe me apoiava muito e minha irmã mais velha também me apoiou. Apesar de ela estar longe, ela ligava e perguntava da faculdade. “Você está na faculdade? Eu estou!”. Então eu tinha o apoio da minha mãe, do meu pai e da minha irmã! O meu pai uma vez falou para mim: “Eu não quero que você saia que nem eu!”. Ele disse isso para mim por celular. Disse que não era para perder a oportunidade porque agora o ônibus até passava na frente da aldeia. (ROSELY QUEVEDO, 2017)

Além da questão do apoio familiar estas mulheres indicam uma série de complexidades enfrentadas durante o curso como as seguintes dificuldades: deixar a casa durante o tempo universidade; a ausência de financiamento das despesas durante os primeiros anos do curso; a falta de bolsa; e, o desafio de dominar a escrita em guarani e a língua portuguesa. Ainda no tocante à linguagem, as configurações e conflitos gerados no *Teko* foram bastante variados, envolvendo os múltiplos contextos e histórias de vida nas quais as interlocutoras se formaram. Rosely, Renata e Marlene destacam sobretudo a dificuldade quando ao domínio do guarani escrito, já Vanoíria ressalta sua dificuldade em relação ao uso do português.

Rosely Quevedo, por exemplo, destacando seu itinerário linguístico aponta que por ter crescido na Missão Evangélica Kaiowá, desde pequena falava a língua portuguesa. Português era a língua aprendida na Missão e na escola. Apesar disso, Rosely aponta que também tinha

contato com a língua guarani, ainda que este contato fosse restrito ao ambiente doméstico. Nesse sentido, uma das grandes dificuldades ao entrar na faculdade foi com o guarani escrito, pois durante cerca de dois anos, embora fosse capaz de falar na língua materna, ela não conseguia escrever. Como conta Rosely, apesar de ser falante tanto do Guarani quanto do Português, o domínio da escrita, quer em uma ou outra língua, passou a ser uma realidade somente após o ingresso na faculdade. Toda semana tinha que redigir o Memorial das aulas ou em Língua Portuguesa ou em Guarani.

Marlene Almeida, que também cresceu fora da aldeia relata dificuldades semelhantes. Conforme conta, ela cresceu no estado do Paraná, vivendo com a sua madrinha de origem e sotaque carioca e a sua própria fala é *igualzinha à dos cariocas*. Quando retorna então para a aldeia, aos doze anos de idade, ela se vê confrontada com uma língua que praticamente não falava mais e sente a necessidade de reaprendê-la, fato que passa a ocorrer por volta dos quinze. Com relação ao uso da fala, Marlene conta que a universidade a ajudou a superar a vergonha de falar, pois os professores a incentivavam a se expressar.

Porque antes, eu era uma pessoa bem fechada. Porque eu tinha também outra educação. Eu cresci com a minha madrinha e ela é carioca. A minha fala era igualzinha à dos cariocas. Eu tinha vergonha de falar. Aí lá não [UFGD], lá me motivaram a falar. “Não, seja você mesma! Expressa o que você quer expressar!” (MARLENE ALMEIDA, 2017)

Vanoíria Fernandes também sublinha sua dificuldade com relação a língua portuguesa, “*porque toda hora tinha que estar lendo e entendendo materiais que eram todos produzidos em língua portuguesa.*” Vanoíria, que cresceu em uma comunidade afastada da cidade aponta que ao entrar no *Teko*, falava pouquíssimo o português. Para amenizar as dificuldades, os que compartilhavam de sua mesma situação iam criando estratégias como as discussões em grupo.

Tinha vez que a gente sentava em grupo. Um lia e o outro tentava entender para depois escrever. Eu acho que essa foi a parte mais difícil né?! Mas valeu a pena também a gente ter passado por isso aí, porque a gente aprendeu. Isso aí eu aprendi lá; a escrever texto – escrever um bom texto - escrever um documento. Eu acho que valeu a pena essa parte, porque se a gente não tivesse esse hábito de ler na linguagem acadêmica, eu acho que eu não seria como eu sou hoje. (VANOÍRIA FERNANDES, 2018)

O domínio do português escrito, parece se constituir em uma importante ferramenta política nas relações estabelecidas dentro e fora das comunidades. Se para fora o domínio do português pode representar uma possibilidade de estabelecer relações mais autônomas com o Estado e com a sociedade não-indígena, dentro das comunidades a capacidade de redigir documentos e dominar a língua portuguesa pode agregar um maior prestígio e status àqueles que a dominam. Vanoíria, por exemplo, conta que em sua comunidade, ela é uma das poucas pessoas que domina a técnica de redigir documentos e isso faz com que as lideranças da comunidade recorram a ela quando há a necessidade de estabelecer este tipo de relação com as instituições não-indígenas. Perguntada então sobre o que mudou com a passagem pelo curso, ela conta que mudou tudo, pois agora tem uma demanda na comunidade.

Além da língua, citada pelas interlocutoras como uma das principais dificuldades durante o curso, a relação entre a religião tradicional kaiowá e guarani e a religiosidade cristã também foi uma pauta destacada por estas mulheres. Como já foi dito acima, Renata, Rosely e Marlene cresceram vinculadas às igrejas evangélicas e sem o contato frequente com suas famílias extensas, que poderiam iniciá-las na religião tradicional ou não. Marlene ao ingressar no *Teko*, por exemplo, diz que aquela foi a primeira vez que tinha visto um rezador e em sua cabeça a realização do *Jehovasa* era um pecado. Ela diz não ser a única a ter passado isso. Outras companheiras de turma que também cresceram na igreja passaram pela mesma situação.

Foi lá também a primeira vez que eu vi um rezador. Aquela Jehovasa era pecado para mim. Essa era a minha ideia e eu não queria fazer. Mas essas coisas não aconteciam só comigo. Acontecia com a maioria dos que estavam na igreja e então a gente ficava pensando que não podia fazer porque era coisa do Diabo. (MARLENE ALMEIDA, 2017)

Marlene diz que esta foi uma das primeiras coisas que perguntou a seu pai. Chegando em casa ela disse para o marido: “*eu tenho que ir para a casa do pai perguntar isso!*” Frente a pergunta, seu pai lhe diz que assim como os católicos tinha cruz, os Kaiowá Guarani tinham

o *Jehovasa* e que para qualquer lugar que ela fosse, ela deveria fazer para se proteger. “*É uma oração igualzinho aos que os evangélicos usam.*”

Foi aí que meu pai botou na minha cabeça que eu tinha que fazer as duas coisas no mesmo tempo. Essa foi uma experiência nova porque eu nunca tinha feito *Jehovasa*. Essa foi a primeira coisa que mudou a minha vida. Se eu não tivesse consultado o meu pai, eu jamais faria o *Jehovasa*. Antes disso, eu até tinha perguntado para as meninas: “Meninas o que vocês acham sobre esse *Jehovasa*?”. Perguntei e falei que achava que a gente não poderia fazer. Olha lá o meu raciocínio! Até agora eu rio de mim mesma quando falo isso. (MARLENE ALMEIDA, 2017)

Depois de conversar com seu pai, Marlene entendeu que o *Jehovasa* também era uma oração e passa a realizar o ritual. Ela conta que passado o impacto, esta foi uma boa novidade e que depois eles conheceram vários rezadores no curso, mantendo para com eles uma relação de respeito. Como explica Rosely, “*apesar de alguns não acreditarem em ñanderu e ñandesy, eles eram bem respeitados.*”

Vanoíria, que se formou na segunda turma do curso, aponta que em sua sala a questão das religiões também causava incômodo. Lembra que esta parte “*era horrível, pois alguns crentes não queriam participar dos rituais.*” Quando perguntada se cresceu na religião tradicional, ela responde que também participa. “*Quando eu vou na igreja, eu estou na igreja, quando eu vou na dança, eu estou na dança. Até porque eu acho que o professor tem que ser intercultural, né?!*, ela responde.” O fato é que a expansão das igrejas cristãs nas aldeias é uma realidade no Cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul, mas não somente.

Dedicamos, ainda, maior espaço à Missão Caiuá, por ser a mais antiga a atuar entre essas populações no estado, bem como por estar direta ou indiretamente envolvida na maioria das suas áreas: possui sedes e atuação permanente de pastores e missionários, ou atende os Kaiowá e Guarani por meio de escolas e de assistência médica. (BRAND & VIETTA, p. 219, 2004)

Apesar de a religião ser fonte de desencontros, as mulheres lembram em suas falas dos bons encontros propiciados pelo curso e das noites políticas e culturais das quais participaram e que muito contribuíram para suas formações. Marlene relembra que quando entrou para

curso, pensou que seria estranha a convivência entre os patrícios no decorrer das etapas do tempo universidade. Contudo, ela conta que a convivência com os colegas não foi um problema e que durante o curso conheceu muita gente que a incentivou a levar a luta para frente.

Quando aconteciam as etapas, a gente ficava numa igreja católica lá no bairro Água Boa. Eu achei que a convivência seria estranha, mas não foi. Chegando lá todo mundo ia se comunicando e aí começamos a fazer amizades. Um se comunica, o outro se comunica. “Eu sou de lá, eu sou daqui, eu sou” Aí eu comecei, fizemos amizades, né? Eu conheci muita gente que incentivava a gente a levar a luta para frente, aprendi muito com elas... com a Léia, a Maria de Lourdes. Através da amizade delas, nós crescemos. A convivência lá com as meninas era bem legal. Não tinha ninguém querendo ser mais orgulhosa. (MARLENE ALMEIDA, 2017)

Marlene conta que apesar do receio inicial, conviver socialmente foi uma boa experiência. Ela lembra que no alojamento cada um compartilhava aquilo que tinha. *“Quando alguém não tinha um shampoo, um sabonete, o outro: “eu tenho, eu te empresto.” Isso para mim foi tudo muito legal.”* Apesar de a convivência não ser um problema, para Marlene o difícil mesmo era ficar longe de casa. Marlene entrou no curso aos vinte e nove anos e destaca que um dos pontos positivos da turma era que ela era composta em sua maioria por pessoas de idade mais avançada. E como eles eram mais velhos, sabiam muitas histórias de antigamente e compartilhavam com a turma.

Eu tinha vinte e nove anos quando entrei, mas lá tinha mais gente idosa mesmo. Isso era bem legal. Jovens não tinha muito não. Tinha o Seu Adriano, lá de Pirajuí; o senhor que mora lá em Jaguari; a Dona Lólia. Não tinha só gente com idade nova, tinha esses idosos também que participavam. Era legal porque eles contavam como eram as histórias do antigamente, como era a vida antigamente, como era a educação deles antigamente com os próprios pais, os próprios filhos. Eles sempre falavam isso para nós. Eu sou da primeira turma e todo mundo já tinha sala de aula, já era professor. Essa é a diferença que eu estou vendo agora. Esses jovens entraram, mas não tem nenhuma experiência. (MARLENE ALMEIDA, 2017)

Destacando a questão geracional, Marlene aponta que é uma das principais diferenças que percebe nas novas turmas do curso. As novas turmas, como destaca, são compostas

sobretudo por jovens e elas não contam com pessoas mais velhas de referência que tem o papel de instruir os mais novos tanto na luta quanto na tradição, como foi o caso das primeiras turmas, onde a maioria dos ingressos eram mais velhos e mais experientes. *“Nós tínhamos o Lídio que sempre dançava guachire com a gente. Tinha o Valentim que era o nosso historiador e sempre contava histórias para a gente. Não sei se agora nesses grupos tem essas pessoas.”* Rosely, da segunda turma, destaca a mesma questão: *“na minha área, ciências humanas, eram todos muito participativos. Eu me lembro que na História e Geografia tinham pessoas mais velhas do que eu. Lembro do Pedro, do Seu Amilton Lopes. Nós falávamos para eles que ele era nossos pais, né? Porque eles eram os mais idosos.”*

No Teko eu gostava bastante das noites culturais. Dava para conhecer todo mundo. Eu lembro que no primeiro dia eu não fui, porque a gente perdeu o ônibus. Dependia da Funai naquela época e a Funai não mandou, por isso a gente não participou. A gente conhecia muitas pessoas e cada uma levava sua experiência. Eu me dava muito bem com a Vanoíria, ela também trazia a filhinha dela. O pessoal do Ará Verá também sempre ia nas noites culturais. Eles iam lá para conversar, se enturmar. (ROSELY QUEVEDO, 2017)

As noites políticas e culturais marcam as lembranças das mulheres que passaram pelo Teko Arandu. Rosely Quevedo preferia as noites culturais, mas Marlene Almeida destaca o papel das noites políticas na formação dos professores indígenas, apontando a importância desses momentos para que compreendessem como ajudar na comunidade era importante. Sobre seu funcionamento ela explica que as noites políticas aconteciam nas quartas-feiras, quando sentavam e começavam a discutir sobre algum tema importante. Marlene conta que foi ali que ouviu pela primeira vez que os Kaiowá e Guaraní eram um povo autônomo e que ter contato com estas ideias fazia com que a mente se abrisse.

Além da formação política e cultural, estas mulheres também se tornaram pesquisadoras durante a formação universitária. Marlene, motivada pela vontade de retomar os conhecimentos indígenas discutiu em seu trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre a origem da vida dos Kaiowá e como ela se relaciona com o surgimento dos invertebrados e vertebrados – *“é a ciência, né?!”*

O meu TCC eu fiz sobre a origem da vida dos kaiowá. Sobre esse tema eu conversava muito com o meu pai. Eu sempre perguntava: “Pai, é verdade que assim acontece?”. Tem aquela teoria sobre a criação dos homens, né? A que fala que nós viemos dos chimpanzés. Então eu perguntei para o meu pai se era verdade e ele me disse: “Minha filha, essa é apenas uma hipótese.” Eu aprendi tanto quando meu pai falou isso para mim. “Minha filha, isso é apenas uma hipótese. Então no meu TCC eu falo sobre o surgimento dos invertebrados e vertebrados e comparo o fato de que na história Kaiowá e Guarani, desde a origem da vida, eles estão presentes. Comparando eu percebi que as larvas, os mosquitos e as moscas nunca acabam porque começam lá nessas histórias. (MARLENE ALMEIDA, 2017)

Marlene se formou em ciências da natureza. Rosely, apesar de ter se interessado inicialmente pela matemática, passou a gostar mais de história e geografia e quando chegou o momento de escolher optou pelas ciências humanas. Em seu TCC, escreveu sobre a história da aldeia onde mora, Sucuru’y (Maracaju/MS). Sobre esse processo, conta: “*eu acho importante contar essa história, porque às vezes as pessoas falam sobre ela, mas pesquisar mesmo ninguém tinha pesquisado.*” Sobre tornar-se pesquisadora, ela lembra que aprendeu no Teko como proceder. “*Eu aprendi lá na UFGD que para entrevistar um idoso, principalmente Guarani e Kaiowá, você não pode ir lá com papel e caneta, com celular, com gravador. Parece que eles têm medo. Aí eles não falam.*” Para contar a história de Sucuru’y ela recorreu aos velhos Turiba, casal de moradores antigos na região.

Me lembro de uma vez que nós fomos lá e ele não queria muito falar com a gente, então eu tive que ir conquistando aos poucos. Para eu conseguir fazer a pesquisa, eu tinha que chegar lá só por chegar mesmo. Chegar, conversar. Não podia chegar lá com o papel e a caneta não. Eles eram um casal. Eu ia lá, sentava, conversava. Eu não tomava mate, mas aprendi a tomar com eles. Eu só tomava tereré, mas como às vezes eu ia lá de manhã, horário que idoso tomava mate, para não falar não eu comecei a tomar. Aí na conversa eles falavam então, se abriam. Era assim. Eu aprendi isso lá na UFGD. (ROSELY QUEVEDO, 2017)

Rosely, que dependeu do apoio de sua própria família para terminar o curso diz que durante o TCC, ela pensou em desistir. “*O meu pai me ajudou muito! Foi ele quem me fez terminar o TCC, porque eu ia desistir no final.*” Já no último ano, ele pediu que a filha não desistisse: “*Você já está no último ano, agora que você vai desistir?*”. Ele falou para mim:

*“eu não sei o que é TCC, mas eu falo isso para você. Não pode abandonar o barco agora”, e então ele ia contando muitas histórias para mim e que eu escrevia no papel e depois passava tudo a limpo.”*

\*\*\*\*\*

Apesar da entrada na universidade se constituir como uma importante ferramenta de luta se aliada aos anseios e necessidades das comunidades kaiowá e guarani no Mato Grosso do Sul, representando a possibilitando diálogo intercultural e a construção de relações mais igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado, a formação, por si só, não garante a transformação da realidade social. Como aponta a antropólogo do povo Baniwa Gersem Luciano (2012), uma das questões que surge com a entrada dos acadêmicos indígenas na universidade é como as comunidades e as organizações indígenas podem aproveitar o potencial dos estudantes fazendo com que o conhecimento adquirido na universidade se converta em melhorias para o coletivo. Uma preocupação recorrente e das mais graves é a de que ao entrarem para a universidade, os estudantes ou profissionais indígenas percam o vínculo orgânico que os liga às suas comunidades e que se enfraqueçam as estratégias e os projetos coletivos construídos pelo movimento indígena.

Nesse sentido, a formulação de cursos e de projetos específicos que valorizem a cultura e os conhecimentos indígenas aliado a uma consistente formação política e o aprendizado dos códigos que regem a sociedade não-índia, em especial o domínio do português escrito para o estabelecimento de relações mais autônomas com o Estado, parecem ser indispensáveis para que o projeto político das e dos intelectuais kaiowá e guarani se efetivem. Em sua dissertação de mestrado a pesquisadora Guarani Teodora Souza afirma que os cursos específicos em nível médio e superior planejam suas atividades com essa meta.

As concepções educacionais que têm permeado o ensino e as práticas pedagógicas dos cursos têm devolvido aos *Guarani* e *Kaiowá* a sua autoestima, pois reconhece e valoriza as identidades culturais, as línguas indígenas e os saberes, que há tanto tempo a história tem silenciado, ocultado ou negado; a segunda questão é que os cursos, através da metodologia de pesquisa, têm possibilitado a cada *Guarani* e *Kaiowá* descobrir-se a si mesmo, individual e coletivamente enquanto grupo étnico cultural, no resgate ou no fortalecimento de seus saberes, sua ciência, sua



arte, sua língua, sua forma de organização, embora não mais como antes (SOUZA, 2013, p. 88 e 89).

Sobre os impactos gerados nas comunidades pela atuação das intelectuais kaiowá e guarani é possível perceber que estas mulheres professoras e lideranças vem articulando relações políticas que extrapolam os limites do parentesco e do fogo doméstico ao que são tradicionalmente associadas e estabelecem relações de aliança e convivência social ampliada mobilizando um lócus de poder simbolicamente associado ao homem e que dizem respeito aos agenciamentos políticos que se dão para além dos interesses exclusivistas que predominam nos fogos domésticos. Nesse sentido, o princípio *pavê*m, associado ao homem e a necessidade da ampliação do horizonte social parece ser incorporado também pelas intelectuais kaiowá e guarani promovendo significativas transformações que contribuem para a reformulação os atributos culturais associados a cada um dos sexos, fazendo com que se realoquem posições de status, prestígio e poder.

Vanoíria, por exemplo, ao ser perguntada sobre o que mudou após sua formação, diz que *mudou tudo, mudou completamente*, pois agora ela tem uma demanda na comunidade. De sua perspectiva, como são poucos os professores que dominam a escrita de documentos que permitam a comunicação com o poder público, ela passa a ser reconhecida na comunidade também como uma liderança. Citando o exemplo do projeto que escreveu para a instalação de uma rede de abastecimento de água encanada na aldeia, ela conta ter sido reconhecida em um evento político na escola em que trabalha e que ajudou a construir como alguém que *entrou para a história da aldeia*, de acordo com uma liderança de sua comunidade.

A professora considera que a sua atuação política é de fundamental importância na comunidade e que os professores, juntamente, com as lideranças são aqueles que articulam a organização coletiva da aldeia. Ela reconhece também que foram as formas de mobilização política aprendida durante o curso universitário, a partir da experiência de gestão do curso e da coordenação das noites políticas e culturais, que contribuíram para sua formação no sentido de aprender a intermediar a relação de sua comunidade com as instituições não-indígenas. Rosely Quevedo destaca condição semelhante, sinalizando o fato de que a escola e o postinho da comunidade onde vive serem resultados do seu esforço, juntamente com o cacique. Esse agenciamento das mulheres professoras é muito significativo para seu reconhecimento enquanto liderança em sua comunidade.

Para o antropólogo Antônio Carlos de Souza Lima, hoje representante da Área de Antropologia na CAPES, é necessário conhecer os códigos da sociedade brasileira, bem como os protocolos de funcionamento das instituições e de suas políticas para de fato ser um sujeito ativo na defesa das demandas das comunidades, superando a necessidade de mediadores. E isso vem como resultado da busca por qualificação escolar e política.

Assim, é entendendo as realidades em que se veem entremados que os integrantes dessa geração de indígenas têm buscado superar a necessidade de mediadores, colocar-se como formuladores de utopias para além daquelas determinadas para e pelas suas tradições específicas, e selecionar as alianças que lhes parecerem oportunas. A procura por qualificação, que é apresentada como parte do interesse pela formação no ensino superior, é também uma tentativa de entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas, até mesmo em aspectos os mais recônditos, como o do parentesco e o das relações intergeracionais. (LIMA, 2015, p. 451)

Para além da dimensão estritamente política o papel desempenhado pelas intelectuais estimula também a reprodução cultural dos kaiowá e guarani e o fortalecimento da identidade indígena. De acordo com Vanoíria, a preservação da língua materna e da identidade indígena está intrinsecamente relacionado ao trabalho dos professores em diálogo com os projetos coletivos construído pelo movimento kaiowá e guarani. Reconhecendo a importância de trabalhar a autoestima, a identidade e o valor da língua materna, ela considera bastante positivo o fato de os alunos manterem e afirmarem a língua materna frente a língua portuguesa e considera importante a valorização da identidade étnica na escola uma vez que para que os alunos valorizem quem eles são, eles precisam se apropriar a própria história. *“Então eu considero que a valorização da nossa identidade, da nossa história é um ponto muito positivo e eu acho que a escola é uma ferramenta que está ajudando eles”*, diz Vanoíria.

Renata, que se formou na área de linguagens e que pesquisou a importância da alfabetização na língua materna em seu TCC entende que a alfabetização em língua materna é de fundamental importância para reforçar a identidade étnica e para garantir que o processo de aprendizado se dê efetivamente. As danças e as lendas indígenas também são aspectos importantes para pensar uma educação verdadeiramente kaiowá e guarani e uma escola realmente indígena que funcione enquanto um espaço de fortalecimento das identidades étnicas e de construção permanente da autonomia e da alteridade, como lembra Marlene

Almeida. Estas perspectivas, contudo, foram construídas ao longo da formação específica após um processo de desconstrução da subjetividade colonial e da reafirmação do pertencimento étnico.

Estabelecendo um novo olhar sobre os fatos ocorridos historicamente, as mulheres, ao desenvolverem seu trabalho contribuem para a formação não apenas dos estudantes kaiowá e guarani, mas também há uma dimensão do trabalho coletivo que permite que se eduque também a população não-índia, como demonstra a fala de Vanoória Martins ao explicar sobre uma passeata em função da comemoração do aniversário da cidade de Eldorado/MS, na qual a escola onde trabalha foi convidada a se apresentar. Conta que foi sua a ideia de apresentar durante a passeata as oito etnias indígenas de Mato Grosso do Sul e foi ela quem ensaiou e preparou as crianças. Seu esforço valeu a vaga de primeiro lugar na apresentação do município e ela entende que a partir destas intervenções as pessoas estão começando a enxergar a presença indígena no município e passam a valorizar e respeitar mais estes povos. Ainda que o preconceito continue, ela entende que a situação está melhorando e que se em alguns lugares a escola ajuda os índios a perderem sua identidade, em Cerrito a escola tem desempenhado o papel inverso, contribuindo para valorizar a língua e modo de ser tradicional.

Para a pesquisadora Potiguara Rita Nascimento (2009), o preconceito não é recebido de forma passiva pelos indígenas quando esse tem o conhecimento de que essa é uma prática de etnocentrismo. Assim é no caso dos Tapeba, no estado do Ceará, por ela estudado no doutorado em Educação, junto aos quais a escola tem um papel fundante nos rituais de resistência frente aos símbolos de estigma.

Mas, tais situações de preconceitos não são vivenciadas pelos índios de forma passiva, sendo marcadas, na trajetória histórica do grupo, pelo acionamento de práticas e discursos que assumem e, conseqüentemente, enfrentam os símbolos de estigma a que estão cotidianamente associados. Nesse sentido, vale ressaltar que as suas lutas e conquistas recentes refletem, invariavelmente, a busca de superação de situações interpretadas como expressões de preconceito. (NASCIMENTO, 2009, p. 75)

Neste sentido, é possível perceber que a partir da formação específica, mulheres e homens kaiowá e guarani são instigados a experimentarem outras formas históricas de educação escolar indígena que, se contrapondo ao modelo de escola no qual elas foram formadas, contribui para o fortalecimento da identidade étnica e os projetos coletivos de comunidade baseados na ideia de autonomia e na sustentabilidade, desestabilizando, portanto,

o tipo de escola colonialista e mecanicista no qual se instruíram. Como aponta o intelectual Kaiowá Eliel Benites (2014), antes de se concretizar o objetivo de uma educação escolar verdadeiramente kaiowá e guarani, que reflita o *teko porã*, os valores, a espiritualidade, o jeito de ser desse povo, é necessário desconstruir o modelo de escola que formou toda uma geração daqueles que hoje são professores indígenas.

É uma longa caminhada que demanda o envolvimento coletivo, a participação da comunidade, espaços alternativos de construção do conhecimento, reflexões sobre o currículo, sendo necessário mudar não só o conteúdo do ensino, mas também a metodologia para que ele se pareça cada vez mais com o modo de ser de cada povo. Esse é um processo difícil, visto que a impregnação de mentes e corações com as epistemologias coloniais remonta a séculos. Entretanto, os kaiowá e guarani nos deixam importantes lições de luta e resistência e começamos a notar os avanços ocorridos no sentido de construir uma educação que seja indígena não só no currículo e nas datas comemorativas, mas também nas metodologias, nos espaços, nas subjetividades. Uma educação decolonial e emancipatória que auxilie estes coletivos a fortalecerem seu projeto de sociedade, que fomente a luta pela terra e pelas demais demandas do movimento e que permita que eles se instrumentalizem para dialogar com a sociedade civil e pressionar o governo de forma mais efetiva para a garantia de seus direitos constitucionais.

### **CAPÍTULO III– CONSIDERAÇÕES EXPRESSAS SOBRE SER MULHER NAS COMUNIDADES KAIOWÁ E GUARANI DE MATO GROSSO DO SUL**

Com o intuito de cartografar a configuração dos papéis femininos nos coletivos étnicos kaiowá e guarani, este capítulo se dedicará inicialmente a uma abordagem bibliográfica cujo aporte teórico se dará com base nos estudos de Seraguza (2013; 2015) e Pereira (2004; 2008), referências na temática de gênero entre os Kaiowá e Guarani contemporâneos de Mato Grosso do Sul. Posteriormente, pensaremos a configuração dos papéis femininos a partir de dados obtidos em trabalho de campo, mais especificamente no I Seminário de Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul: Lutas, Resistências e Autonomias cujo objetivo era o de discutir questões que dizem respeito à especificidade da mulher indígena no que se refere à temas como saúde, educação, violência, retomada de territórios e sustentabilidade. O evento ocorreu no dia 29 de março de 2017 em referência a programação do Dia da Mulher (8 de março) no espaço da Universidade Federal da Grande Dourados e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Por fim, buscaremos ao longo do capítulo fazer dialogar com ambos materiais para que melhor possamos compreender as transformações recentes, os papéis sociais femininos em comparação com papéis prescritos tradicionalmente e entender como as mulheres intelectuais vem buscando se articular politicamente.

Ressaltamos que embora o interesse seja nos papéis femininos de uma forma geral, os dados obtidos em campo se referem às perspectivas das intelectuais indígenas, um segmento bastante específico dentro das culturas kaiowá e guarani contemporâneas. Além disto, com referência ao material produzido a partir das discussões do seminário, que reunia também as mulheres da etnia terena ocupantes de espaços diversos dentro do movimento indígena. É preciso sublinhar também que as transformações geradas pelo contato com o entorno e pela entrada das mulheres indígenas no mercado de trabalho alteram significativamente os módulos de organização tradicionais, fazendo com que signos de poder, prestígio e status social sejam rearticulados no interior das famílias e das comunidades (PEREIRA, 2004).

Assim, temos por hipótese que as mulheres que aqui designaremos intelectuais indígenas têm um importante papel neste processo, contribuindo para a reinvenção das culturas tradicionais. Acreditamos que a presença destas mulheres em espaços interculturais como a escola e a universidade contribuem para que novos arranjos emergjam na organização social kaiowá e guarani, influenciando não apenas as relações de gêneros, mas também as

formas de produzir política e identidade, o que será discorrido mais detalhadamente ao longo do capítulo.

A respeito do incomodo que a categoria analítica mulher intelectual indígena – ou mulher intelectual kaiowá e/ou guarani, mais especificamente – talvez possa provocar, afirmamos de início que esta é uma categoria que quer ser superada visto que é criação exógena e remete mais ao universo de significação da pesquisadora do que a forma como estas mulheres se referem à si mesmas. Contudo, na falta de termos êmicos mais apropriados utilizaremos a categoria e apostaremos, portanto, em sua positividade, sendo utilizada no estudo para designar a emergência de uma outra configuração de mulheres indígenas, forjadas em uma conjuntura histórica específica, a saber, àquela que remete à Constituição de 1998, a luta pela educação escolar indígena específica e o conseqüente processo de formação de professoras e professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul.

### **3.1 Sobre a alteridade radical: Pa'i Kuara criou o homem. Aña criou a mulher**

Foi então que *Pa'i Kuara* criou o homem e *Aña* criou a mulher, mas esta com chifres, asas e rabo, marcando a desigualdade ontológica da criação de homens e mulheres humanos. *Pa'i Kuara* assoprou a última criação de *Anã* e retirou dela os três atributos vinculados ao universo animal e a fez humana, eliminando dela o excesso de alteridade. De *Aña* tornou-se *Kuña*, graças ao sopro de *Pa'i Kuara* que, desta maneira, concedeu-lhe sua alma *ayvukue*, a alma branca [...] sua *ne'ẽ*, *ayvu*, palavra/alma, para confrontar com sua *asyigua*, a parte desassossegada, “uma alma animal”. (SERAGUZA, 2013, p. 18, grifos da autora)

Ao estudar as relações cotidianas estabelecidas pelas mulheres guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul com o entorno terreno e o universo cósmico, Lauriene Seraguza (2013) constrói uma análise onde a mulher humana é ligada à figura de *Aña*, categoria nativa que simboliza o excesso de alteridade e que, à semelhança de sua criadora, guarda em si o excesso de diferença, marcada principalmente pelo sangue vertido e pela produção e reprodução de corpos.

Para a autora, o ser criador da mulher, *Aña*, em decorrência de uma herança possivelmente cristã, possui uma certa equivalência com o demônio, realizando incontáveis tentativas de desviar as obras da criação e humanização do mundo de *Pa'i Kuara*, o Sol.

Enquanto *Pa'i Kuara* criou a galinha, *Aña*, na tentativa de se igualar ao primeiro pai, criou o urubu; *Pa'i Kuara* criou o pindó árvore sagrada entre os Guarani, *Aña* criou o espinhento bocajá (*mbokaja*); o primeiro criou o besouro, o segundo a formiga cortadeira, contínua nas roças (*kokue*) kaiowa e guarani; *Pa'i Kuara* criou o lagarto tiú (*teju*), *Aña* criou a cobra (*mbói*). Por mais que se esforçasse, as obras do segundo não se igualavam às do primeiro. (SERAGUZA, 2013, p. 18)

Produzida por um ser que se assemelha ao demônio cristão, a primeira mulher humana na cosmologia kaiowá e guarani tem como marca uma superabundância ontológica, expressa através do corpo. Herdeira de uma descendência perigosa, a mulher kaiowá e guarani recupera constantemente a história de sua criação, pois “onde há mulher, há sexo, sangue e palavra” (idem, p. 170), há alteridade radical a ser controlada.

Tendo a alteridade como dado, a autora nos propõe que a percebamos como um lócus de poder das mulheres, condição fundamental para a reprodução da vida social na terra.

Entretanto, esta alteridade já havia sido posta, outrora, no cosmos. Se *Aña* cria na terra a mulher, no cosmos é *Mba'ekuaa* quem inaugura a vida social. Em ambos os planos, a reprodução da vida social só pode ocorrer a partir da existência de um casal. Assim, entre os Kaiowá e Guarani, aquilo que seus deuses, *Ñanderuvusu* e *Ñandesy*, fizeram na primeira terra é deixado de herança e exemplo aos viventes do plano zero. (idem, p. 67).

Na primeira terra, *Ñanderuvusu*, o Primeiro Homem ou Primeiro Pai, pede para *Ñandesy*, a Primeira Mulher, Primeira Mãe, que busque milho, ela não o busca, pois não acredita que as espigas solicitadas pelo Primeiro Homem estejam maduras. “Bravo, *Ñanderuvusu* saiu andando pela primeira terra, disposto a abandonar *Ñandesy*, que estava na companhia de um terceiro vivente, *Mba'ekuaa*” (idem, p. 69) *Ñandesy* avisa *Ñanderuvusu* de sua gravidez, que vai embora desconfiado de que o filho que espera a Primeira Mulher não seja seu. O Primeiro Homem diz a Primeira Mulher que se os filhos fossem seus, que ela o encontrasse.

*Ñandesy* segue atrás de *Ñanderuvusu*, grávida de gêmeos, sob a possibilidade de cada filho ser de um pai, no caso, uma dupla concepção: o irmão maior como filho do primeiro homem, e o menor, do terceiro vivente. A primeira mulher pede que os filhos, ainda em sua barriga, a guiem. No caminho, o irmão maior, *Pa'i Kuara*, pede que a mãe lhe dê uma flor e, ao tentar tirá-la, tem o dedo perfurado por um espinho. Irritada, bate na barriga para acertar o filho que lhe pediu a flor. Magoado, ele confunde a mãe durante o caminho e a conduz até a casa de vorazes *Jaguareteava* (onça homem), onde o primeiro

*Jaguareteava* a devora assim que a avista, pois eram inimigos da humanidade; este ato é testemunhado por um papagaio. (*idem*)

Como as crianças eram imortais, elas sobrevivem à morte da mãe e nascem órfãos, numa panela junto aos *Jaguareteava*, *onça homem*. “Outros *Jaguareteava*, quando viram as crianças, desejaram comê-las a todo custo, mas *Pa’i Kuara* avisou *Jasy* para ter serenidade, pois não iriam morrer.” (*idem*)

A avó do *Jaguareteava* proibiu os gêmeos de se aproximarem do local onde moram e cantam os passarinhos; entretanto, eles desobedeceram a ordem e brincaram naquele local por diversas vezes. Dentro de um pindó, partido ao meio, repousava o papagaio, que reconheceu os gêmeos e lhes relatou que presenciou o infortúnio vivido pela Primeira Mulher. Bravos, *Pa’i Kuara* e *Jasy* espantaram, estrategicamente, os pássaros e, naquele local, criaram um guaviral, que cresceu em proporções surpreendentes, e de lá colheram as guaviras e as levaram para a família de *Jaguareteava*. Quando os avós receberam os presentes, devoraram as guaviras e queriam mais, então pediram aos gêmeos que os levassem até o guaviral. Para chegar lá, era preciso atravessar um rio e, quando os avós chegaram a este rio, os gêmeos lhe atiraram uma flecha que os transformou em *Jaguarete* (onça bicho), o inimigo da humanidade. [...] De lá, os gêmeos fogem e caminham em busca de sua mãe e seu pai, iniciando uma trajetória de aventuras e desventuras, para humanizar a terra. (*idem*, p.70)

De acordo com Pereira (2004), a andança, o caminho percorrido por Ñanderuvusu é percebida como uma jornada de distanciamento para a criação da abóboda celeste, com seus respectivos patamares e reflete a importância dos caminhos na cosmologia dos Guarani e Kaiowá. No entanto, a vida social é um processo que não está assegurado, como podemos perceber através das teorias míticas da construção da humanidade evidenciadas por Seraguza (2013) e Pereira (2004). Desta forma, “enquanto *Pa’i Kuara* criava a humanidade, *Jasy*, o irmão mais novo, dificultava o seu caminho. Produziam as pessoas sem a necessidade das relações sexuais.” (*idem*)

No meio deste processo de humanização, *Pa’i Kuara* teve um filho, um pequeno índio, com *status* de astro resplandecente, tal qual os gêmeos, chamado de *Jasy Jatere*, ou, em português, fragmento, pedaço de lua. Tio e sobrinho se juntam e continuam a atrapalhar as ações de *Pa’i Kuara*, que, irritado, tal como na barriga da mãe, expulsa a dupla da primeira terra. *Jasy* foi expulso após arrumar confusão com *Aña*, [...] *Jasy Jatere* foi expulso por roubar os milhos verdes da plantação do irmão maior, que continuava a buscar os pais. (SERAGUZA, 2013, p. 71)



Também *Pa'í Kuara* continuou a buscar seu pai. Ele “juntou toda a sua força para chegar, através da reza e da dança, ao paraíso, buscou sua casa no céu.” (MONTARDO apud SERAGUZA, 2013, p. 71) E para “provar a força de seu filho, *Ñande Ru* colocou todo o tipo de obstáculos no caminho, pelos quais hoje em dia a alma tem que passar para chegar ao paraíso. *Ñande Ru* considerou o *Pa'í Kuara* como seu filho mais forte e lhe entregou o sol para que o cuide em sua órbita” (idem). À *Jasy* entregou a lua.

O Sol, que até então se tratava de uma pequena estrela de pouca claridade “ao ser elevado tornou-se inalcançável e pôde iluminar a todos os habitantes dos diversos patamares terrenos e celestiais.” (idem) Sol e Lua, Irmão maior e Irmão menor, são para os Guarani, ícones dos heróis culturais, guardando *Jasy* uma estreita relação com as mulheres e seus ciclos. “*Jasy*, para subir aos céus, a morada dos pais, acorda com o irmão que só o fará se subirem com ele as mulheres do mundo” (CHAMORRO apud SERAGUZA, 2013, p. 72). Entretanto, enquanto *Jasy* exerce do céu atração sobre as mulheres, *Jasy Jatere*, sobrinho do Irmão Menor, exerce sua influência no plano terreno. A ligação de *Jasy* com o *Jasy Jatere* está fundamentada numa relação de parentesco. “Tio e sobrinho apontam para a alteridade, a partir da existência de *Aña*, que incita o Kaiowa ou o “atrapalha” em seu modo de ser e de viver, fazendo-o um ser antissocial.”(idem, p. 70)

A descendência paterna de *Jasy* e *Jasy Jatere* é, supostamente, a mesma, *Mba'ekuaa* (em Português, “Aquele que Sabe”), assim como *Aña*, alteridade radical, descende deste. *Jasy* se manifesta na vida das mulheres, especialmente, mas não só, a partir da menstruação, reconhecida entre as mulheres kaiowa e guarani como “uma doença” e/ou “perigosa”. Quando *Jasy Jatere* se manifesta, é engravidando, perseguindo ou provendo as necessidades das mulheres. (idem, p. 72)

A relação entre os seres míticos e a figura da mulher como portadora da alteridade absoluta, inaugurada por *Mba'ekuaa* e *Aña* na vida social kaiowá e guarani, aponta para a necessidade de controle da alteridade radical. Este controle incide no cotidiano feminino, “principalmente nos períodos de transição, ou vulnerabilidade do corpo da pessoa, como nos períodos de sangramento feminino, visto como um resíduo da alteridade que a marca a gênese feminina.” (idem, p. 68) Entretanto, esses cuidados não dizem respeito apenas às mulheres, mas antes englobam a organização social como um todo, pois os homens também precisam se

preparar para manter o controle da alteridade radical expressa no excesso de sangue e de fala. Assim, se entre as mulheres o controle da alteridade é importante pois elas são vítimas em potenciais da perda da humanidade em virtude de uma lógica da predação, para os homens, o sangue feminino tem o poder de interferir na vida do coletivo e implica a necessidade de resguardo e cuidados cotidianos e rituais.

De acordo com Celeste, xamã guarani com quem Lauriene Seraguza dialogou, na Primeira Terra, os homens foram criados “de madeira de cedro e em maiores proporções que as mulheres e a eles coube a menstruação. Os homens a tiveram por dois dias, mas não souberam ser suficientes cuidadosos” (idem, p. 98) Eles não souberam proteger o coletivo do perigo das excreções.

Então, a menstruação foi dada às mulheres, mas não somente enquanto dádiva, mas também, como um resíduo que marca a sua alteridade perante a criação da humanidade. Tratou-se de um demérito dos homens e um “castigo” à primeira mulher; pois esta comera um fruto proibido que afinou sua voz, e quando o homem foi repetir a ação, se engasgou e a cuspiu de volta. A marca do “engasgo” é o “pomo de Adão” ou *manzana*, localizado no pescoço dos homens. Desta forma, enquanto a mulher for capaz de complementar a produção da vida social, terá em si, correntemente, a marca que a lembrará de sua criação. (idem, p. 99)

Posta a todo momento, a alteridade absoluta não é bem-vista entre os Kaiowá e Guarani, “contudo, é na formação dos pares que a vida social é possibilitada, significando que, por mais radical que seja a alteridade que comporta a mulher, ela deve ser controlada e canalizada para que possa viver em coletivo e possibilitar a reprodução da vida social” (idem, p. 169).

Esta interdependência entre homens e mulheres nos coletivos étnico Guarani ressaltam a tese da complementaridade, tal como descrita por Pissolato (2012) e Pereira (2004), como veremos a seguir e nos apontam para um complexo universo de significação que remete tanto ao plano terreno quanto ao plano cósmico e que merece ainda ser melhor explorado à luz de uma teoria nativa de gênero, o que não poderá ser realizado neste estudo em virtude do recorte da discussão, mas que a partir desta breve explanação nos permite perceber a inventividade e a criatividade a partir da qual os Guarani e Kaiowá elaboram sua vida social.

### 3.2 Do Cosmos ao Sócius: a alteridade e complementaridade na vida terrena

A dinâmica estabelecida entre a alteridade e a complementaridade no cosmos tal como descrita acima também pode ser percebida na organização social por meio do agenciamento de uma série de equilíbrios que podem ser mais ou menos instáveis, nos quais o comportamento dos deuses nos patamares celestes são fontes de inspiração em direção ao que se considera o bom viver entre os Kaiowá e Guarani.

Neste sentido, como destaca Pereira (2004) a base sociológica se encontra referida a princípios cosmológicos, e tal como a alteridade absoluta das mulheres precisa ser controlada para que a vida social se reproduza, também as unidades sociológicas que compõem a estrutura social precisam negociar permanentemente, política e religiosamente, para que o caos não se instaure.

Para Pereira, o modelo de estrutura social Kaiowá é composto por categorias relacionais, como o fogo doméstico, as parentelas e *tekoha*, que ora partilham campos semânticos comuns e ora se opõem, enfatizando determinadas distinções.

Essas distinções permitem às pessoas se situarem umas em relação às outras a partir do reconhecimento de gradientes diferenciais de proximidade ou distância social. A interação dinâmica dos princípios antagônicos (*ore* e *pavêm*) imprime à estrutura social Kaiowá um corpo de tensão permanente, articulando disparidades, sempre sob a ação de forças de atração e repulsão. O ator social está sempre colocado frente a opção de enfatizar a proximidade ou o distanciamento em relação ao cenário de interação social. Como emissor de um discurso social, pode destacar de maneira consciente, em situação de interação com determinado receptor de seu discurso, a proximidade ou o distanciamento, de acordo com os objetivos políticos. Assim, a ação social é inerente ao exercício da política. (PEREIRA, 2004, p. 151)

Esses princípios antagônicos, *ore* e *pavêm*, aos quais se refere Pereira são relacionáveis tanto às unidades sociológicas da estrutura social Kaiowá quanto as relações de gênero nestes coletivos. Como explica o autor, enquanto o princípio *ore* se vincula ao universo feminino e está ligado as formas de reciprocidade no interior das parentelas, o princípio *pavêm* se relaciona com as preocupações masculinas de solidariedade ampliada entre as parentelas que compõem o *tekoha*.

É possível relacionar o princípio *ore* ao âmbito feminino da reciprocidade calculada por vetores de aproximação e repulsa que rege a convivência entre segmentos de parentela e a relação entre parentelas aliadas. O contrário parece acontecer com o princípio *pavêm*, que sintetiza as preocupações masculinas de solidariedade ampliada, não relacionada de maneira direta ao parentesco, e onde a preocupação com o contato com as divindades assume um papel de centralidade. A maior parte do tempo a vida social presentifica o princípio *ore*, o que faz crer que a vida numa formação social se realiza em espaço feminino por excelência. O princípio *pavêm* só eclode em lampejos esporádicos, fulgurantes, mas efêmeros: os ajuntamentos políticos e os rituais religiosos. Assim, a festa como momento liminar dissolve temporariamente as regras do cotidiano, onde predominam o princípio *ore*. A festa institui momentaneamente comportamentos regidos por formas de sociabilidades ampliadas, sinalizando a possibilidade de superação da formação social atual enquanto condição transitória a partir da renúncia aos padrões de conduta que a organizam. (PEREIRA, 2004, p. 147 – grifos do autor)

Se referindo a uma força centrífuga que acentua e intensifica as relações entre pessoas consideradas próximas, em detrimento das pessoas consideradas distantes, o princípio *ore* comporia unidades com profunda identificação social, cuja expressão máxima seria o fogo doméstico, onde socialidade idealmente estaria marcada por formas de convivência livre das disputas e tensões sociais características da vida social fora do círculo da mutualidade. (PEREIRA, 2004).

O pertencimento a um fogo doméstico, *Che ypyky kuera*, unidade sociológica mínima no interior da parentela, é tido entre os Kaiowá como a pré-condição para a existência humana. Uma pessoa deve necessariamente estar ligada a um fogo para tornar viável sua existência social, pois é no fogo e por meio do fogo que se prepara o alimento e se protege contra o frio e é ao redor dele que as pessoas se reúnem ao amanhecer e ao anoitecer para tomar mate. (PEREIRA, 2004) Como vimos, de acordo com o modelo proposto por Pereira o fogo doméstico é identificado com o princípio *ore*, tendendo portanto a acentuar as relações de reciprocidade entre pessoas consideradas próximas.

Sendo requisito essencial para a constituição da humanidade entre os Kaiowá, “é impensável a condição de saúde física e estabilidade emocional fora da sociabilidade livre e descontraída que ocorre no círculo de parentes próximos.” (idem, p. 51) Prescritivamente, nele as pessoas devem se sentir confortáveis e à vontade umas com as outras e a amabilidade deve prevalecer, sob o risco de que o fogo se dissolva caso esse ambiente de conforto não seja criado ou sustentado.

Idealmente, segundo Pereira (2004) o fogo doméstico reúne um homem, seus filhos e filhas solteiros (consanguíneos) e sua esposa, porém, como ressalta, empiricamente os fogos

domésticos comportam significativas variações, podendo reunir pessoas ligadas por relações de descendência, aliança e pseudoparentesco, através da adoção ou criação de crianças. Contudo, os Kaiowá parecem não ter uma visão substancialista do fogo doméstico, visto que a circulação de pessoas imprime grande dinamismo a esta unidade sociológica e os procedimentos de cooperação mútua são tão importantes quanto a consanguinidade em si.

Embora o núcleo central do fogo doméstico seja o casal, em torno do qual se reúnem filhos e agregados, o papel da mulher na instituição e funcionamento cotidiano do fogo familiar é central e há um entendimento comum de que sem mulher não há fogo, visto que é ela quem detém o poder de unir e alimentar seus integrantes. Neste sentido, embora seja possível encontrar fogos domésticos bem-sucedidos compostos e liderados por mulheres, a mesma situação não ocorre no caso de fogos domésticos formados apenas por homens.

De acordo com Pereira (2004) o padrão reconhecido como tradicional, a esposa ideal é obediente e sábia no que diz respeito ao padrão moral; forte e gorda pelo padrão estético e econômico; e se o noivo tiver maiores pretensões políticas, deve pertencer a uma parentela importante. Da mesma forma, tradicionalmente, o padrão moral prescreve que o esposo ideal deve ser religioso, calmo e não dado ao consumo de cachaça, além de ser forte e demonstrar capacidade de trabalho suficiente para prover a esposa e filhos de proteção e alimentos no que tange ao padrão estético e econômico, bem como apresentar habilidades para o exercício de atividades políticas e religiosas se a futura esposa e sua parentela pretendem que o novo fogo tenha status elevado.

Se como vimos, o princípio *ore* em seu movimento tende a excluir a exterioridade e sobrevalorizar as relações sociais próximas, o princípio *pavêm*, simbolicamente identificado com o universo masculino, “aciona valores religiosos que procuram romper com os interesses exclusivistas dominantes nas unidades sociológicas menores, resultando na ampliação dos horizontes da convivência social” (PEREIRA, 2004, p. 135). De acordo com o autor, a emergência de uma rede de parentelas aliadas – *tekoha* - depende diretamente da proeminência do princípio *pavêm*. O que “pressupõe a existência de líderes religiosos e políticos com reconhecida habilidade e carisma para convencer as pessoas das vantagens da abertura para a relação com outros fogos e parentelas, muitas vezes em detrimento de seus interesses e sentimentos exclusivistas.” (idem)

A ação do princípio *pavêm* sobre a estrutura social quebra a hegemonia e a exclusividade das formas de mutualidade restritas a um pequeno número de pessoas ou fogos. Para isto, institui mecanismos que permitem reunir um número maior de pessoas, fogos e parentelas relacionadas como parcerias políticas e cerimoniais. A despeito da ação da força desse princípio no estabelecimento de associações mais amplas, elas parecem ter um caráter instável, sempre à mercê das situações conjunturais, envolvendo estratégias de confronto entre lideranças políticas e religiosas potencialmente rivais. (idem, p. 134)

Desta forma, este princípio valoriza a aliança e a convivência social ampliada, enfatizando o compromisso com a ordem pública, principalmente no que toca às cerimônias e festas coletivas. O princípio *pavêm* coloca portanto, a necessidade da ampliação do horizonte social, a partir de uma lógica “inspirada no comportamento dos deuses, em que o tempo do ritual, da festa e da dança abole a obrigatoriedade da troca e da reciprocidade no círculo mais restrito de convivência para estabelecê-la num nível mais amplo.” (idem, p. 145) Contudo, o estabelecimento de redes de alianças mais amplas se choca com um certo “ethos” Kaiowá, contrário à centralização e que resulta constantemente desmobilização política que pretensos líderes conseguem erigir. Assim, ao contrário do ambiente que deve prevalecer no fogo doméstico, as redes de socialidade mais amplas, como as parentelas e os *tekohas* estão sempre permeadas por disputas, conflitos políticos e toda a sorte de forças disjuntivas que entram em jogo quando as relações estabelecidas envolvem os não-parentes, entendidos como não-afins políticos.

Pereira (2004) aponta que se tradicionalmente a parentela se constituía como o lócus de diferenciação social, atualmente, pelas profundas modificações produzidas pelo contato, pelo recolhimento destas populações em reservas e pelo processo de degradação da paisagem natural, o lócus de diferenciação se volta para o fogo doméstico, num movimento que pode ser identificado como fragmentação social. Assim, a parentela que ocupava antes um lugar central na etnografia clássica, tem suas funções políticas, econômicas, festivas e rituais minimizadas. O contrário aconteceu com o fogo doméstico que ampliou sua importância e passou a gozar de maior autonomia.

Para o autor, o cenário de vida atual da população kaiowá gera uma série de situações que favorecem a reformulação de atributos culturais associados a cada um dos sexos, fazendo com que se realoquem posições de status, prestígio e poder (PEREIRA, 2008),

o que leva os Kaiowá a reelaborarem suas construções de geração e gênero a partir das transformações provocadas pela situação histórica atual. O autor destaca que nas atuais circunstâncias, surge um novo papel para o caso das mulheres que trabalham fora, realizando atividades remuneradas, entre as quais se destacam as professoras, agentes de saúde e empregadas domésticas. “O salário é considerado uma boa remuneração para o padrão econômico do grupo, além de ser em caráter permanente, agregando uma série de vantagens sociais para estas mulheres.” (PEREIRA, 2008, p. 16) Esse processo reestrutura as relações de gênero no interior do fogo e gera também uma nova forma de distinção social entre mulheres já que é comum que a mulher assalariada contrate uma irmã ou prima para realizar as atividades domésticas em sua casa, “instituinto novas formas de hierarquia e dando origem a laços de dependência que podem ser a base para a constituição de grupos políticos composto e liderados por mulheres.” (idem)

\*\*\*\*\*

Dentre os grupos políticos compostos e liderados por mulheres, nos debruçaremos nesta dissertação especificamente nas mulheres intelectuais indígenas, que como dizíamos anteriormente é forjada em uma conjuntura histórica específica, tanto em nível nacional quanto à nível local. As mulheres que aqui buscaremos traçar um perfil vem se organizando politicamente e como sugere Marcela Lagarde (1999), intentam superar a visão tradicional e sexista que escamoteou durante muito tempo as mulheres indígenas com o argumento da proeminência da etnia sob o gênero. Desta perspectiva, é possível inferir que as mulheres kaiowá e guarani vem construindo espaços coletivos de discussão, onde elas tem a possibilidade de se reconhecerem como tal e perceberem as condições comuns que compartilham por seu duplo vínculo identitário, elaborando também estratégias políticas que as permitam formular reflexões, propostas e ações que podem contribuir para a efetivação da condição de cidadania tanto como mulher quanto como indígena.

Como defende Marcela Lagarde, antropóloga mexicana e uma das maiores referências do movimento feminista na América Latina, se é verdade que as mulheres indígenas compartilham com os homens indígenas sua etnicidade, é verdade também que elas vivem sua etnicidade de uma maneira muito diferente deles justamente pelo fato de serem mulheres. Desta forma, podemos dizer também que se as mulheres indígenas compartilham com o resto das mulheres de seu país sua condição de gênero e enfrentam problemas e situações

semelhantes, como se delineará mais claramente a diante, elas vivem sua condição de gênero de maneira diferente das mulheres que não indígenas, precisamente porque são indígenas. (LAGARDE,1999)

Tomamos como inspiração neste trabalho a categoria de mulheres indígenas tal como apresentada por Nellys Palomo Sánchez (1999), importante ativista do movimento de mulheres indígenas no México e América Latina e fundadora da organização *Kinal Anzetik* para aconselhamento de mulheres artesãs. A autora, propõe que entendamos a categoria de mulher indígena como uma identidade coletiva insurgente, o que pressupõe a compreensão de quatro elementos: 1) seu processo de visibilização para serem sujeitas; 2) seu sentido identitário entre o étnico e o gênero; 3) sua condição de discriminação tanto dentro de seus povos quanto fora, na relação com a sociedade não indígena; 4) o empoderamento enquanto mulheres indígenas.

Sánchez (1999) aponta que os movimentos indígenas latino-americanos nos últimos anos se tornaram referências obrigatórias na construção de movimentos sociais alternativos e que a partir destes movimentos de luta, eles estabeleceram novos sujeitos sociais e novas identidades coletivas, pautadas em formas outras de resistência e organização. Uma destas categorias que emergem neste contexto é o de mulher indígena, até então invisibilizadas enquanto sujeitos.

Este exercício de fazer-se presente tem implicado em uma tomada de consciência sobre si mesmas, sobre suas relações dentro da comunidade e a organização, compartilhada, em certos momentos, com seus irmãos, maridos, esposos e filhos. Os espaços que vem sendo cimentados tanto a nível individual quanto a nível coletivo tratam de fazer visíveis e acionar as mulheres. (SÁNCHEZ, 1999, s/p – tradução livre)

A autora aponta que o processo de tomada de consciência de si e a constituição de espaços coletivos que visibilizam as mulheres indígenas contribuíram para que mudanças notáveis acontecessem, como a ocupação dos postos de liderança em seus povos ou em espaços no movimento indígena fazendo com que suas vozes e preocupações ecoassem. Contudo, Sánchez (1999) aponta que quando as primeiras vozes se fizeram presentes reclamando sua condição e situação como mulher indígena, muitos questionamentos foram feitos no sentido de indagar em que medida essas posições por parte das mulheres indígenas não eram resultados de ideias estranhas à cosmologia indígena, tal como as ideias de liberação feminina e o feminismo, e se tais posicionamentos não levariam a desunião do movimento.



Sánchez a despeito de tais questionamentos prefere enfatizar que as experiências das mulheres não podem estar divorciadas das lutas comunitárias e/ou da luta de seus povos e irmãos. Assim sendo, cabe questioná-los também em que medida eles são responsáveis por violentar a dignidade das mulheres, golpeando-as, hostilizando-as e castigando-as.

Neste sentido, o reconhecimento de suas identidades étnicas e de gênero as ajudariam a conceituar suas posições de subordinação dentro de seus povos e de igual maneira, as relações assimétricas estabelecidas com o mundo não-indígena, vinculadas tanto às discriminações de gênero quanto às étnicas e de classe. Para a autora, os que tem poder, nutrem consciente ou inconscientemente, concepções discriminatórias. Assim, da mesma maneira que mestiços consideram índios como ignorantes e sem capacidade de decisão, os homens indígenas em suas comunidades reproduzem o mesmo exercício de poder com relação às mulheres.

Embora os estudos etnográficos sobre gênero entre os Kaiowá e Guaraní enfatizem a tese da complementariedade e da proeminência dos aspectos femininos na cultura reproduzida cotidianamente, as violações aos direitos das mulheres são constantes e a violência doméstica é um dos grandes problemas que precisam ser superados nas comunidades. Assim, embora possamos pensar o problema da violência contra a mulher de diversas perspectivas, dentre as quais assumiremos mais adiante a possibilidade de que a violência intra-étnica cometida por homens indígenas contra mulheres indígenas esteja ligada a fatores relacionados ao contato com a sociedade envolvente, a antropóloga norte-americana Sherry Ortner (1979) nos ajuda a pensar teoricamente na questão da dominação masculina e no fato de que as mulheres parecem ter um status secundário em todas as culturas.

A autora considera a dominação masculina uma constante em todas as sociedades, embora esta dominação assumam formas variadas histórica e culturalmente. Considerando que a desvalorização universal está relacionada ao fato de que as mulheres são identificadas ou simbolicamente associadas com a natureza, em oposição aos homens que são identificados com a cultura, a autora afirma que: “Uma vez que o plano da cultura sempre é submeter e transcender a natureza, se as mulheres são consideradas parte dela, então a cultura achará ‘natural’ subordiná-las, para não dizer oprimi-las” (ORTNER, 1979, p. 101). Essa associação com a natureza se dá em função do corpo e da procriação e dos papéis sociais e estruturas

psíquicas a eles relacionadas, o que parece guardar uma semelhança com a cosmologia e sociologia Kaiowá e Guarani como vimos nos tópicos acima.

Esta concepção da mulher ligada à natureza e à ideia de geração de vida, como afirma Sánchez (1999) pressupõe muitas vezes a negação do corpo das mulheres como ser pensante associando-o apenas a sexualidade e a maternidade. Neste sentido, a desvalorização do corpo das mulheres indígenas resulta por vezes no maltrato doméstico e na violência sexual, situação que se complica ainda mais nas comunidades pela proliferação do alcoolismo, convertendo-se em um verdadeiro problema para as mulheres.

Sánchez defende que ainda que haja essa ligação simbólica entre a mulher e a natureza, é possível também que simbolicamente estas relações sejam ressignificadas, assim como a subjetividade das mulheres indígenas. Neste sentido, elas se tornariam sujeitas não só no controle de suas próprias vidas, mas também nas de suas comunidades, exercendo o direito de serem não só para os outros, mas também para si.

As dificuldades são muitas e estão relacionadas com a existência de uma cultura onde a divisão do trabalho é uma prescrição transcendente, estabelecida sobre bases simbólicas de uma suposta complementaridade entre homens e mulheres; mas que na realidade tem privilegiado as posições de poder dos homens cuja masculinidade encontra suas fontes na valorização do autoritarismo, da discriminação, da exploração e da violência sobre mulheres e filhos. Atitudes que se incrementam com o aumento desmesurado do alcoolismo, suposto refúgio simbólico das tensões da pobreza, da discriminação e da guerra. (SÁNCHEZ, 1999, s/p – tradução livre)

Complementa afirmando que “As mulheres exigem que a lei só deveria proteger e promover os usos e costumes que as comunidades e as organizações analisem como boas, já que os costumes que tenham os povos indígenas não devem causar dano a ninguém.” (s/p) Neste sentido, a autora considera que seriam legítimos os processos de reinvenção simbólica e cultural que se pautassem em novos imaginários e referenciais contribuindo para o reconhecimento da cidadania enquanto mulher indígena e que aludissem à diversidade, à diferença, à tolerância e a pluralidade. Conforme entende, as bases para construir mudanças sociais profundas nas sociedades indígenas deveriam ser assentadas sob projeto político incluyente que admitisse a autonomia coletiva e individual das mulheres indígenas.

A autora defende então que a autonomia requisitada pelas mulheres indígenas diz respeito não apenas ao território e a comunidade, mas também para si mesmas. Defende também que todos os planos de desenvolvimento sejam manejados pelos próprios índios, e que neles estejam incluídas as mulheres e que os costumes não sejam um pretexto para violar-lhes a saúde física e mental, nem as discriminar.

Estas ideias representam para as mulheres um desafio à ideologia patriarcal com o intuito de transformar as estruturas que reforçam a discriminação de gênero e a desigualdade social. Este desafio representa o “empoderamento” que leva a questionar as relações familiares patriarcais e um desempoderamento dos homens, ou seja, a perda de posições privilegiadas em que estão colocados os homens pelo patriarcado. Isto significa uma mudança da dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, tanto no que se refere ao controle de seus corpos, sua sexualidade, sua mobilidade, abuso físico e as violações e aplicação de leis restritivas. (SÁNCHEZ, 1999, s/p – tradução livre)

Como defende Marcela Lagarde (1999), se as culturas tradicionais se mantiveram vivas, isso se deu em grande medida pela ação civilizadora das mulheres que transmitiram suas línguas maternas e sua identidade linguística a seus povos, que ensinaram e enriqueceram a medicina tradicional e evitaram a morte dos seus. Assim sendo, se tiveram e continuam a ter um papel tão vital no desenvolvimento da identidade de seus povos, elas têm o direito de serem reconhecidas e valorizadas como preservadoras e criadoras de suas culturas e também o direito de preservar suas habilidades e saberes à se conjugar com o direito à educação formal (pública, laica e gratuita) em todos os níveis; o direito de ascender aos meios de comunicação e difundir suas necessidades, problemas, análises e alternativas até que estas se difundam para o resto das sociedades e instituições; o direito ao trabalho visível, valorizado, remunerado e criativo, orientado a satisfazer as necessidades vitais e incrementar os benefícios pessoais e coletivos.

No Brasil, mais especificamente, a antropóloga Ângela Sacchi (2003) ressalta que a criação de um movimento organizado de mulheres indígenas começou a surgir a partir da década de 1990, quando as mulheres indígenas começaram a criar suas próprias organizações ou departamentos de mulheres dentro das organizações indígenas já estabelecidas na Amazônia brasileira, lócus a partir do qual realiza suas pesquisas. De acordo com a autora, no

momento atual, o que estas associações buscam é “a reivindicação de direitos próprios de seu gênero e o fortalecimento de antigas lutas de seus povos, o que faz com que negociem com diferentes atores no contexto interétnico.”, dialogando com diferentes atores sociais, como organismos estatais e não-governamentais, agências financiadoras do Brasil e do exterior, missões religiosas e igrejas, empresas, universidades e centros de pesquisa, etc.

Sacchi (2003) destaca que estes novos espaços de discussão inaugurados pelas mulheres indígenas têm o mérito de articular mulheres de diferentes etnias, o que propicia o fortalecimento de suas trocas de experiências e organizações e que se destacam entre estes coletivos um expressivo número de professoras e de mulheres que atuam na área da saúde. No que diz respeito às lutas, as pautas frequentemente estão associadas ao combate à violência, estupro e prostituição; a revalorização da identidade étnica; e a maior articulação e participação política das mulheres, temas que indicam pautas comuns no que se refere à lutas das mulheres indígenas em cenário nacional.

No Mato Grosso do Sul, entre os espaços de luta especificamente femininos do movimento indígena se destacam as *Aty Kuña*, as grandes assembleias realizadas pelas mulheres guarani e kaiowá. Como explica a antropóloga Lauriene Seraguza (2015), as *Aty Kuña* surgiram como um desmembramento das *Aty Guasu*, reuniões nas quais o movimento indígena kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul reivindica a garantia de seus direitos, se configurando como “um espaço de denúncias, reflexões, aconselhamentos, canto/reza, composições conjuntas de estratégias de sobrevivência diante de uma situação de ‘confinamento’”.(p. 6)

De acordo com a autora, a origem da *Aty Kuña* remonta aos anos de 1970, embora as informações sobre esta que seria a primeira grande reunião de mulheres seja bastante dispersa. No ano de 2011 contudo, mediante a necessidade de um espaço próprio para se reunir e falar, as mulheres sugeriram a retomada da *Aty Kuña*, parada desde 2006.

Durante um *Aty Guasu* na área indígena Arroyo Kora, em Paranhos, MS, no ano de 2011, os homens discursavam para o público quando uma liderança se alterou numa fala e sua mulher, que estava atrás, balançou a cabeça negativamente e pediu o microfone para falar. A liderança imediatamente deu o microfone e se afastou da mulher abaixando a cabeça, enquanto a mulher tomou a fala e discursou para o público. Foi quando a ouvi convidando todas as demais mulheres presentes para discutir em um canto da

tenda onde ocorria a *Aty Guasu*; me dirigi até lá. Quando me aproximei, falavam ora em guarani, ora em português e palavras como terra, *tekoha*, saúde, educação, violências, espaço para falar, entre outras, apareciam com frequência. Eis que uma delas sugeriu a retomada da *Aty Kuña*, parada desde 2006 quando ocorreu em Ñanderu Marangatu e originou o retorno do grupo a terra de onde foram despejados. As mulheres se dirigiram em grupo até o microfone da *aty guasu* e anunciaram a decisão: que uma nova *Aty Kuña* aconteceria naquele mesmo ano. E assim o foi. Se organizaram em um Conselho de Mulheres, rezadoras, professoras, agentes de saúde, parteiras, artesãs e demais lideranças de diversas áreas Kaiowa e Guarani e assumiram a reestruturação da *Aty Kuña*. (SERAGUZA, 2015, p. 10)

Nestas reuniões, realizadas com frequência então desde 2006, além de pautas específicas, como a questão da violência contra as mulheres, elas reivindicam as demarcações das terras indígenas, saúde, educação, segurança alimentar, segurança pública, sustentabilidade, justiça por suas lideranças mortas e desaparecidas. Uma situação bastante curiosa descrita por Seraguza se refere à realização da V *Aty Kunã*, denominada V *Aty Guasu Kuñangue Arandu Kaa'guy*, realizada entre os dias 25 e 29 de junho de 2014 na região da Grande Dourados, onde por proposta de uma liderança homem, teve-se a ideia de prender e amarrar Maria Augusta Assirati, então presidenta da FUNAI, até que ela demarcasse as terras dos Kaiowá e Guarani.

Seraguza explica que na fala de um procurador da república, que atuava na região, em um tom de desabafo sugeriu que a culpada da não demarcação das terras indígenas em Mato Grosso do Sul fosse Maria Augusto Assirati, desconsiderando todo contexto geral que envolve a participação do Ministério da Justiça, Casa Civil, bancada ruralista, bancada evangélica etc. Teve-se então a ideia, por parte de uma liderança masculina de prender a presidenta da Funai até que ela demarcasse as terras do Guarani e Kaiowá. Seraguza registra então que neste momento uma liderança mulher que assistia as falas pegou o microfone e “começou a falar, visivelmente alterada, que aquele ali era o *aty guasu* das mulheres e que ‘nada iria acontecer com a presidenta’, que foi ao evento porque ‘as mulheres convidaram’”.

Afirmou que os Kaiowa e Guarani “estavam provando que não gostavam das mulheres”, porque se alguém ali iria fazer algo, seriam elas, elas que iriam falar e “não permitiriam” qualquer ação contra a presidente da FUNAI. E recordou ao procurador presente, o papel do Ministério da Justiça, que frisaram ser coordenado por um homem, frente a morosidade dos processos demarcatórios. Aparentemente envergonhados, os homens ficaram em silêncio e quando a presidente chegou, eles rezaram e cantaram para ela. Vale ressaltar que foi no evento das mulheres que a FUNAI revisou com as

lideranças indígenas, processo por processo, área por área, para que as lideranças presentes soubessem a quantas andavam a demarcação de suas terras reivindicadas. (SERAGUZA, 2015, p. 15)

Tecidas estas considerações, Ângela Sacchi (2003) aponta que a presença das mulheres indígenas na arena política tem complexificado a configuração de identidades étnicas e de gênero no contexto atual do movimento indígena, reestruturando estratégias de representação e diálogo com os diversos segmentos no intuito de viabilizar as demandas das mulheres. A autora ressalta também que ainda que haja uma aliança política de mulheres indígenas com o movimento de mulheres/feminista e mesmo que o feminismo tenha incorporado às suas definições de gênero a questão da diversidade, este reconhecimento não levou à formação de uma agenda feminista que desse conta das necessidades específicas das mulheres indígenas. Neste sentido, a autora sublinha que embora questões como a violência contra a mulher e o reconhecimento dos direitos reprodutivos sejam demandas compartilhadas pelos dois movimentos, a experiência cotidiana das mulheres indígenas é bastante diferente da realidade das mulheres não indígenas e que ainda que o terreno para o diálogo possa ser um campo fértil, ele ainda é inexpressível.

### **3.3 Sobre o que falam as mulheres: o I Seminário de Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul**

Realizamos agora uma análise sobre o evento intitulado I Seminário de Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul: Lutas, Resistências e Autonomias cujo objetivo era o de discutir questões que dizem respeito à especificidade da mulher indígena. O evento ocorreu no dia 29 de março de 2017 em referência a programação do Dia da Mulher (8 de março) no espaço da Universidade Federal da Grande Dourados e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em função da articulação entre as mulheres indígenas acadêmicas de ambas universidades e o projeto Rede de Saberes, programa de ação afirmativa que tem por objetivo apoiar a permanência de estudantes indígenas na educação superior. O evento mobilizou a presença de rezadeiras, lideranças, professoras, estudantes indígenas, profissionais de saúde das aldeias e terras indígenas e participantes do Movimento de Mulheres Indígenas – *Aty Kuña*, com o intuito de discutir questões como saúde, educação,

retomada de territórios tradicionais e sustentabilidade, dando ênfase às especificidades que dizem respeito as mulheres indígenas.

Na parte da manhã, cujo tema foi intitulado “Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas”, uma questão bastante discutida entre as protagonistas do Seminário foi o problema da violência contra a mulher indígena e o machismo dentro nas comunidades. Diante da constatação de que “existem mais desafios que perspectivas”, as falas ressaltavam o problema da violência doméstica, da cultura do estupro e do feminicídio bem como a questão dos direitos das mulheres indígenas e a necessidade de solidariedade entre elas diante das barreiras a serem enfrentadas.

Como destacou a guarani Dercy Viana, mestranda do programa em Ciência e Tecnologia de Alimentos da UFGD (que já desenvolveu pesquisas relacionadas a produção da xixá, de farinhas produzidas a partir do milho branco e o uso de plantas medicinais), as comunidades indígenas também são machistas e perpetuam a cultura do estupro. De sua perspectiva, essa luta é compartilhada entre a mulher branca e a mulher indígena. *“Ela no seu contexto urbano e a gente dentro das comunidades. Porque a minha conduta, a minha vestimenta, elas são justificativas para eu ter o meu corpo violado. Para ter os meus direitos violados. E isso é um absurdo!”*

De acordo com Jaqueline Gonçalves, Kaiowá, integrante da Associação de Jovens Indígenas de Dourados (AJI) e assessora civil da ONU Mulheres, além de serem comuns os casos de violência contra a mulher nas comunidades indígenas, ainda há questões que precisam ser resolvidas no que diz respeito à dificuldade de registrar estas violências e a não aplicabilidade da Lei Maria da Penha no contexto indígena, pois, como ressalta, esta lei foi feita com o olhar do branco e não considera a especificidade indígena.

A gente tem a lei que é a Maria da Penha, mas ela atende as nossas demandas como indígenas? Ela foi feita com o olhar do branco, não com o nosso olhar e quando nós vamos registrar um B.O. do que aconteceu é tanta dificuldade! Tem muitas mulheres que não conseguem chegar a uma delegacia para registrar uma violência que aconteceu na sua família, na sua aldeia, na sua comunidade. Muitas mulheres não conseguem chegar à delegacia e as que chegam, muitas não conseguem dar continuidade ao boletim de ocorrência e então eles ficam arquivados. Além disso, quando uma pessoa é estuprada - quando uma criança, uma menina, uma mulher é estuprada, é ela que é tirada da comunidade, não o agressor. O agressor continua ali, fazendo outras vítimas. Então eu vejo que nós mulheres temos que ser mais solidárias com as outras, porque se uma mulher foi estuprada,

se uma mulher foi violentada, todas nós fomos! (JAQUELINE GONÇALVES, 2017)

O problema da violência intra-étnica praticada por homens contra as mulheres indígenas como sublinham as pesquisadoras Estella Libardi de Souza, Mariah Torres Aleixo e Marjorie Begot Ruffeil (2010) vem sendo bastante discutido com o fortalecimento da articulação dos povos indígenas em movimentos organizados e, sobretudo, a partir da mobilização das mulheres indígenas em associações próprias que emergiram a partir dos anos 1990. Em meio à temas de interesse comum, como é o caso da saúde e da educação, o problema da violência contra a mulher indígena se destaca como um dos temas principais e veem sendo discutido em diversos encontros ao longo da última década, como na *I Conferência Nacional das Mulheres Indígenas* e no *Encontro Nacional de Mulheres Indígenas*, ambos eventos realizados em Brasília, em 2004 e 2006, respectivamente.

Nestes espaços, diversas propostas são pensadas para que o combate à violência intra-étnica praticada contra as mulheres indígenas seja mais efetivo e que as informações sobre a Lei Maria da Penha cheguem às mulheres indígenas de forma mais contundente. Contudo, os autores ressaltam que ao tratar da violência contra mulheres no contexto das aldeias há implicações bastante incisivas que devem ser levadas em conta, entre elas o fato de que a violência contra mulheres indígenas implica em discutir as relações de gênero estabelecidas, “tema que comporta desafios teóricos e gera desconfiças, considerando que o debate sobre gênero é considerado ‘estranho’ aos povos indígenas” (SOUZA, ALEIXO e RUFFEIL, 2010, p. 4). Pode causar temor pela possibilidade de justificar a intervenção nas estruturas sociais endógenas e implica considerar também que os povos indígenas possuem sistemas jurídicos próprios, e que, portanto, a aplicação da lei estatal, “desconsiderando a diversidade (cultural e jurídica), pode representar a violação do direito constitucional dos povos indígenas aos seus costumes e tradições, principalmente, ao direito de se autogovernarem e determinarem.” (Idem)

Tanto as questões teoricamente levantadas por Souza, Aleixo e Ruffeil (2010) ao pensar a aplicabilidade da Lei Maria da Penha quanto os relatos das mulheres indígenas durante o Seminário apontam em uma direção comum, sinalizando a necessidade de uma aplicação diferenciada desta lei em contexto indígena, pois tal como foi pensada, não contempla as particularidades que dizem respeito a mulher indígena. A solução parece passar



então por um processo de diálogo contínuo com as principais interessadas na questão de modo que se possa compatibilizar o interesse das mulheres indígenas, os direitos étnicos coletivos e a lei estatal.

Por parte dos intelectuais não indígenas, uma das preocupações é que a lei possa transformar-se em mais um mecanismo de ingerência político-cultural do Estado brasileiro sobre a autonomia dos povos indígenas nos processos individuais e coletivos de decisão e gestão da vida comunitária (VERDUM, S/D), ameaçando o direito à autonomia e a autodeterminação conquistados por meio de um processo histórico de luta. Apesar destas preocupações é possível perceber por parte das mulheres intelectuais indígenas, de acordo com as falas tal como mobilizadas no seminário, que o interesse maior está em denunciar os abusos sofridos e resguardar a integridade física e emocional das mulheres vítimas de violência, aspectos que não são satisfatoriamente resolvidos na atual forma em que esta lei foi pensada. Dentre as preocupações que precisam ser pensadas para que a lei atenda mais satisfatoriamente as especificidades das mulheres indígenas Souza, Aleixo e Ruffeil (2010) nos propõem três conjuntos de questões para reflexão:

(1) caso as mulheres indígenas façam denúncia de que estão em situação de violência, serão retiradas de suas casas, de suas terras, de seu território de convívio para serem levadas a casas de abrigos? (2) Pais, irmãos, maridos e filhos das mulheres indígenas, uma vez denunciados, terão que responder criminalmente, onde cumpririam as penas? Nas cadeias e prisões das cidades? Como o Estado garantiria o não constrangimento produzido pelo convívio em espaços estranhos a sua cultura? E, quando estes homens retornarem para a aldeia, como ficará o convívio? (3) Quais os efeitos do afastamento para a alimentação diária, uma vez que, em função da divisão de trabalho, há tarefas que devem ser realizadas pelos homens? (SOUZA, ALEIXO E RUFFEIL, 2010, p. 8)

Da forma como entendem, a solução passa por compatibilizar o direito estatal com os diversos direitos indígenas, de modo que a Lei Maria da Penha seja aplicada no contexto indígena no que diz respeito às especificidades culturais de cada povo. Defendem também que para esta compatibilização seja adequada é preciso ouvir as mulheres indígenas e estabelecer um diálogo permanente com elas a fim de que a situação de violência seja superada e o preceito da autodeterminação não seja violado.

Na mesma direção, o antropólogo Ricardo Verdum (s/d) aponta para a necessidade de difundir maiores informações sobre a referida Lei para que as mulheres tenham condição de

decidir se tal mecanismo legal lhes serve ou não e em quais situações. Neste sentido, a Lei Maria da Penha deveria funcionar como um instrumento normativo – ao lado leis indígenas – à disposição das mulheres indígenas no enfrentamento das situações de violência.

Para além da compatibilização legal entre o direito estatal e o direito indígena, a Terena Simone Eloy, doutoranda em antropologia social pelo Museu Nacional/UFRJ, pesquisando as experiências das mulheres terena no estado de Mato Grosso do Sul, defende a necessidade de profissionais capacitados para lidar com a questão, visto que as polícias civis e militares não são suficientemente capacitados e que por ter em conta a questão da especificidade da mulher indígena, mesmo as delegacias da mulher podem não estar preparadas para lidar com a questão. De toda forma, a solução passa necessariamente pela construção de um diálogo mais efetivo com as mulheres indígenas, ainda que, como sintetiza Simone, *“nessas questões é difícil achar companheiros para o debate.”* Apesar das dificuldades, contudo, as mulheres intelectuais indígenas podem ser um importante elo neste processo de diálogo e podem vir mesmo a funcionar como uma espécie de ponte entre dois universos de significação, assumindo um papel de mediadoras culturais, assumindo, portanto, *“duplas e triplas responsabilidades dentro e fora da academia.”*

Além da violência doméstica, tema que se repetiu durante as falas da mesa e nas intervenções da plateia, se destaca também entre as mulheres indígenas que vivem em Mato Grosso do Sul a violência relacionada às causas agrárias. Considerado o estado mais violento do país contra os povos indígenas, a região de Dourados de acordo com Dercy Viana é ainda uma das que registra maiores índices de conflitos fundiários em todo território nacional.

De acordo com Dercy, a espoliação dos povos indígenas de suas terras tradicionais e os altos índices de conflito fundiário no estado repercutem diretamente na relação da mulher com sua espiritualidade, mediada pelo território. Cita o exemplo da Cacique Damiana, símbolo de luta Guarani-Kaiowá em Mato Grosso do Sul pela persistência em continuar ocupando a terra em que seus parentes estão enterrados a despeito de toda truculência nos ataques à comunidade indígena Apyka’y, localizada as margens da BR 463, no município de Dourados/MS. A pesquisadora indígena enfatiza, a respeito dos processos de reintegração de posse à favor de fazendeiros: *“jogada como um animal numa BR! É assim que as mulheres hoje em dia estão sendo tratadas no nosso estado!”*

Ao estudar o tema da violência de gênero entre as mulheres indígenas do município de Amambaí/MS, cidade interiorana localizada à 350 km da capital, Campo Grande, as pesquisadoras Tânia Zimmermann, Lauriene Seraguza e Ana Evanir Viana (2015) ressaltam a necessidade de pensar o problema da violência contra mulheres indígenas desde uma perspectiva histórica, lançando um olhar para profundas transformações ocorridas em Mato Grosso do Sul a partir do processo de expropriação territorial aos quais foram submetidos os coletivos indígenas no estado a partir do século XIX. Neste sentido, as autoras destacam as ações exploratórias que se estabeleceram na região inicialmente a partir da atuação da Companhia Matte Larangeira, posteriormente o processo de confinamento levado a cabo pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), quando a organização tradicional dos territórios indígenas foi desarticulada em favor de interesses particulares e estatais.

Pensando o processo de expropriação territorial a partir da região da Grande Dourados, a pesquisadora Guarani Teodora de Souza (2013), destaca também o processo de criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND (1943) quando houve um intenso processo de mudanças culturais, sendo que muitas famílias guarani e kaiowá foram expulsas de suas terras tradicionais e confinadas na Reserva Indígena de Dourados, o que segundo a autora provocou grandes transformações na organização social e cultural destes povos e que estão correlacionadas com a situação atual de uso indiscriminado de álcool e outras drogas, violência, falta de saneamento básico, inexistência de rede de esgoto e falta de água potável como consequência do confinamento territorial, da superpopulação nas reservas e da proximidade com a cidade.

Zimmermann, Seraguza e Viana (2015) consideram então que essas intensas transformações geopolíticas em um período histórico relativamente curto comprometeram seriamente a capacidade destes coletivos étnicos de gerirem seus recursos e manterem seus modos de vida tradicionais. Desta perspectiva, a emergência de conflitos políticos, sociais, religiosos, econômicos e de gênero, bem como os problemas como a desnutrição, doenças, suicídio e violência podem ser entendidos como resultados deste processo de aldeamento e confinamento sob os quais os Kaiowá e Guarani foram submetidos.

Na atual situação vivida pelas famílias nas duas reservas [Limão Verde e Amambai], novas interações, advindas das transformações e mudanças provocadas com o contato não indígena, recolhimento das populações em

áreas pequenas, o trabalho temporário dos homens fora da reserva, a profissionalização de mulheres, a diminuição de práticas xamânicas e de rituais, a degradação da paisagem natural e a introdução de drogas e bebidas alcoólicas dos não indígenas nestas comunidades reservadas, redefinem as relações de gênero, que tornam-se conflitivas e por vezes violentas. Nesse contexto, os atributos culturais associados às tarefas e espaços masculinos e femininos realocaram as posições de prestígio e de status para ambos. Essa realocação pode ser conflitiva nas relações de gênero. (ZIMMERMANN, SERAGUZA E VIANA, 2015, p. 109)

Assim, as autoras entendem que se historicamente a violência nestes coletivos étnicos era pequena e quando existente controlada pelas próprias estruturas organizacionais, procurando-se resolver conflitos e desavenças no interior das próprias famílias e parentelas a partir da intervenção e do aconselhamento dos mais velhos, atualmente percebe-se a diminuição da capacidade de intervenção destas figuras identificadas como articuladores da parentela, geralmente associados à figura de um casal de prestígio e de reconhecida capacidade política. Desta forma, se por um lado o fogo doméstico assume cada vez mais autonomia e capacidade de se determinar, a rede de proteção e reciprocidade com a qual se pode contar é também diminuída e agentes públicos externos passam a interferir significativamente no fogo doméstico, assumindo então funções que até pouco eram dos articuladores do fogo ou da parentela.

Esse conjunto de fatores criam, segundo Pereira (2008) um ambiente novo, no qual os Kaiowá controlam menos sua própria sociedade. Para o autor, é possível considerar então que estas sociedades enfrentam atualmente um dilema organizacional que se reflete numa espécie de mal-estar social, principalmente nas reservas mais povoadas, como é caso de Dourados e Amambai, apresentando altos índices de problemas sociais, como violência, delinquência, etc.

Esse menor controle da própria sociedade indígena e a espécie de mal-estar social nestes dois coletivos contribuem com os crescentes índices de violência contra a mulher. Sobre esta questão nos aldeamentos, Vietta reforça que: Agora o que a gente percebe essa grande família foi desarticulada. Seja em função da redução do espaço (...) onde elas habitam hoje, seja em função da completa escassez e às vezes até ausência de recursos naturais para garantir a alimentação e os problemas do próprio contato com os não-índios. Então, acabou levando ao verdadeiro atropelamento dessas famílias e essas referências como o tamoi, (...) elas perdem. Então a família acaba ficando muito vulnerável. (Entrevista com a antropóloga Katya Vietta - ZIMMERMANN, SERAGUZA E VIANA, 2015, p. 113)

Se é como ressalta Vietta a família acaba ficando vulnerável, e podemos pensar que no interior das famílias, a situação das mulheres é particularmente complicada, fazendo com que elas se tornem as principais vítimas desses processos contínuos de violência. Assim, embora possamos considerar os múltiplos fatores que se traduzem em violência contra as mulheres indígenas, é importante ressaltar na fala de várias mulheres que é bastante explícita a associação entre esta modalidade de violência com o abuso de bebidas alcoólicas por parte dos homens indígenas.

Estamos, como destaca Ricardo Verdum (2008), ainda engatinhando na compressão e tratamento da questão da discriminação e violência contra a mulher indígena, mas é possível pensar que o abuso do álcool, tido como um subterfúgio para a condição de miséria e discriminação repercute direta e drasticamente na vida de uma quantidade significativa de mulheres indígenas, violando-lhes a dignidade, o que coloca a necessidade de avançar na questão e formular políticas públicas específicas que efetivamente contribuam para o enfrentamento do problema.

Entendemos que este assunto é complexo e demanda uma abertura do poder público para discutir e resolver a questão, que passa pela demarcação dos territórios tradicionais e um diálogo efetivo com as protagonistas desta luta. O que temos visto, contudo, é que mulheres indígenas são ainda quase que invisíveis para o indigenismo brasileiro, apesar dos avanços efetivados nos últimos anos no Brasil no que se refere às políticas sociais. (VERDUM, 2008)

Em países como o México e na região Andina já há alguns avanços no campo da pesquisa acadêmica, na reflexão de ativistas indígenas, na organização propriamente política das mulheres, etc., que têm contribuído enormemente para dar visibilidade social, cultural e política à questão da violência contra as mulheres indígenas e à justiça de gênero de modo geral [...] É dessa região também que nos chegam reflexões inspiradoras sobre justiça indígena e pluralismo jurídico e de como avançar na prevenção, redução e eliminação da violência contra a mulher indígena em um marco normativo mais amplo, estabelecido a partir do reconhecimento do aspecto *pluricultural* e *multiétnico* do Estado brasileiro. (VERDUM, 2008, p. 15)

Como dissemos, ampliar as discussões sobre o tema e construir uma rede de diálogo, reflexões e tomada de decisões que envolva os coletivos étnicos e, principalmente as mulheres indígenas é essencial para que avancemos na prevenção, redução e eliminação da violência

contra as mulheres indígenas. Conforme pontuam Zimmermann, Seraguza e Viana (2015) para muitas mulheres indígenas vitimadas possíveis soluções para as violações passam também por ouvir os mais velhos, reestruturar ritos e rever as leis próprias, de maneira que as instâncias próprias de organização tenham condição de garantir maior proteção, dignidade e qualidade de vida, não somente para as mulheres, mas também para as crianças e homens.

Ainda que sejam tantos os desafios a serem enfrentados pelas mulheres indígenas em Mato Grosso do Sul, elas se mostram, de fato, protagonistas em suas lutas e resistem. “Se a gente tá de pé com todos esses problemas, então isso significa que somos guerreiras, que somos fortes”, ressalta Jaqueline (2017). Para ela, as mulheres indígenas têm muita força para enfrentar todas essas situações. Durante os períodos em que a violência mostra sua face mais brutal, como é o caso das ocupações das áreas de retomada, a força da mulher indígena vem à tona com toda nitidez e são elas que dão sustentação à luta: “Não, a gente não vai sair! A gente vai ficar aqui! A gente vai continuar!”, para ela, essa é a imagem da mulher lutando pelo seu tekoha. “A mulher tem uma força incrível sabe, ela tem uma força incrível!”(JAQUELINE GONÇALVES, 2017)

Mesmo constatando o fato de que são mais desafios que perspectivas, tanto Dercy quanto Jaqueline enfatizaram a necessidade de discutir mais a questão dos direitos das mulheres e do empoderamento feminino dentro das aldeias. Nesse sentido, de acordo com as falas, o empoderamento das mulheres indígenas está intimamente interligado com a possibilidade de acesso à educação. Se por um lado Dercy viu o poder nas suas mãos quando teve acesso à educação, Jaqueline se orgulha muito de ver suas colegas se formando e conquistando espaços que antes lhes eram negados, como é o caso da colega Indianara Kaiowá. Enfermeira por formação, como conta Jaqueline, assumiu a unidade de saúde de Dourados e hoje é chefe dos médicos e de outros enfermeiros. “*Imagina uma Kaiowá chefe dos karai?! E mulher ainda! Então assim, isso é uma conquista! Esses espaços a gente precisa ocupar! A gente precisa disso! Porque é uma forma...porque essa é a única forma da gente conquistar os nossos direitos.*” (JAQUELINE GONÇALVES, 2017)

É possível constatar que a busca pela educação escolar tem se constituído entre os povos indígenas no Brasil como uma importante estratégia em busca de melhores condições de vida e que lhes permitem construir caminhos outros a partir do contato com a sociedade envolvente. De acordo com a ponderação de Dercy, parece inaceitável que hoje meninas e

mulheres indígenas sejam *predestinadas* a ficarem em casa ou serem mãe. Dercy destaca ainda a responsabilidade das mulheres indígenas que já cursam o ensino superior em levar adiante suas formações, *“eu peço pra vocês para que não desistam, porque vocês estão fazendo por vocês e estão fazendo por um povo!”*

A questão da presença da mulher indígena na universidade continuou a ser discutida no período da tarde, pela mesa intitulada “Mulheres Indígenas e o Ensino Superior”. A discussão foi aberta com a lembrança das palavras do líder guarani Marçal de Souza por Daniele Lorenço, mestrande em Antropologia Social pela UFGD que desenvolve pesquisa sobre o impacto dos Territórios Etnoeducacionais na formação dos professores indígenas: *“Eu creio que pelo Brasil inteiro vão levantar ou já levantaram índios esclarecidos como eu que levantará sua voz em prol da sua raça.”* Daniele Lorenço, mediadora da discussão, diz então que neste espírito de luta a mesa teria início e desejava que este guerreiro não fosse decepcionado.

Na sequência, a kaiowá Michele Machado, doutoranda em Antropologia Social pela UFRGS pesquisadora na educação da criança Kaiowá e Guarani, prossegue a discussão. Ela se apresenta e começa a discorrer sobre a presença indígena nas universidades. Sobre a presença de parentes ou conhecidos aponta que *“é uma felicidade enorme a gente ver e saber que nós somos capazes como qualquer outro, porque muitos ainda nos rotulam como incapazes.”* Neste sentido, a cada indígena que entra na universidade *“é uma barreira que a gente derruba.”* As aprovações e conquistas representam uma vitória não só da pessoa ou da etnia, mas de todos os povos indígenas do Brasil, *“porque para chegar até aqui é preciso muita luta. Luta esta que se complica ainda mais pois, na mesa tem mulheres, mas tem mães, tem dona de casa, tem indígena, então tudo isso pesa muito.”*

Da forma como entende Simone Eloy, o mundo está imerso em um contexto de transformações e os povos indígenas não são imunes a isso. *“E nós, mulheres indígenas, também vamos passar por alterações e temos que pensar como vamos lidar com isso.”*

Dentro desse nosso movimento enquanto mulher indígena, pensando este contexto de mudança, nós podemos ver que temos cacique mulher, professoras, agentes de saúde, médicas, esses dias eu vi que tem até uma PM indígena. Então, toda aquela visão da mulher indígena que se tinha antes, dentro e fora da comunidade, já está sendo quebrada. Nós estamos conseguindo fazer aos poucos isso! E nós, enquanto professoras e pesquisadoras também vamos começar a

escrever sobre nós mesmas, para mostrar nossa realidade, como nós estamos sendo inseridas nesse contexto urbano. (SIMONE ELOY, 2017)

É possível perceber que com essas mudanças surgem outras possibilidades de ser mulher indígena, como é o caso de caciques mulheres, professoras e agentes de saúde. Simone realça uma mudança no papel da mulher indígena, pois hoje muitas delas não ficam mais restritas à casa ou aos limites da comunidade. Atualmente, elas compõem cenário levam suas pautas aos governos, interferem e pressionam. Neste cenário, apesar da luta pela autonomia, Simone destaca também o peso das duplas ou triplas jornadas, pois elas continuam sendo as responsáveis por cuidar da casa, criar os filhos, aprender as coisas da academia e conhecer o mundo não indígena.

Nós, mulheres indígenas, eu não gosto de falar a palavra guardiã, nós não somos guardiãs do nosso futuro, mas nós somos as responsáveis por transmitir a nossa cultura aos nossos filhos. Nós temos a responsabilidade também, de ainda dentro da academia, aprender as coisas, debater com pessoas não indígenas, conhecer as questões do mundo ocidental e o que difere da nossa cultura. E nós temos o dever de cuidar de casa, de criar nossos filhos e não é fácil para nós ter essas duplas jornadas. Então nós estamos na luta e desejamos expandir o nosso movimento enquanto mulher indígena, então nós temos que pensar juntas: como vamos fazer? como vamos discutir essa questão? (SIMONE ELOY, 2017)

Simone que é doutoranda em antropologia social e busca pensar como as mulheres indígenas estão inseridas no contexto urbano, propõe que o papel da mulher indígena vem mudando e que esta questão precisa ser discutida dentro das comunidades, pois a visão da mulher indígena ligada ao lar e ao trabalho doméstico vem sendo transformada historicamente.

Essa visão que se tem hoje dentro das aldeias de ligar a mulher indígena aos ditos afazeres do lar é muito enganosa. Nós estamos aqui para mostrar que esse tipo de pensamento já está mais que superado. A ideia de a mulher indígena ter que ficar em casa trabalhando costurando, plantando, roçando já está superado! Hoje nós podemos ir aos governos, discutir, levar nossas pautas. E vocês que estão se formando também tem esse papel; tanto os homens quanto as mulheres. (Idem)

Sobre a dificuldade para se conquistar espaços sendo mulher indígena, a Kaiowá Rosileide Barbosa egressa da área de linguagens do *Teko Arandu* e mestranda em linguística



pela Universidade de Brasília (UNB), ressalta que o preconceito sofrido é muito grande e vem não só do branco como também dos próprios Guarani e Kaiowá.

Porque os homens pensam, baseados muitas vezes em nossos antepassados, que a mulher é para cuidar dos filhos, do esposo, da casa... Só que nós estamos conquistando os nossos espaços. E por mais que nós valorizemos a cultura e a língua, nós também precisamos nos preparar para levar a diante as nossas lutas. Nós precisamos também conhecer os nossos direitos e mesmo os nossos deveres. (ROSILEIDE BARBOSA, 2017)

A preocupação com a questão do empoderamento era constante no evento. Segundo Simone, para se empoderar é necessário discutir mais e levar esse debate para as bases, para que as mulheres conheçam seus direitos e se organizem enquanto movimento, mas este processo é dificultado quando *“as mulheres ficam com vergonha de dizer um “a” nas reuniões onde estão presentes as lideranças.”* Agradecendo ao apoio das mulheres indigenistas que contribuem na luta, Simone enfatiza a necessidade de discutir a fundo a questão e aponta que as acadêmicas indígenas são uma referência para as outras mulheres da comunidade. *“Então vamos refletir hoje, vamos fazer um documento daqui e vamos tocar o barco pra fazer acontecer o nosso movimento enquanto mulher indígena.”*

Temos nos preocupado também com a necessidade de construir um diálogo com a ñandesy sobre a valorização da mulher, porque muitas vezes a gente se forma e se prepara, mas não há esta discussão na comunidade. Isso precisa ser trabalhado dentro da nossa comunidade porque ainda que o homem não viva sem a mulher nas lutas, nas demarcações de terra, no dia a dia, e nem a mulher também consiga viver sem o homem porque é uma parceria, muitas vezes são pessoas que estão ali lutando no dia a dia e não são valorizadas. As pessoas, a sociedade não tem aquele olhar de valorizar nós que somos mulher, então a gente precisa lutar pra conquistar o nosso espaço. Nós temos que amarrar isso e discutir mesmo. (ROSILEIDE BARBOSA, 2017)

Relembrando sua trajetória Simone nos contou sobre a estranheza de se identificar como mulher indígena. A tomada de consciência se deu a partir da participação no Programa de Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres na Organização das Nações Unidas atuando como multiplicadora no projeto “Voz das Mulheres Indígenas”. A partir dali, ela começou a se identificar como acadêmica indígena e mulher indígena. Neste processo de se

perceber enquanto acadêmica e mulher indígena, ela começou também a se dar conta das inúmeras violações de direitos sofridos e da necessidade da consolidação de um movimento de mulheres indígenas, no qual possam pressionar o Estado e reivindicar seus direitos que estão sendo violados.

Apesar da presença na universidade ser considerada motivo de orgulho, elas ressaltam que são muitos os desafios a serem enfrentados, entre eles a permanência, “*porque nós temos que pagar o xerox, nós temos que pagar a comida, os passes do ônibus de vir para a universidade.*” Para Simone, estas dificuldades encontradas durante o percurso precisam ser discutidas coletivamente. Além da questão econômica, que dificulta a permanência de muitos indígenas na universidade, um outro problema que se coloca para estas mulheres é a dificuldade de se deslocar para outras cidades em busca do estudo dada a distância dos filhos que vai na contramão da educação indígena tradicional, na qual a mãe e os filhos convivem continuamente.

Rosileide, que tem três filhas meninas relata a dificuldade de deixar o marido e as filhas em seu *tekoha*. Segundo ela, isto não é fácil, ainda mais para os Guarani e Kaiowá que costumam criar os seus filhos mais perto. “*Como que estivessem mais protegido. Por mais que fique com a avó, com o tio, com a tia, com os parentes mas a gente precisa que esteja mais ao nosso lado.*” Simone e Michele relatam condição semelhante. Para Michele, o fato de não costumar carregar sua filha, faz com que ela se veja como “*uma kaiowá meio falsa.*” Embora Michele não carregue sua filha, ela reconhece a importância de ela vivenciar este espaço de luta e de discussão, uma vez que as crianças aprendem muito pela observação.

Simone, após relatar a dificuldade em deixar seu filho, contou que embora sentisse vontade de vir embora, seu orientador sempre lhe lembrava: “*Você não pode desistir. Você é uma guerreira, você é uma liderança e faz diferença para o seu povo! Então se a gente desiste, muitos também desistem!*” Segundo ela, isto é um teste: “*Eu estou me testando até onde vai o meu limite enquanto mulher indígena, porque deixar filho não é fácil. Aí você está lá distante, não sei quantos quilômetros e sente vontade de vir embora, mas precisa ficar ali firme e forte.*”

Além de enfrentarem a cidade grande e uma ruptura drástica em relação ao cenário de vida anterior, a sala de aula também se revela como um ambiente hostil, permeado de

preconceitos que coloca permanentemente em xeque a capacidade destas mulheres ocuparem o espaço da universidade.

São vários os preconceitos que a gente sofre em sala de aula, né? O coleguinha, por exemplo, que começa a olhar assim: “será que são capazes?” E aí nós temos que provar pra eles que nós somos capazes sim de apresentar um seminário, de fazer uma prova, de tirar nota. Então tem tudo isso. (SIMONE ELOY, 2017)

Rosileide Barbosa destaca o preconceito que sofreu antes de ingressar no curso regular de letras pelo Centro Universitário da Região da Grande Dourados - UNIGRAN. Segundo seu relato, no colégio em que ela fez o ensino médio, suas colegas eram *todas patricinhas* e elas lhe desestimularam a seguir com o curso.

Quando eu falei pra elas que eu queria estudar a língua portuguesa como segunda opção elas disseram: – Mas amiga, você é índia, você nem fala direito a língua portuguesa! Eu acho que você não tem chance nenhuma. Naquele momento eu falei: a minha primeira opção é direito. Mas me doeram aquelas palavras e então eu falei que mostraria para ela que era possível eu, enquanto Guarani Kaiowá chegar lá. Hoje eu sou formada em Letras e Literatura, me formei no Teko na área de Linguagens, até julho eu concluo a minha especialização e já passei no mestrado na UNB. Estou viajando sexta feira para começar minhas aulas na segunda. (ROSILEIDE BARBOSA, 2017)

Como sugere o relato de Michele, o preconceito sofrido por mulheres indígenas não ocorre somente durante a formação. Ela, pedagoga formada, ao atuar em uma escola particular no município de Dourados/MS como professora de educação infantil sofreu também preconceito. “*Nunca falavam pra mim, mas eu sabia que existia. De certo achavam que eu ia comer as crianças, né? Talvez. [risos].*”

Neste cenário, para Simone, a constatação que fica é que a vida da mulher indígena consiste num emaranhado de provas. “*É dia a dia provando que nós somos capazes de estar ali, de ocupar aquele espaço, seja em entidade pública, seja em entidade particular, pois quando eles veem a figura do indígena, eles julgam que não são capazes, mas nós somos capazes sim!*” Mesmo com todas as provas, Michele Machado pede que as companheiras não

desistam da luta, mesmo quando é preciso *“provar para a própria comunidade que os indígenas também são capazes de cuidarem de si mesmo. A nossa luta depende de nós”*, afirma.

Compartilhando sua história e incentivando as demais companheiras a seguirem na luta, Rosileide Barbosa lembra que se os povos indígenas sobreviveram a tantas violências no passado e continuam vivos, lutando e transformando a realidade muitas barreiras ainda serão quebradas. *“Então eu espero que a maioria das mulheres guarani que estão aqui sigam em frente, lutem pelos seus direitos, ocupe os espaços do seu tekoha, ajudem nas suas comunidades, nas retomadas, na saúde.”* Ressaltou a necessidade de se preparar e de lutar e da mesma forma passar estes ensinamentos para as meninas e para as jovens, para que elas se tornem grandes guerreiras mulheres, grandes lideranças.

Para ela, a tarefa de ser professora guarani kaiowá não é fácil. Representando ao mesmo tempo o papel de professora e liderança muitas vezes ela *“se vê no meio de um fogo cruzado porque você tem uma família, tem filhos, mas você também tem que dar suporte dentro da comunidade porque o professor tem que ajudar a sua comunidade.”*

Professor não é aquele que fica entre quatro paredes! Professor guarani kaiowá, eu acho que essa palavra – professor - diz muito pouco pra nós. Porque nós somos muito mais do que isso. Os rezadores, os ñanderu, as ñandesy esperam algo de nós. Eles já fizeram muito por nós e continuam fazendo e nós, que somos jovens, temos que levar a luta adiante porque aqueles que estão indo embora estão passando ela para nós. (ROSILEIDE BARBOSA, 2017)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender as experiências das mulheres intelectuais kaiowá e guarani durante o processo de formação em nível superior e o impacto de suas formações em suas vidas pessoais e em suas comunidades e coletivos étnicos. Investimos ao longo do trabalho na potência do vivido e do biográfico, fazendo dialogar estas vivências com os referenciais bibliográficos da etnologia e educação escolar indígena e os estudos feministas.

Afetada pela vontade de conhecer um pouco da história destas mulheres que compartilhavam comigo, em dados momentos, o espaço da universidade, busquei compreender outros modos possíveis de estar e significar esta instituição. Desta forma, percebi que outras racionalidades permeiam este espaço. Nesse sentido, podemos destacar, por exemplo, que se na sociedade não-indígena é bastante difundida a visão de que o estudo serve como um mecanismo para “subir e/ou ser alguém na vida”, a perspectiva indígena parece mobilizar outras perspectivas em que o avanço coletivo é reconhecido como mais legítimo que o individual, sendo uma ferramenta importante para a efetivação de direitos territoriais e socioculturais.

Com base em relatos fornecidos pelas interlocutoras e interlocutores na pesquisa busquei compreender em diálogo com o material teórico a constituição de uma *intelligentsia* indígena e a configuração da *categoria política* designada *mulher indígena* a partir de espaço acadêmico e como a presença destes sujeitos, forjados em um contexto de relações pautadas na colonialidade afetam e são afetados pelas políticas de Estado que foram geridas ao longo do período histórico pós-Constituição de 1988.

Neste sentido, podemos dizer que a Constituição Federal da 1988 representou um marco na relação entre povos indígenas e Estado nacional e que foi a partir daí que o ingresso de indígenas na universidade assumiu cada vez mais relevância e possibilitando a formação de uma elite intelectual. Foi também esta a conjuntura que possibilitou o surgimento da categoria que designamos mulheres intelectuais indígenas.

Entendemos, desta forma, que a partir da entrada das mulheres kaiowá e guarani nos cursos específicos para a formação de professores indígenas, que em Mato Grosso do Sul

tiveram dois expoentes principais, a saber: o Curso Ará Verá, de nível normal médio e o Curso Teko Arandu, de licenciatura em nível superior, que as intelectuais kaiowá e guarani tem articulado um processo que contribui significativamente para a reprodução e reinvenção de suas culturas tradicionais.

Em diálogo com as conexões estabelecidas nestes espaços, as mulheres vem reforçando o exercício de se fazer presente em espaços eminentes políticos, ocupando espaços de liderança entre seus povos e no movimento indígena para além de suas casas e relações entre parentelas, - como tradicionalmente prescrito, o que contribui para que tomem consciência do seu papel enquanto mulheres indígenas e do que representam, tanto dentro quanto fora das comunidades.

Podemos pensar assim que a presença destas mulheres em espaços interculturais como a escola e a universidade contribuem para que novos arranjos emerjam na organização social kaiowá e guarani, influenciando não apenas as relações de gênero, mas também as formas de produzir política e identidade.

Sobre esta questão, a filósofa estadunidense Judith Butler (2003) nos provoca sobre a relação estabelecida entre política e representação. Ao problematizar a categoria de “mulheres” como sujeito do feminismo, a autora aponta que a teoria feminista presumiu a existência de uma identidade em comum, compreendida pela categoria de mulheres, em nome da qual a representação política é almejada. Se de um lado a ideia de representação busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos, por outro, a ideia de representação pode não coincidir com o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres.

Assim, surgiu recentemente um questionamento a partir do interior do discurso feminista sobre a relação entre teoria feminista e política, donde se concluiu que “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes” (BUTLER, 2003, p. 18). Os questionamentos de Butler nos coloca diante da seguinte questão: é possível supor que o termo mulher denote uma identidade em comum? Pois, “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém ‘é’”(Ibidem, p.20), uma vez que o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais, com já afirmamos linhas atrás.

Nesses termos, ao tentar fazer antropologia, a lição que fica é que ao acionar a categoria mulher, não é possível pensar em “mulher” de uma forma abstrata, universal. É preciso que se reconheça os contextos históricos específicos e que se tenha em mente que essas mulheres são distintas entre si e entre nós, e que embora constituídas de experiências individuais, não são experiências descoladas do coletivo (SERAGUZA, 2013).

Para melhor compreendermos a dinâmica de intersecção entre gênero e etnia, mobilizamos a categoria de mulher indígena tal como apresentada por Nellys Palomo Sánchez (1999), ou seja, uma identidade coletiva insurgente. Tomando como referência o cenário latino-americano, Sánchez destaca que os movimentos indígenas tornaram-se referências obrigatórias na construção de movimentos sociais alternativos, estabelecendo novos sujeitos sociais e novas identidades coletivas, pautadas em formas outras de resistência e organização. Uma destas categorias que emergem neste contexto é o de mulher indígena, até então invisibilizadas enquanto sujeitos.

Concomitante ao movimento de se reconhecer enquanto mulher indígena e a constituição de espaços coletivos que visibilizem a presença e pauta desta categoria, pretendemos com este trabalho contribuir para as discussões antropológicas acerca das mulheres e das relações de gênero entre os Kaiowá e Guarani, pensando as especificidades do “ser mulher” para as interlocutoras e a forma como elas tem impacto suas comunidades a partir de suas atividades profissionais.

O que busquei durante o desenvolvimento da dissertação é ver como essas mulheres se pensam a si próprias e refletir sobre o que consiste “ser mulher” para elas, sempre atenta ao fato de que existem múltiplas formas de ser mulher. É certo que o que se apresenta é uma proposta incompleta e cheia de fios soltos, mas como aponta Strathern (2006) “a completude é indesejável”. Assim, é necessário que vozes outras, absolutamente distintas, mantenham suas diferenças, uma vez que a polifonia é uma necessidade política do pensamento feminista.

É nessa tentativa de tentar acomodar uma outra voz e buscando refletir sobre nossas próprias experiências é que talvez resida uma imensa contribuição do pensamento feminista na forma de se produzir antropologia. Nesse sentido, o conhecimento antropológico de inspiração feminista pode nos ajudar a transformar a maneira de escrevermos sobre cultura e sociedade, tal como aponta Strathern, ou então, como nos incita o antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2006), nos possibilite pensar uma “antropologia de outra forma”. Antropologias

marginais, dissidentes, críticas. Experiências múltiplas e alternativas que sejam orientadas tanto para a desestabilização dos sistemas vigentes de dominação quanto para o questionamento das práticas acadêmicas e institucionais que condicionam a própria formação dos antropólogos enquanto sujeitos políticos.

## **FONTES ORAIS E COLABORADORES DA PESQUISA**



ANASTÁCIO PERALTA. Participação oral na reunião de avaliação e planejamento da Direção da FAIND (2018-2022), 2017)

DELFINO BORVÃO. Participação oral na reunião de avaliação e planejamento da Direção da FAIND (2018-2022), 2017)

DERCY VIANA. Participação na mesa do I Seminário de Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul: lutas, resistências e autonomias, 2017.

ELIEL BENITES. Participação oral na reunião de avaliação e planejamento da Direção da FAIND (2018-2022), 2017)

JAQUELINE GONÇALVES. Participação na mesa do I Seminário em Mulheres Indígenas de Mato Grosso do Sul: lutas, resistências e autonomias, 2017.

MARIA DE LOURDES CÁCERES NELSON. Participação oral durante a formação do Programa Saberes Indígenas na Escola, núcleo da UFGD/FAIND, no dia 07 de Julho de 2017.  
MARLENE ALMEIDA. Entrevista concedida a equipe do Projeto de Pesquisa de Políticas Públicas coordenado pela Professora Noêmia S P Moura (UFGD), Terra Indígena Sucuru'y, município de Maracaju, Junho de 2017.

MICHELE MACHADO. Participação na mesa do I Seminário de Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul: lutas, resistências e autonomias, 2017.

OTONIEL RICARDO. Participação oral na mesa do evento “10 anos do Teko Arandu, no anfiteatro da Unidade da Reitoria da UFGD, outubro de 2016)<sup>3</sup>

RENATA CASTELÃO. Entrevista concedida a pesquisadora mestranda Nívia Maria Trindade dos Santos, na Terra Indígena Tey Kuê, município de Caarapó, fevereiro de 2018)

ROSELY QUEVEDO PEDRO. Entrevista concedida a equipe do Projeto de Pesquisa de Políticas Públicas coordenado pela Professora Noêmia S P Moura (UFGD), Terra Indígena Sucuru'y, município de Maracaju, Junho de 2017.

ROSILEIDE CARVALHO. Participação na mesa do I Seminário de Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul: lutas, resistências e autonomias, 2017.

SIMONE ELOY. Participação na mesa do I Seminário de Mulheres Indígenas em Mato Grosso do Sul: lutas, resistências e autonomias, 2017.

TEODORA DE SOUZA. Participação oral na reunião de avaliação e planejamento da Direção da FAIND (2018-2022), 2017)

VANOÍRIA FERNANDES. Entrevista concedida a pesquisadora mestranda Nívia Maria Trindade dos Santos, na Terra Indígena de Cerrito, no município de Eldorado – MS, fevereiro de 2018)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, João Rivelino Rezende. Autobiografia comentada: uma descrição etnográfica. **Wamon - Revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM**, [S.l.], v. 1, n. 1, jun. 2015. ISSN 2446-8371. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/wamon/article/view/949>>. Acesso em: 03 fev. 2018.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BENITES, Eliel. 2014. **Oguata Pyahu** (uma nova caminhada) no Processo de Desconstrução da Educação Escola Indígena da Reserva Indígena Te'yikue . Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.
- BENITES, Tônico. 2012. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 120 pp.
- BOSI, Ecléa. (2003). **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial.
- BRAND, A.; VIETTA, K. Missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. p.219-265 In: WRIGHT, R. M. **Transformando os deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil**. Vol. II, Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva.1988.
- \_\_\_\_\_. UFGD. **CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – TEKÓ ARANDU: PROJETO PEDAGÓGICO**. Dourados: [s.n.], 2012. 172 p. Disponível em: <[http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LICENCIATURA\\_INTERCULTURAL\\_INDIGENA/PC%20TEKO%202012%20-%20REESTRUTURADO%20-%20Parceiro%20T%C3%A9cnico%20e%20Corre%C3%A7%C3%B5es.pdf](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LICENCIATURA_INTERCULTURAL_INDIGENA/PC%20TEKO%202012%20-%20REESTRUTURADO%20-%20Parceiro%20T%C3%A9cnico%20e%20Corre%C3%A7%C3%B5es.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96**.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- CANDAU, V. M. F. Educação Intercultural na América Latina: Tensões Atuais. **Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA)**, UERJ, 2009.
- \_\_\_\_\_. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acessado em 03.08.2017).
- COHN, Clarice . **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. PERSPECTIVA, Florianópolis, Santa Catarina, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: 101 <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804/9038>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico.** *REVISTA USP*, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.

\_\_\_\_\_. Etnicidade: da cultura residual mas irredutível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009. P. 235-244.

CHICAHUAL, Ximena. **A Mobilização Mapuche no Chile: de uma demanda por autonomia a uma configuração etnonacional mediada por seus intelectuais.** In: *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Brasília: CINEP, 2012. P. 154 – 176.

GEERTZ, Clifford. 1989. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

GONÇALVES, Marco Antônio. Etnobiografia: biografia e etnografia ou como se encontram pessoas e personagens. In: GONÇALVES, Marco Antônio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. **Etnobiografia: subjetivação e etnografia.** 1ª. ed. Ipanema – Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2012. cap. 1, p. 19-42.

GONÇALVES, Marco Antônio. **Etnobiografia: subjetivação e etnografia.** 1ª. ed. Ipanema – Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2012. cap. 1, p. 19-42.

GRUPIONI, Luís Donizete (Org.). **Formação de professores Indígenas repensando trajetórias.** Brasília: MEC: SECAD, 2006.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Feminismo em tempos pós-modernos. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.) **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JARDIM, Denise F; LÓPEZ, Laura Cecília. **Políticas das Diversidades: (In)Visibilidades, Pluralidade e Cidadania em uma Perspectiva Antropológica.** 2013. Porto Alegre: Ed. UFRGS; 2013

LAGARDE, Marcela. Etnicidad y genero: la autonomia, un nuevo pacto com las mujeres. In: Foro Nacional Indígena, 1996, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. **Mesas de Cultura y Derecho de las Mujeres Indígenas y Autonomía de los Pueblos Indígenas.** San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Del Campo, 1996. p. 329-338.

LIMA, A.C.S. Sobre Tutela e Participação: Povos Indígenas e Formas de Governo no Brasil, Séculos XX/XXI. *MANA* 21(2): 425-457, 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos & HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares Indígenas contemporâneos.** Brasília: CINEP, 2012.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito Humano: a noção de pessoa ea noção de eu. In: **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify. 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **“Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: A gênese do movimento indígena brasileiro.** In: *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Brasília: CINEP, 2012. P. 104 – 118.

NASCIMENTO, R. G . **Rituais de Resistência: experiências pedagógicas Tapeba.** Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. 209p.

NOAL, Mirian Lange As crianças guarani/kaiowá: **O Mitã Reko na aldeia Pirakuá/MS**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Estadual de Campinas, 2006.

ORTNER, Sherry B.. Subjetividade e crítica cultural. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre. v. 13, n. 28, p. 375-405, Dec. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832007000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832007000200015&lng=en&nrm=iso)>. access on 01 Feb. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832007000200015>.

\_\_\_\_\_. 1979. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? Em: ROSALDO, Michele; LAMPHERE, L. (eds.) 1979. **A mulher, a cultura, a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SÁNCHEZ, Nellys Palomo. Las mujeres indígenas: Surgimiento de una identidad colectiva insurgente. México. Várias autoras/es associadas/os. Lovera, Sara. Palomo Nellys. (Org.) **Comunicación e Información de la Mujer Convergencia Socialista**, México, 1999. 523 p.

SOUZA, Estela L.; ALEIXO, Mariah T.; RUFFEIL, Marjorie B. Fazendo Gênero, 9, 2010, UFSC. **Maria(S) Diversas, Pen(H)as Diferentes: entre Violências Domésticas, Gênero e Diversidade Cultural...** [S.l.: s.n.], 2010. 11 p. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278286776\\_ARQUIVO\\_MARIASDIVERSAS\\_PENHASDIFERENTES-Libardi,AleixoeRuffeil.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278286776_ARQUIVO_MARIASDIVERSAS_PENHASDIFERENTES-Libardi,AleixoeRuffeil.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SOUZA, I. & MOURA, N.S.P. Entre “Retomadas” e Reservas: o Processo de Formação Específica de Professores Guarani e Kaiowá no Mato Grosso Do Sul. In: TRUBILIANO, C. A. B. **Debates Indígenas na Contemporaneidade** / Carlos Alexandre Barros Trubiliano (Organizador). – 1.ed - Ji-Paraná, RO: S/Ed, 2018. 281p. (no prelo).

PEREIRA, Levi M. **Parentesco e Organização Social Kaiowá**. 1999. 233 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, [1999].

\_\_\_\_\_. **A criança kaiowa, o fogo doméstico e o mundo dos parentes: espaços de sociabilidade infantil**. 32 Encontro da ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno**. 2004. 345 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - São Paulo/SP, USP, [2004].

PEIRANO, Marisa. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PISSOLATO, Elizabeth. 2012. Gênero, casamento e trocas com brancos. Em: Angela Sacchi; Marcia Gramkow. (Org.). **Gênero em Povos Indígenas**. 1ed. Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio, 2012, v. 1, p. 33-52.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE, Carlos A. R. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

ROSALDO, Michelle (1995). O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e entendimento intercultural. Em: **Horizontes Antropológicos**, n. 01, ano 01. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 11-36.

SACCHI, Ângela. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Revista ANTHROPOLOGICAS**, [S.l.], v. 14, n. 1 e 2, p. 95-110, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/view/22>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SANTOS, A. V. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá- Guarani)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo, SP: USP, 2015.

SERAGUZA, Lauriene. **Cosmos, corpos e mulheres Kaiowa e Guarani de Aña à Kuña**. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Dourados, UFGD, [2013].

\_\_\_\_\_. **Aty Guasu Kuña** – sexualidade e relações de gênero entre os Kaiowa e Guarani. No prelo, 2016.

SOUZA, Teodora de; **Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados/MS**. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS. 2013.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva**. 1ª Ed., Apresentação de Adriana Piscitelli. Tradução de André Villa Lobos. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2006.

TODOROV, Tzvetan. 1996. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução de B. P. Moisés. Martins Fontes, São Paulo.

VERDUM, Ricardo. **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Brasília: INESC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mulheres Indígenas: coibir a violência, mas sem sacrificar a autonomia dos povos**. 2008. Disponível em <<http://www.inesc.org.br/noticias/noticiasgerais/2008/julho/mulheres-indigenas-coibir-a-violencia-mas-sem-sacrificar-a-autonomiadospovos>>. (Acesso em: 01 fev. 2018).

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

ZIMMERMANN, Tânia R.; SERAGUZA, Lauriene; VIANA, Ana. **RELAÇÕES DE GÊNERO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES INDÍGENAS EM AMAMBAI – MS (2007-2013)**. **Espaço Ameríndio**, Espaço Ameríndio, v. 9, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/53538>>.