

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

HILDYANNE TEIXEIRA COSTA CRUZ



**“ESCOLA SEGURA TERRA”:** EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI  
E KAIOWÁ COMO FERRAMENTA DE LUTA PELO *TEKOHA*

Dourados/MS, 2022

HILDYANNE TEIXEIRA COSTA CRUZ

**“ESCOLA SEGURA TERRA”:** EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI  
E KAIOWÁ COMO FERRAMENTA DE LUTA PELO *TEKOHA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Antropologia, na área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Orientadora: Professora Doutora Aline Castilho Crespe

Dourados/MS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C957" Cruz, Hildyanne Teixeira Costa  
"ESCOLA SEGURA TERRA": EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ COMO FERRAMENTA DE LUTA PELO TEKHOHA [recurso eletrônico] / Hildyanne Teixeira Costa Cruz. -- 2022.  
Arquivo em formato pdf.  
  
Orientadora: Aline Castilho Crespe.  
Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.  
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>  
  
1. Guarani e Kaiowá. 2. Escola Indígena. 3. Retomadas. 4. Tekoha. 5. Educação escolar indígena. I. Crespe, Aline Castilho. II. 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.

HILDYANNE TEIXEIRA COSTA CRUZ

**“ESCOLA SEGURA TERRA”: EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ  
COMO FERRAMENTA DE LUTA PELO *TEKOHA***

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA - PPGAnt/UFGD

**Aprovada** em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora:

Aline Castilho Crespe (Dra. UFGD) \_\_\_\_\_

2º Examinadora:

Célia Maria Foster Silvester (Dra. UEMS) \_\_\_\_\_

3º Examinador:

Eliel Benites (Dr. UFGD) \_\_\_\_\_

À memória de meu tio Frederico,  
que partiu sem saber direito o que eu pesquisava,  
mas me apoiou e ensinou muito até o fim.  
À memória de todos os Guarani e Kaiowá que partiram  
em meio à luta por seus *tekoha*.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha avó, Rosália, que nunca gostou da ideia de eu ir para longe, mas mesmo assim confiou em mim. Agradeço-lhe por ter me criado no Pantanal, em terra ribeirinha, de um modo tão belo e rico que pouca gente conhece. Agradeço-lhe também pelo esforço. Se hoje eu tenho graduação e uma pós-graduação foi porque um dia ela saiu da beira do rio para morar na cidade, desejando um futuro melhor para os filhos e netos.

Agradeço à minha mãe, Rosa Jeane, minha melhor amiga. Ter acompanhado todo o seu esforço para terminar o seu ensino médio, enquanto eu ainda era criança, e vê-la mais tarde ser a primeira pessoa da família a fazer uma faculdade, quando eu já era adolescente, me mostrou que a educação é um caminho possível. Por ser a mãe que você deveria ser, pois é a mãe que foi e é possível ser, se permitindo ser tudo aquilo que você também escolheu para sua vida, além de ser minha mãe, eu te agradeço!

Agradeço ao meu pai, Mauro, que sempre me admirou como ninguém e sempre fez questão do mundo todo saber disso. Juro que entendo todas as suas falas de horas seguidas e consigo estabelecer relação lógica entre elas, e que sim, isso também me ajudou a ser quem eu sou. Por você ser do jeito que é, por todo o seu apoio sincero e pela presença carinhosa, obrigada!

Agradeço a quem dá mais leveza à minha vida, meu companheiro Thiago. Melhor do que qualquer dissertação que eu poderia escrever são as nossas conversas diárias, com reflexões, lamentos e sonhos sobre todos os assuntos de dentro e fora desta dissertação. Obrigada pelo amor e por estar ao meu lado em todos os momentos de escrita (e não escrita) desta dissertação, e também por ter feito a minha revisão.

Agradeço à minha tia Rosana que desde pequena, sempre cuidou muito bem de mim, me ensinou a ser forte e firme, além de ser a principal companhia das pausas para um banho de rio no meio de toda essa jornada. Nunca esquecerei que você, tio Paulo e meu primo Pyetro viajaram quase 800 km, juntamente de meus pais, apertadíssimos no carro para verem eu me formando. Foi muito especial para mim, e perdoem-me, mais uma vez, por não ter muitos lugares para passear em Dourados. O latifúndio é realmente triste. Por serem a extensão do meu núcleo familiar, obrigada!

Agradeço à minha tia Miriane que também foi uma das mulheres que me criou e é um exemplo de força e esperteza. Ela segue me ensinando muito, de todas as formas e

em todas as linguagens possíveis. Talvez ela quem tenha me ensinado a ser teimosa, e descobri que isso não é ruim. Obrigada.

Agradeço à Adrieli, Tia Juçara, Tio Adison, Judson, Izabella, Benjamim, João Vitor e a pequena Sollara por serem a família Guarani que me acolheu e ajudou em muitos momentos em que me senti sozinha. Se eu não sinto tanta raiva de Dourados é porque eles existem.

*Atima Porã* (muito obrigada) a todos os amigos indígenas e companheiros de luta que tanto me ensinaram e que fazem a diferença em minha vida, nesta dissertação e no mundo. Para não cometer nenhuma injustiça esquecendo nomes, farei um agradecimento aos *tekohas* Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, em especial: *Nhu Porã, Apyka'i, Takuara, Guira Kambi'y, Jeroky Guasu, Pindo Roky, Guapo'y, Tey'i Jusu, Tey'i Kue, Ñande Ru Marangatu, Kurusu Amba, Ita Poty*, Lagoa Rica, Jaguapirú e Bororó.

Agradeço à Professora Aline Crespe, minha orientadora desde minha primeira iniciação científica da graduação. No primeiro semestre da faculdade, em sua primeira aula de Introdução à Antropologia, eu tive certeza que queria trabalhar nessa área com os Guarani e Kaiowá. Lembro-me de sentir uma emoção gigantesca na sua explicação sobre as retomadas. Foi inspirador!

Agradeço à Professora Célia Foster e ao Professor Eliel Benites, pessoas que admiro e que me inspiram, por aceitarem fazer parte da minha banca.



*As leis não bastam. Os lírios não nascem  
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se  
na pedra.*

*Carlos Drummond de Andrade  
Poesia Completa (2002, p. 125)*

*Se eles falar que tem peito, então manda peitar  
Que o papo do mano é um só, nós não vai recuar  
Nós não vai recuar, por quê?  
Tá na paz de Deus  
Que permaneça essa tranquilidade na comunidade  
Peço a Lili dos amigo que tão privado  
Saudade bate no meu peito dos cria que não estão mais aqui  
MC Poze do Rodo / Bielzin / PL Quest/ MC Cabelinho  
A cara do crime (2021, Mainstreet Records).*

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RID - Reserva Indígena de Dourados

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

MS - Mato Grosso do Sul

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UEMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

TAC - Termo de Ajustamento de Conduta

FAIND - Faculdade Intercultural Indígena

LEDUC - Licenciatura de Educação no Campo

FCH - Faculdade de Ciências Humanas

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SED - Secretaria de Educação

CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA - Instituto Socioambiental

LDB - Lei e Diretrizes de Bases

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	30
Figura 2.....	34
Figura 3.....	37
Figura 4.....	56
Figura 5.....	69
Figura 6.....	74
Figura 7.....	75
Figura 8.....	76
Figura 9.....	76
Figura 10.....	77
Figura 11.....	78
Figura 12.....	79
Figura 13.....	80
Figura 14.....	80
Figura 15.....	81
Figura 16.....	81
Figura 17.....	82
Figura 18.....	83
Figura 19.....	84
Figura 20.....	85
Figura 21.....	85

Figura 22.....	88
Figura 23.....	89
Figura 24.....	90
Figura 25.....	91
Figura 26.....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	55
Tabela 2.....	57
Tabela 3.....	68
Tabela 4 .....	95

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo levantar novos dados que dão continuidade às pesquisas em andamento sobre os Guarani e Kaiowá em luta pelo reconhecimento de seus direitos, com a finalidade de compreender a relação entre luta pelo território e projetos de educação escolar dentro das comunidades. Em Dourados, no Mato Grosso do Sul, está localizada a reserva indígena mais populosa do Brasil. Com cerca de 17 mil pessoas, vivem na aldeia famílias das etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Este território é conhecido, nacional e internacionalmente, pela precariedade em que vivem os povos que nele residem e pelas situações de violências aos quais foram submetidos, depois de terem sido expulsos de seus territórios tradicionais e recolhidos em pequenas áreas demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Mas os Guarani e Kaiowá também são conhecidos pelas respostas que vêm dando aos ataques contra seus direitos por meio das retomadas dos territórios tradicionais, identificados por eles como *tekoha*. A luta pela terra mostra-se como principal meio para a resolução dos problemas atualmente enfrentados pelos Guarani e Kaiowá. Durante minha experiência com os Guarani e Kaiowá pude observar que a luta pela educação está atrelada a luta pela terra. Assim, as comunidades envolvidas em processos de recuperação dos territórios tradicionais têm dado especial atenção para projetos de educação, tornando-os de grande importância para o auxílio na luta pelo *tekoha* e *teko porã*. Este projeto busca reconhecer os avanços e os impasses enfrentados pelos Guarani e Kaiowá na luta pela educação escolar indígena. Embora as diretrizes da educação indígena sejam feitas pelo próprio Estado, os indígenas, ao reconhecer-lhe as limitações, procuram modificar seu caráter, para que a escola se torne um instrumento de luta pela terra. A partir de uma pesquisa etnográfica realizada na retomada *Nhu Porã*, em Dourados – Mato Grosso do Sul, trago os dilemas que as comunidades em áreas não demarcadas enfrentam para a efetivação de uma educação indígena voltada para a autonomia.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Guarani e Kaiowa. *Tekoha* e Escola. Luta pela terra.

## ABSTRACT

This research aims to raise new data that give continuity to ongoing research on the Guarani and Kaiowá in struggle for the recognition of their rights in order to understand the relationship between the struggle for territory and school education projects within the communities. In Dourados, Mato Grosso do Sul, the most populous indigenous reserve in Brazil is located. With about 17 thousand people, families of the Kaiowá, Guarani and Terena ethnic groups live in the village. This territory is known, nationally and internationally, for the precariousness in which the peoples who reside there live and for the situations of violence to which they were subjected after being expelled from their traditional territories and collected in small areas demarcated by the Indian Protection Service (SPI). But the Guarani and Kaiowá are also known for the responses they have been giving to the attacks on their rights through the retaking of traditional territories, identified by them as *tekoha*. The struggle for land appears as the main means of solving the problems currently faced by the Guarani and Kaiowá. During my experience with the Guarani and Kaiowá I was able to observe that the fight for education is linked to the fight for land. Thus, the communities involved in processes of recovery of traditional territories have given special attention to education projects, becoming of great importance to help in the struggle for *tekoha* and *teko porã*. This project seeks to recognize the impasses faced by the Guarani and Kaiowá in the struggle for indigenous school education. Although the guidelines for indigenous education are set by the State itself, recognizing the limitations given by it, the indigenous people seek to change its character, so that the school can be an instrument in the struggle for land. Based on a research with an ethnographic bias carried out in the resumption of *Nhu Porã*, I bring up the dilemmas that communities in non-demarcated areas face for the realization of an indigenous education aimed at autonomy.

Keywords: Indigenous school education. Guarani and Kaiowa. *Tekoha* and School. Fight for land.

## SUMÁRIO

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	10
LISTA DE FIGURAS .....	11
LISTA DE TABELAS .....	13
RESUMO .....	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUÇÃO .....	18
Minha trajetória na academia: da graduação até o tema de pesquisa .....	18
Tema e objetivo da pesquisa .....	23
<b>A pandemia do Covid-19 e a pesquisa</b> .....	28
CAPÍTULO I.....	32
OS KAIOWÁ E GUARANI EM DOURADOS (MS): A RID E AS RETOMADAS.....	32
1.1 Os Guarani e Kaiowá em Dourados, Mato Grosso do Sul.....	32
1.2 A criação do SPI.....	34
1.3 A criação da Reserva Indígena de Dourados e seus desdobramentos.....	35
1.4 As aldeias Jaguapirú, Bororó e seus entornos .....	42
1.5 <i>Tekoha</i> : da reserva à retomada .....	44
1.6 Contatos, distâncias, invisibilidades e ocupações: a relação dos indígenas com o restante da cidade .....	50
CAPÍTULO II .....	55
OS KAIOWÁ E GUARANI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	55
2.1 Educação escola indígena na Reserva.....	55
2.2 Os indígenas na Grande Dourados e as universidades .....	59
2.3 As retomadas e um novo modo de pensar a escola .....	65
2.4 Seria a educação tradicional algo do passado?.....	67
2.5 Escola e luta pela terra .....	70
CAPÍTULO III.....	80

RETOMADA E ESCOLA .....	80
3.1    Diferentes meios para um mesmo fim: as demandas de <i>tekoha</i> pela educação escolar .....	80
3.2    Ara Poty: a escola do <i>tekoha Nhu Porã</i> .....	81
3.3    A história da retomada e de sua escola: como a luta pela terra conduziu a luta por educação? .....	96
3.4    Uma escola reconhecida pelo Estado em uma terra não demarcada: os desafios de <i>Ara Poty</i> em meio aos “silêncios da lei” .....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
BIBLIOGRAFIA .....	117
ANEXOS – LEIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS .....	120
<b>Artigo 30</b> .....	125

## INTRODUÇÃO

### MINHA TRAJETÓRIA NA ACADEMIA: DA GRADUAÇÃO ATÉ O TEMA DE PESQUISA

Dou início aos meus escritos antropológicos pedindo desculpas aos Guarani e Kaiowá pelos eventuais equívocos que possa cometer aqui. Como coloca Roberto Cardoso de Oliveira (2006, p. 19), *o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora da nossa maneira de ver a realidade*. Em relação aos Guarani e Kaiowá, temos uma volumosa bibliografia na antropologia e na história indígena, fortalecida na última década pela formação de pesquisadores indígenas. A inserção de pesquisadores indígenas na antropologia tem aprofundado a reflexão sobre os modos pelas quais as comunidades indígenas têm aparecido nas etnografias e contribuído para o refinamento do nosso olhar sobre a complexidade das sociedades indígenas. Deste modo, destaco que foi em diálogo com pesquisadores indígenas, lendo seus trabalhos (BENITES, 2009; BENITES, 2014; JOÃO, 2011; VALIENTE, 2019) e conversando com estudantes e pesquisadores indígenas na Universidade Federal da Grande Dourados, que procurei dirigir o meu olhar.

Mesmo com a oportunidade de fazer antropologia junto com pesquisadores indígenas e de fazer meu trabalho em diálogo com trabalhos de autoria indígena, penso que ainda tenho muito o que aprender com os Guarani e Kaiowá. Acredito em uma gradativa melhora em nosso “fazer antropologia” se mantivermos em atividade nossa capacidade de refletir sobre o que estamos produzindo. A antropologia, como sabemos, produziu contribuições importantes para o conhecimento das sociedades indígenas, mas também produziu muitos equívocos neste processo e permanece alerta para realizar a autocrítica necessária.

Em diálogo com estudos já realizados, novas etnografias sobre os Guarani e Kaiowá tem apontado para as transformações vividas pelas comunidades, assim como para as mudanças nos modos de representar os povos indígenas. O fortalecimento da antropologia e da história indígena na UFGD e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul tem favorecido na formação de pesquisadores indígenas e na produção de novas experiências etnográficas, protagonizadas por estudantes indígenas. Assim, fazer pesquisa na etnologia indígena no MS hoje é ter a oportunidade de trabalhar em diálogo direto com as

experiências etnográficas de autores indígenas. Acredito que este diálogo enriquece a experiência etnográfica de pesquisadores não indígenas e contribuem para a produção de etnografias que reflitam sobre as realidades indígenas a partir de processos históricos e contextos políticos específicos.

A minha mudança para o sul de Mato Grosso do Sul para fazer a graduação em Ciências Sociais me proporcionou um contato direto com os Guarani e Kaiowá, organizados na luta pela recuperação das terras tradicionais. Em confronto direto com grandes proprietários rurais, os Guarani e Kaiowá têm sofrido todo o tipo de violência protagonizada pelos fazendeiros. Conflitos, assassinatos, perseguições e enfrentamentos, que antes eu via por meio do noticiário da região em minha cidade natal, passaram a ser acompanhados de perto, muitas vezes a poucos quilômetros de minha casa.

Cheguei em Dourados, na UFGD, procurando conhecer esses povos e compreender o que os fazia arriscar suas vidas diariamente em nome do *tekoha*. Neste trabalho uso *tekoha* para me referir às retomadas, áreas ocupadas pelas famílias indígenas, mas ainda não demarcadas. Esse é o termo usado com mais frequência pelos Guarani e Kaiowá para se referir aos territórios tradicionais dos quais foram expulsos no processo de colonização do sul do MS.

Antes de me compreender enquanto a pesquisadora, a *karaí* (branca ou não indígena), eu era uma apoiadora disposta a fazer o que me fosse possível para ajudar os povos indígenas na luta pela terra. O curso de Ciências Sociais foi me permitindo refletir sobre modos de aliar meu ativismo com o estudo, compreendendo a importância que a Antropologia poderia exercer para a luta dos povos indígenas dentro do mundo *karaí* (brancos), direcionando esse conhecimento para o mundo dos Guarani e Kaiowá. E eu, estando na universidade, obrigava-me a utilizar esse lugar ao máximo para dar visibilidade para a luta dos povos indígenas. As limitações disso, é claro, foram ficando mais perceptíveis com o passar do tempo, pois a resolução dos problemas enfrentados pelas comunidades Guarani e Kaiowá depende diretamente da demarcação de seus territórios.

Dentro das três áreas principais de Ciências Sociais, a que mais me cativou foi a Antropologia. Diante de meu envolvimento e da dimensão dos problemas em que se inserem povos indígenas e grandes proprietários rurais, escolhi trabalhar com *retomadas*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Retomada é um conceito nativo. Ato de retomar algo que, na visão dos Guarani e Kaiowá lhes pertence. Se contrapõem a visão corrente de invasão, muito utilizada pela mídia local e latifundiários.

Assim, fiz minha primeira iniciação científica durante o curso sobre as formas de acomodação da retomada *Apyka'i*, um *tekoha* situado no município de Dourados, liderado pela *nhandesy* (liderança político-religiosa) Damiana Cavanha. Por outro lado, ao longo do tempo, na graduação, o meu contato com as disciplinas da licenciatura e com outras três iniciações científicas de temática educacional me fez perceber a importância de se falar sobre a educação dos povos indígenas, algo que também se deve ao fato de os Guarani e Kaiowá estarem sempre falando sobre esse tema nas retomadas. Decidi então aliar meus dois interesses dentro da pesquisa no mestrado.

Assim, antes do meu interesse pela etnologia e de fazer pesquisa junto com grupos indígenas, eu era (e sigo sendo) apoiadora da luta dos Guarani e Kaiowá pela terra e foi por meio desse caminho que me tornei mais próxima de suas realidades. A compreensão de viver em um contexto colonial me fez ver que uma das principais problemáticas a ser enfrentada por nós brasileiros, sobretudo os de origem camponesa, é a concentração de riquezas na mão de uma pequena parcela da população. Isso se torna ainda mais problemático quando pensamos a distribuição de terras no Brasil, onde extensas propriedades ficam nas mãos de grandes latifundiários que detêm, junto com as terras, muito poder político. No estado de Mato Grosso do Sul o poder econômico e político dos grandes produtores rurais atinge diretamente as populações indígenas, que vivem em pequenos territórios incapazes de garantir sua sobrevivência.

Entretanto, os povos indígenas em Mato Grosso do Sul não acompanharam passivamente o processo de esbulho de seus territórios e, principalmente a partir da década de 1980 têm se organizado para terem reconhecidos o direito à demarcação de suas terras, garantidos na Constituição Federal de 1988. Deste modo, entendo a luta pelo território como uma manifestação indígena contra a colonização. Conhecer as retomadas Guarani e Kaiowa é um caminho possível para compreender os impactos dos processos de colonização e as saídas encontradas pelas comunidades, atualmente, para reverter os efeitos da colonização. Conforme defendeu Crespe (2015), as retomadas são entendidas aqui como respostas locais ao assédio das frentes de expansão capitalista que atingiu em cheio as populações indígenas. Marshal Sahlins (2007) aponta para a importância das respostas locais, indígenas, às frentes de expansão do capitalismo mundial. Para o autor *podemos nos impressionar tanto com a dominação mundial quanto com a resistência local, com a hegemonia cultural ou com a autonomia nativa – alternativa que continua a ser o eixo principal do interesse e do debate antropológico até o presente* (SAHLINS,

2007:11). As respostas indígenas à expansão colonial apontam para as transformações em curso nas sociedades indígenas a partir do contado com os não indígenas (os brancos) e dizem sobre como os indígenas veem a si próprios, sua história e os brancos.

Enquanto respostas indígenas à expansão colonial, as retomadas guarani e kaiowa também podem ser pensadas como uma luta pela descolonização de seus territórios. Franz Fanon, autor importante na reflexão sobre a descolonização de países africanos, ao falar sobre a violência nos processos de libertação de povos colonizados, afirma que “quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou as novas fórmulas introduzidas, a descolonização é sempre um fenômeno violento” (FANON, 1961, p. 30). A luta pela recuperação das terras indígenas no MS tem sido destaque na mídia local, regional e em alguns momentos, na mídia nacional, devido à violência perpetrada pelos grandes produtores rurais contra as comunidades indígenas. Assassinatos de lideranças indígenas, ameaças e ataques de pistoleiros contra retomadas, instabilidade com constantes ordens de reintegrações de posse e os preconceitos vividos na cidade: esses são alguns exemplos de como os indígenas, ao longo de todo esse tempo, são afetados negativamente pela colonização. Por outro lado, desde a chegada dos colonizadores os Guarani e Kaiowá criaram movimentos próprios de *descolonização*, que o Estado e os grandes produtores rurais rebatem com a intensificação da violência contra as comunidades.

Atualmente observamos que atrelado - ou paralelo - as lutas pela recuperação de seus territórios está a luta pela educação escolar a partir de reivindicações de mudanças na organização da escola indígena dentro das aldeias, reivindicações por um espaço de ensino dentro das retomadas, luta pelo ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior, entre outros. Parece estar em curso, entre os Guarani e Kaiowá, um processo que busca transformar a educação escolar de uma política feita pelo Estado para os indígenas em uma política indígena feita por eles, para eles. É nesse sentido que a escola nos interessa, enquanto uma política indígena colocada em prática visando produzir determinados efeitos, mas que para existir e funcionar depende, muitas vezes, de jogar com a política feita para os indígenas. A perspectiva de refletir sobre as interações entre as políticas culturais feitas para os povos indígenas e as políticas culturais realizada pelos povos indígenas é defendida por Manuela Carneiro da Cunha na sua introdução para a coletânea “Políticas culturais e povos indígenas”. Para a autora, “o que nos interessa são os modos como as políticas dos índios, para os índios e que se valem dos índios se entrelaçam e se conjugam para produzir efeitos” (CUNHA, 2014, p. 9).

Neste sentido, a partir de pesquisa etnográfica, procuro refletir sobre os modos como os Guarani e Kaiowá na retomada de *Nhu Porã*, se relacionam com a escola e como procuram fazer da escola um meio de fortalecimento da luta pelo reconhecimento de seu território.

Desde antes da pesquisa observo que os Guarani e Kaiowá estão usando de forma estratégica o sistema de educação institucional, seja a escola ou a universidade, para trazer suas pautas relacionadas ao território “tradicional”, o *tekoha*. Ou seja, eles estão empenhados em transformar a educação escolar feita para os indígenas em uma política indígena, realizada em benefício de interesses das comunidades. O sistema de educação escolar tem sido utilizado pelos Kaiowa enquanto ferramenta política. Isso não significa que sempre a escola vai ser usada enquanto ferramenta de luta pela terra, mas esse é um uso possível. Também não significa que esse processo que busca transformar a escola em uma política indígena consiga superar as contradições que cercam a escola, “presença e privilégio do Estado” (CUNHA, 2014, p.16). Entretanto, nos permite conhecer os processos de apropriação de políticas culturais vinda de fora em processos indígenas e como a escola pode ser apropriada enquanto uma estratégia de luta pela terra.

Em relação ao processo colonial gostaria de destacar outra contribuição importante de Franz Fanon. Em seu trabalho “Os condenados da terra” o autor defende que a primeira coisa que é retirada da população colonizada é a terra e por isso a terra passa a ser o valor mais essencial, porque o mais concreto, o mais necessário, o imprescindível. É “a terra que deve assegurar o pão e, bem entendido, a dignidade da pessoa humana” (1961, p. 40). O esbulho dos territórios inviabiliza a produção da vida e a reprodução dos modos específicos de se viver. Retirando a população nativa de seus territórios a colonização promove a desarticulação de territórios constituídos, desloca pessoas de um lugar para outro e restringe a população a pequenos territórios. Frantz Fanon (1961) destacou que a violência do colonialismo está relacionada a uma negação sistematizada do outro: além de destituir a população nativa de suas condições de sobrevivência o colonialismo lhes recusa qualquer atributo de humanidade, produzindo formas extremadas de violência. Pierre Clastres, ao produzir reflexões sobre os efeitos da colonização entre os povos indígenas na América do Sul, afirmou que a colonização da América, iniciada em 1492, colocou em “funcionamento uma máquina de destruição dos índios” (CLASTRES, 2004, 78). E essa máquina continua em pleno funcionamento.

No caso dos Kaiowá, com a chegada dos brancos eles foram forçados a deslocamentos para pequenos territórios criados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e o consequente confinamento nas reservas (BRAND, 1997). As reservas criadas SPI e a interferência do Estado via órgão indigenista oficial tiveram significativo impacto nos mecanismos próprios de organização social (BRAND, 1997; CRESPE, 2015), inclusive no que se entendia como educação, que anteriormente a chegada do branco não passada pela escola. A educação das crianças envolvia processos cotidianos, realizadas pelos parentes mais próximos a partir de cuidados e rituais específicos, definidos pelos mais velhos. As reservas do SPI foram acompanhadas pela criação de escolas, que eram dirigidas por missões religiosas presentes nestas áreas e tinha como objetivo definido a integração dos indígenas a sociedade não indígena. A redução dos territórios indígenas, a proximidade com as cidades, o trabalho fora das comunidades, foram fatores que fortaleceram a educação escolar indígena dentro das reservas. A escola passa a ser uma necessidade para se virar no mundo dos brancos. Ao longo de uma década a escola indígena passa por muitas mudanças. A partir da década de 1980 surge uma série de movimentos indígenas em luta de escolas diferenciadas e desde então vemos crescer na antropologia o debate sobre as diferentes experiências de escolas indígenas no Brasil. A partir de então a escola passa a ser “percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a ‘autonomia’ e também como armadilha para a domesticação do conhecimento. As duas coisas acontecem, pois se trata de uma contradição inerente à escola” (Gallois, 2014, p. 509)

## TEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e refletir sobre as relações entre a luta pela terra e as políticas indígenas de educação escolar, partindo das experiências com a escola na retomada Guarani e Kaiowá *Nhu Porã*, localizadas na BR 163 em Dourados – MS. O *tekoha Nhu Porã* localiza-se no entorno da área urbana da cidade de Dourados, e atualmente conta com uma escola indígena que é extensão da Escola Estadual Guateka Marçal de Souza, na Aldeia Jaguapirú.

A antropóloga Clarice Cohn (2014) no trabalho “A cultura nas escolas indígenas” realiza uma crítica a etnografias em contexto indígenas que ignoram a presença da escola

ou o seu inverso, etnografias sobre escolas indígenas em que elas aparecem como foco principal desvinculada de seu contexto. Neste sentido a pesquisadora destaca a necessidade de produzirmos etnografias que pensem a escola a partir do mundo vivido, “atenta aos processos históricos e aos contextos políticos” (Cohn, 2014, p. 317):

Poucas são as análises que inserem a escola no mundo vivido indígena e veem a parte que lhe cabe neste mundo, o modo como as escolas acontecem, o valor que lhe é dado. Assim também quando aparecem as escolas nas análises é comum que apareçam em uma polarização que a marca como instituição externa imposta de modo violento, ou instituição externa que é apropriada e indigenizada” (COHN, 2014, p. 317)

Neste sentido a autora defende a produção de etnografias de escolas indígenas “percebendo, efetivamente, a relação que a escola estabelece com a comunidade que atende e, por outro lado, a relação que a comunidade estabelece com a escola que a atende” (Idem, 318). Ou ainda, como coloca a autora:

“Se a experiência histórica demonstra que os povos indígenas dão grande valor à escola, será a etnografia – uma etnografia atenta aos processos históricos e aos contextos políticos – que nos permitirá entender que valor eles dão à escola, e por que e como lhe reconhecem importância” (COHN, 2014, 318)

Neste sentido, este trabalho se alinha com a ideia defendida pela pesquisadora de pensar a relação que uma determinada comunidade tem com a escola (e vice-versa), o que a comunidade espera da escola e, neste caso, como ela está relacionada a luta pela terra, já que a comunidade está envolvida no processo de identificação de seu território. Por isso, a etnografia sobre a escola na retomada *Nhu Porã* é elaborada tanto em diálogo com pesquisas sobre a luta pela terra, protagonizada sobre os Kaiowá e Guarani, assim como com pesquisas que tratam sobre a educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowá. Neste caso, minha proposta é identificar como acontece a educação escolar de crianças dentro da retomada Guarani e Kaiowá *Nhu Porã*, em Dourados, qual escola que nela se deseja construir e quais impasses são enfrentados na efetivação de um projeto de educação escolar indígena.

No estado do MS existem muitas famílias das etnias Guarani e Kaiowá que estão mobilizadas para a recuperação das áreas que identificam como territórios tradicionais. Essas áreas são conhecidas como retomadas e apontam para o protagonismo indígena na luta pelos seus direitos. Inconformados com a ineficácia do Estado na resolução das

demandas territoriais, essas famílias utilizam-se dos instrumentos necessários para reaver os territórios dos quais foram expulsos pelas frentes de colonização. Depois de organizada a retomada e passarem a ocupar parcialmente a área que identificam como terra tradicional, as famílias articulam-se na busca por outros direitos, como saúde e educação. A escola torna-se, nestes contextos, algo recorrentemente desejado e discutido.

Em alguns casos as famílias se organizaram para a efetivação da escola dentro da terra em estudo, como foi o caso de *Nhu Porã*. Por outro lado, presenciei situações em que a comunidade não conseguia viabilizar uma escola indígena e as crianças precisavam estudar em escolas não indígenas ou escolas de reservas próximas das retomadas. Mas em todos os casos o acesso à escola é considerado como fundamental por parte dos adultos dentro da retomada. Assim, decidi me dedicar a pensar a experiência da retomada *Nhu Porã*, que tem uma escola em funcionamento reconhecida pelo Estado em uma área ainda não demarcada.

Diante disso, a partir da experiência do *Nhu Porã*, proponho-me a levantar dados e a refletir o porquê de a educação escolar tem aparecido como uma esfera importante da luta pela terra, bem como quais os impasses os Guarani e Kaiowá enfrentam para efetivação deste projeto. Para isso, dialogo tanto com pesquisas sobre as retomadas indígenas como com pesquisas sobre educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowa. Com isso procuro compreender a procura por escolas em áreas de retomadas e o quanto a escola está relacionada com a política indígena para a recuperação de suas terras.

Neste sentido, como apresentado acima, meu objetivo é descrever a relação entre a luta pela terra e as políticas indígenas de educação escolar indígena na retomada *Nhu Porã*, em Dourados – MS. Como política indígena de educação estou pensando os processos envolvidos na produção e funcionamento da escola dentro da comunidade e as estratégias adotadas pela comunidade para viabilizar seu funcionamento. Neste sentido, entendo a política indígena como a política realizada pelos próprios indígenas para si e para se relacionar com os outros, ela se difere das políticas públicas feitas pelo Estado, que é feita para os povos indígenas.

Dentro desse contexto, procurei conhecer os modos pelos quais os indígenas em *Nhu Porã* têm pensado e executado um projeto de educação escolar, se a escola é pensada como instrumento de luta pela terra e se os indígenas na retomada têm procurado na escola saídas para o reconhecimento de seus territórios dentro do processo de “reacionarização”

do Estado - processo conhecido atualmente como retirada de direitos - que estamos vivendo nos últimos anos.

Reacionarização é um conceito comumente utilizado pelo Jornal A Nova Democracia para se referir à intensificação dos ataques do Estado através de retiradas de direitos e medidas antidemocráticas, frente à população indígena, camponesa, trabalhadora e demais frentes que, juntas, são caracterizadas enquanto “povo”. Outrossim, é palavra muito utilizada por movimentos sociais. Escolho aqui utilizar este termo ao invés de “retirada de direitos”, por achar este último ameno para denominar a atual situação vivenciada pelos brasileiros. Tento compreender, a partir do ponto de vista dos povos indígenas, como eles estão agindo para superar as dificuldades ocasionadas pela reacionarização do Estado na luta por território e educação, e de que maneira o projeto de educação escolar indígena se dá em consonância com projeto de autodeterminação presente nas retomadas. Assim, identificando os impasses enfrentados pelos Guarani e Kaiowá das referidas retomadas na implementação do projeto de educação escolar indígena, busco compreender qual escola eles têm se empenhado em produzir segundo a lógica do *teko porã* (bem viver).

Para isso, apoiei-me principalmente na leitura de pesquisadores indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, como Eliel Benites (2014), Isaque Benites (2011), Celuniel Aquino (2019) e Tônico Benites (2009), em uma bibliografia sobre território e educação escolar indígena, o que torna possível melhor pensar as dimensões do ensinar e aprender segundo a lógica do *teko porã* (modo de viver Guarani e Kaiowá). Ainda sobre a bibliografia, utilizei também com base trabalhos que discutiram o processo de colonização do estado, compreendendo como e por que os Guarani e Kaiowá têm respondido a esse processo por meio da retomada de territórios tradicionais. Entre esses trabalhos estão os de Antônio Brand (1997), Levi Marques Pereira (2014), Thiago Cavalcante (2013), Aline Crespe (2015) e Elis Corrado (2017). Consultei também pesquisas que trazem dados sobre a educação em contextos de reserva no MS, como Célia Foster (2015) e Veronice Rossato (2002), para entender, segundo os indígenas, o porquê de a educação nesse espaço dificilmente acontecer da maneira idealizada em seus projetos de educação escolar indígena.

Para conhecer a experiência de *Nhu Porã* realizei pesquisa de campo, interrompida pela pandemia de Covid 19, deflagrada no início da pesquisa de campo. A continuidade da pesquisa dependeu da atualização das estratégias para levantamento de dados,

conforme explica adiante. Sobre a preparação teórica que se antepõem a pesquisa de campo, Van Guennep entende enquanto um “rito de passagem” em que atualizamos o padrão clássico de morte, liminaridade e ressurreição social num novo papel: o de pesquisadora. Porém, em reflexões com a antropóloga Célia Foster, pude observar que, em realidade, meu rito se iniciou com o contato com as leituras assim como a partir do meu contato com as comunidades que futuramente vim a pesquisar. A diferença agora é que, pela primeira vez no mestrado, mesmo com as iniciações científicas que fiz durante a graduação, fui a campo como pesquisadora e em uma área que desconhecia, isto é, já sendo anunciada como a antropóloga disposta a escrever sobre a comunidade.

Como já participava de grupos de solidariedade aos povos indígenas, meu contato inicial com outras áreas se dava pelo apoio nas suas lutas, e depois pela amizade. A pesquisa veio depois, quando eu não precisava mais me apresentar, mas pedir permissão aos indígenas para escrever sobre o que vivenciei e aprendi ali. Ter feito pesquisa em uma área que desconhecia antes da pós-graduação me deu uma nova sensação, como se tivesse passado por um novo “rito de transição”, como se antes não tivesse experiência nenhuma com os Guarani e Kaiowá. Aqui, carregar a palavra pesquisadora me trouxe um frio na barriga, com o qual fui aprendendo a lidar melhor ao longo do processo.

Para a escrita desse trabalho pude acessar memórias de experiências que vivi antes da pesquisa de mestrado somado aos dados atualizados, levantados por meio da realização de pesquisa de campo na *retomada Nhu Porã*, a qual atualmente tem um espaço físico onde funciona a escola dentro do seu território. Se a retomada é um espaço onde indígenas tentam se desvincular da figura do Estado dentro da aldeia, qual o peso que a escola, seja dentro ou fora da retomada, diferenciada ou não, tem para um *tekoha*?

A pesquisa de campo foi pensada a partir do método etnográfico de observação participante. Nela o pesquisador desloca o seu olhar para a própria sociedade estudada. O objetivo com isso é se aproximar dos modos de vida e de pensar do grupo a fim de “ouvir”, para que os pesquisadores tenham maiores condições de entender os significados que esses povos dão a determinadas práticas, e criar uma relação dialógica real entre pesquisador e demais sujeitos envolvidos na pesquisa.

É nesse ímpeto de conhecer que o ouvir, complementando o olhar, participa das mesmas condições desse último, na medida em que está preparado para eliminar todos os ruídos que lhe parecem insignificantes, isto é, que não façam nenhum sentido no corpus teórico

de sua disciplina ou para o paradigma no interior do qual o pesquisador foi treinado (OLIVEIRA, 2016, p. 22).

Dentro disso, julgo importante dar condições para o processo de afetação (Favret-Saada, 2005), permitindo-me ser mais que pesquisadora não indígena, podendo mais que apenas ter empatia pelos sujeitos da pesquisa, mas também estando com os próprios sujeitos e me permitindo ser parte de suas vidas para compreender o sentido que a educação tem para esses sujeitos. Lembrando Geertz, desse modo é possível que o processo da escrita, o “estar aqui” fora da situação de campo, cumpra sua mais alta função: a textualização de minhas reflexões e a averiguação da coerência de minhas hipóteses iniciais.

O levantamento por meio do trabalho de campo teve como objetivo obter dados sobre as famílias indígenas que vivem em *Nhu Porã*, para descrever e analisar as lutas por educação encontradas ou solicitadas para esta área reivindicada como tradicional. A partir da leitura e das observações de campo, os dados aqui estão apresentados a fim de compreender por que formas os indígenas, em meio aos silêncios das leis do Estado (CUNHA, 2009, p. 135), concretizam suas lutas por uma educação dentro do *teko porã*.

## A PANDEMIA DO COVID-19 E A PESQUISA

No início do ano em que eu deveria começar o trabalho de campo tivemos a confirmação do primeiro caso de um infectado pelo Covid-19 em terras latino-americanas. Foi aqui no Brasil, no dia 26 de fevereiro, em São Paulo<sup>2</sup>. Após um mês, em todas as regiões do país, já tínhamos 77 mortes por Covid-19 confirmadas e aproximadamente 3000 casos de infectados pelo vírus.<sup>3</sup> Os meses passaram e milhares de outros casos surgiram em todo Brasil, não demorando muito para aparecer o primeiro

---

<sup>2</sup> PINHEIRO, Chloé. RUPRECHT, Theo. Coronavírus: primeiro caso é confirmado no Brasil. O que fazer agora? Veja Saúde, 2020. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-primeiro-caso-brasil/>>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

<sup>3</sup> LEMOS, Christina. MELLIS, Fernando. Um mês após 1º caso de coronavírus, Brasil tem 77 mortes. R7, 2020. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/saude/um-mes-apos-1-caso-de-coronavirus-brasil-tem-77-mortes-26032020>>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

caso confirmado em terra indígena no dia 1 de abril, sendo uma mulher de 20 anos da etnia kokama<sup>4</sup>, na aldeia São José, em Santo Antônio do Içá, no Amazonas.

Pouco tempo depois, Dourados tem seu primeiro caso de infecção pelo vírus em território indígena, confirmado no dia 13 de maio, uma kaiowá de 35 anos moradora da aldeia Bororó. O caso trouxe grandes preocupações, tendo em vista que Dourados tem a maior população indígena do Estado, com dados atualizados de 17,3 mil indígenas, segundo matéria divulgada pela Secretaria de Saúde do Estado de Mato Grosso do Sul<sup>5</sup>. A primeira kaiowá infectada com Covid-19 no MS, como consta na supracitada matéria, não soube dizer como foi contaminada, o que indica que a transmissão já vinha sendo comunitária. Até então ela trabalhava em um frigorífico do grupo JBS, uma forma de trabalho bem comum entre os indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID).

Segundo matéria publicada pelo G1<sup>6</sup>, *as autoridades de saúde do estado chegaram, inclusive, a disponibilizar um abrigo para indígenas em situação de vulnerabilidade social, que não conseguiam cumprir o isolamento e o distanciamento social em casa* (2020: DAU, Mônica. VIEGAS, Anderson). Penso quem seriam esses indígenas em situação de vulnerabilidade social ao quais a notícia se refere? Seriam aqueles que lutam pela demarcação de suas terras, que foram expulsos de seus territórios e que em anos de luta travada com o judiciário brasileiro ainda moram em beiras de estradas, acampamentos e até em meio a estradas de terra? Muito provavelmente se os “indígenas em situação de vulnerabilidade social” tivessem seus territórios demarcados, geridos e controlados por eles mesmos seria possível conter o avanço da pandemia dentro das aldeias e sobrar tempo e verba para outras preocupações práticas que se intensificaram com a pandemia, como fome, sede, violência doméstica e defesa e luta pelo avanço da ciência.

Em 18 de junho, a primeira morte de um kaiowá na RID pelo Covid-19 foi confirmada. Ele tinha 59 anos, era pedreiro e morador da aldeia Bororó. Nessa mesma

---

<sup>4</sup> Brasil confirma primeiro caso de coronavírus em indígena. Deutsche Welle, 2020. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/brasil-confirma-primeiro-caso-de-coronav%C3%A9rus-em-ind%C3%ADgena/a-52987288>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

<sup>5</sup> Saúde anuncia primeiro caso confirmado de coronavírus em aldeia indígena do Estado. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <<https://www.saude.ms.gov.br/saude-anuncia-primeiro-caso-confirmado-de-coronavirus-em-aldeia-indigena-do-estado/>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

<sup>6</sup> DAU, Mônica. VIEGAS, Anderson. Pedreiro de 59 anos é primeiro indígena a morrer de covid-19 em MS; total de vítimas da doença chega a 40. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/resultado-das-apuracoes/pedreiro-de-59-anos-e-primeiro-indigena-e-morrer-de-covid-19-em-ms-total-de-vitimas-da-doenca-chega-a-40.ghtml>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

época, havia 188 casos confirmados somente nessa reserva, segundo dados do Distrito Sanitário Especial Indígena de Mato Grosso do Sul disponibilizados na matéria supracitada do G1. Dourados já era o epicentro da pandemia em nosso estado, com aproximadamente 1500 casos e 40 mortes.

Desse modo, diante do contexto pandêmico que vivíamos, desfez-se toda a programação de um ano para a realização do trabalho de campo, que precisava de tempo de interação na retomada, reserva e contato com crianças na escola e com as famílias de *Nhu Porã*. Os trabalhos nas escolas foram paralisados, as aulas e serviços na universidade também. Em meio ao surto inicial pouca gente sabia de alguma coisa, só havia uma certeza: o risco alto de infecção de um vírus mortal cuja contenção baseava-se no isolamento social, isto é, em ficarmos em casa para evitar seu alastramento. O atual presidente do país, Jair Bolsonaro, desde o início da pandemia fez discursos pedindo para que os brasileiros não ficassem em casa, rechaçando o isolamento, pois tudo era “muito mais fantasia que a grande mídia propaga” e deveríamos “deixar de ser um país de maricas” e “parar com conversinhas”<sup>7</sup> sobre a pandemia. No mestrado respeitamos o isolamento social, uma recomendação da Organização Mundial da Saúde, bem como dos profissionais de saúde, cientistas do mundo todo e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFGD.

Prazos, planos, metas... Vi tudo indo por água abaixo e tendo que ser repensado ou colocado para escanteio. A prioridade da luta dos povos indígenas que até então era a luta pela terra, passou a ser a saúde, o isolamento, a vacina. Como conter o avanço da contaminação do vírus nas aldeias? Como manter os *nhanderú* (liderança homem político-religiosa guarani e/ou kaiowá) e *nhandesy* (liderança mulher político-religiosa guarani e/ou kaiowá) vivos? Como impedir a passagem dos possíveis brancos contaminados? Como conseguir máscaras e álcool para todos? Como ir para a cidade fazer compra e coleta com segurança? E os indígenas infectados, como contar com o já precário sistema de saúde indígena em meio ao caos de uma pandemia? E os mortos, onde e como enterrá-los? Os rituais funerários foram proibidos para óbitos de Covid-19 confirmados, então como ficariam os mortos kaiowá sem seus devidos rituais de

---

<sup>7</sup> Folha de São Paulo. 05 de março de 2021. Acesso em 16/02/22. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>>

despedidas do nosso mundo material? O caos realmente reinou e, em nosso caso, presidiu muito bem.

A dinâmica das escolas estaduais e municipais se modificou completamente. O ensino passou a ser híbrido e à distância. Se mal os professores das escolas conseguiam acompanhar os alunos, em que condições poderia realizar a pesquisa? As condições eram inexistentes, impactando severamente a pesquisa em 2020, 2021 e, diante da nova variante do Covid-19, a Ômicron, além dos crescentes casos de H3N2, decidi seguir com a mesma posição em 2022. Mantive firme meu posicionamento de não voltar a campo, buscando outras formas de comunicação com meus interlocutores, mesmo sabendo das limitações que isso representaria para minha pesquisa, pois não julgo ético colocar a vida dos indígenas e minha vida em risco.

A tecnologia tem lá as suas vantagens. E a minha ansiedade também, pois graças a ela, antes de todo esse pandemônio, eu já havia ido à retomada conhecer a escola, conversar com a liderança e fazer filmagens com vários moradores do território sobre a história do lugar. Estou longe de achar que isso é suficiente, mas foi alguma coisa. Falo também da tecnologia, pois é ela quem me possibilita, mesmo com a distância, conversar com alguns guaranis e kaiowás por telefonema, *WhatsApp* e videochamada. Entretanto, nada melhor que os encontros pessoais, é claro. Mas como diz o provérbio popular, “quem não tem cão, caça com gato”, ou, no meu caso: quem não tem trabalho de campo, faz uma videochamada pelo *WhatsApp*, mesmo que por inúmeras vezes tenha ficado no vácuo.

Tenho consciência de que todas as limitações que foram dadas a esta jovem pesquisadora contribuíram para que meu estudo não ficasse da maneira como o desejei no princípio. Fiz o que pude e peço desculpas pelos *emojis* e figurinhas trocadas que foram mal-entendidos pelos meus interlocutores indígenas.

## CAPÍTULO I

### OS KAIOWÁ E GUARANI EM DOURADOS (MS): A RID E AS RETOMADAS

#### 1.1 OS GUARANI E KAIOWÁ EM DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL

O Mato Grosso do Sul é um estado com expressiva população indígena. Segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), a população indígena soma 80.459 habitantes das etnias Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató<sup>8</sup>. Parte significativa da população indígena vive no sul do estado, onde está localizado o município de Dourados. No sul do MS residem famílias das etnias Guarani, Kaiowa e Terena distribuídas em reservas indígenas demarcadas pelo SPI entre 1915 e 1928; terras indígenas demarcadas a partir da década de 1980; retomadas indígenas em processo de identificação ou a espera dele; nas cidades, em bairros das periferias urbanas ou em acampamentos urbanos.

Mato Grosso do Sul é o segundo estado brasileiro com maior população autodeclarada indígena, perdendo somente para o Amazonas, segundo o último levantamento realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>9</sup>. Numericamente, a maior etnia que vive aqui, sobretudo no sul do estado, é Kaiowá. Somada com a população Guarani Nhandeva, que em Dourados se identifica como Guarani, a população das etnias falantes do guarani é maioria. Dados da Equipe Guarani Continental, publicados no livro Guarani Continental (2016, p. 33), apontam que na região do Centro Oeste, somente no estado do MS, há 64.455 indígenas Guarani (aqui eles optaram por usar esse nome geral para abarcar todos os etnômios Kaiowá e Nhandeva). Os Kaiowá de Dourados e entorno geralmente se identificam como Kaiowá, a depender do contexto, como em *Aty Guasu* (grandes assembleias que reúnem os povos Guarani e Kaiowá) podem se identificar como Guarani Kaiowá.

---

<sup>8</sup> Dados obtidos na página oficial da Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura. Disponível em: <https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>. Acesso em 13/02/2022.

<sup>9</sup> Levantamento obtido pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em 06/03/22.

Somente em Dourados, a Reserva Indígena Jaguapirú e Bororó concentra 18% de toda população indígena do estado, havendo indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, segundo dados do IBGE de 2010<sup>10</sup>. Segundo dados de 2012 do Instituto Socioambiental<sup>11</sup>, há na Reserva Indígena de Dourados cerca de 15.023 indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Segundo servidores da FUNAI em Dourados, estima-se que a população na Reserva esteja em torno de 17 mil pessoas, embora ainda não existam dados oficiais que registrem essa atualização.



Foto 1 – A Reserva Indígena de Dourados. Imagem de satélite coletada no Google Earth em 28 de outubro de 2021. A rodovia principal da foto é a BR-156, que liga Dourados a Itaporã e corta a Reserva Indígena em Dourados ao meio. Na parte norte da rodovia, desse ponto de vista da foto, fica a maior parte da aldeia Bororó. Na parte sul da rodovia fica a maior parte da aldeia Jaguapirú. Seguindo a rodovia para o lado direito temos o município de Itaporã. Seguindo o lado esquerdo da rodovia temos a continuação da Avenida Presidente Vargas que leva ao centro da cidade de Dourados.

---

<sup>10</sup> OLIVEIRA, Viviane. MS tem população indígena de 61 mil índios, 18% deles em 1 única aldeia. CAMPO GRANDE NEWS. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/-ms-tem-populacao-indigena-de-61-mil-indios-18-deles-em-1-unica-aldeia>> . Acesso em 01 de março de 2021.

<sup>11</sup> Terras Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3656#demografia>>. Acesso em 01 de março de 2021.

## 1.2 A CRIAÇÃO DO SPI

O trabalho *Pensar os índios: apontamentos sobre José Bonifácio*, de Manuela Carneiro da Cunha, trouxe uma reflexão sobre José Bonifácio, uma figura importante da política imperial no final do século XIX (Crespe, 2015). Autor de *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império*, Bonifácio apresentou ideias que orientaram a política indigenista no século XX (CUNHA, 2009: p.156; CRESPE, 2015: p.104). Na obra apresentava a catequização como elemento fundamental para levar os indígenas à condição de “civilizados”. Segundo ele, por meio do conhecimento do cristianismo poderiam ganhar almas e serem considerados humanos, atingindo uma condição denominada por Bonifácio como *perfectibilidade* (CRESPE, 2015, p. 105). Essa condição só poderia ser atingida por meio do Estado. Para que os indígenas atingissem a humanidade deveria haver a interferência do Estado e a incorporação forçosa das sociedades indígenas à sociedade civil.

Entretanto, a *perfectibilidade* só era possível mediante a sociedade civil. Esta, por sua vez, só era possível com a presença do Estado, único capaz de sujeitar os indivíduos a fim de que se desenvolvessem e alcançassem a *perfectibilidade*, logo, a humanidade. Como aponta a autora (CUNHA), Bonifácio não considerava que os índios fossem humanos e desconhecia que os índios formassem, eles mesmos, sociedades. Desconhecimento que, como veremos, é central na concepção do estadista: a sociedade indígena não existe, só pode se realizar pelo Estado. Para José Bonifácio a sociedade civil só é possível a partir da sujeição, sendo ela o princípio da vida em sociedade (2015, p. 108).

O trabalho de Bonifácio sintetizava as ideias da época e que foram fundamentais para que em 1910 fosse criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN), inicialmente sendo núcleo do Ministério da Agricultura sob a direção do General Cândido Rondon. O objetivo, de um modo geral, era mapear territórios, localizar os povos indígenas, integrá-los à sociedade nacional e liberar terras indígenas para exploração econômica, de modo que os indígenas pudessem alcançar a humanidade seguindo as prescrições de aldeamento de José Bonifácio em seu trabalho. Para isso, seriam necessárias escolas que fossem ligadas à igreja, catequizando, ensinando a língua portuguesa e os comportamentos ocidentais. Além disso, tinha como objetivo estabelecer centros de produção agrícola dentro do território nacional, delimitar

fronteiras e trazer brancos para colonizar as áreas que até então eram ocupadas pelos indígenas. Resumidamente, a intenção era proteger (o que quer dizer controlar) os indígenas, retirando-os de suas terras e colocando-os em reservas, onde se tornariam mão-de-obra disponível para a colonização. Nas reservas os territórios ficariam livres para que não indígenas pudessem povoar o território nacional em defesa do pretense desenvolvimento do país.

Nesse contexto, o General Cândido Rondon, que tinha grande prestígio pela implementação da linha dos telégrafos do até então Mato Grosso ao Amazonas, carrega ainda hoje o epíteto de amigo dos indígenas, adjetivo que já foi visto por outros pesquisadores (BRAND, 1999; CRESPE, 2015) como um bom disfarce para as reais intenções do órgão que ele representava.

Entre as ideias defendidas por Rondon estava a defesa dos territórios indígenas, bem como a proteção direta do Estado, temas detalhados no decreto fundador do SPI. Baldus (1962) também aponta para a intencionalidade de Rondon e do SPI de transformar o indígena em colono fixado a uma determinada área. Mas segundo o autor, os interesses de “ocupação” do “sertão”, da política indigenista do SPI e de Rondon, foram disfarçados como uma política de “proteção” aos índios (CRESPE, 2015: p. 109).

Assim, para a concretização dos projetos integracionistas apontados por José Bonifácio e implementação das políticas colonizadoras do SPI, foram demarcadas as reservas indígenas assistidas pelo Estado, com escolas, hospitais e igrejas para os aldeados. São essas as reservas, em ordem cronológica de fundação: Reserva no município de Amambai – Limão Verde, Reserva Indígena de Dourados, Reserva de Caarapó – Te’y Kue, Reserva na cidade de Paranhos - Cerro Peron e cinco reservas na cidade de Ponta Porã, entre elas Porto Lindo e Pirajuí (BRAND, 1997, P.119).

### 1.3 A CRIAÇÃO DA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS E SEUS DESDOBRAMENTOS

A cidade de Dourados, oficialmente fundada em 20 de dezembro de 1935 como um desmembramento da cidade de Ponta Porã - MS, fez seus 86 anos em 2021. Localizada na região centro-sul de Mato Grosso do Sul, a 235 km da capital do estado, Dourados tem

uma população estimada em mais de 222.000 habitantes, segundo dados do IBGE de 2019<sup>12</sup>.

Dourados tem dez distritos, são eles: Guaçu, Indápolis, Formosa, Itaum, Macaúba, Panambi, Picadinha, Porto Cambira, Vila São Pedro e Vila Vargas. E faz parte da região chamada de Grande Dourados o conjunto de municípios situados no sul do estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo dez cidades ao todo: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Maracaju, Rio Brilhante e Vicentina.

Em Dourados há uma reserva demarcada, a Reserva Indígena de Dourados (RID), composta pelas aldeias Jaguapiru e Bororó, demarcada pelo SPI em 1917, completando 102 anos em 2021. No distrito de Panambi, dentro de Dourados, há a aldeia Panambizinho, atualmente homologada. Além da RID, há comunidades localizadas em outros territórios, identificados como tradicionais, mas que ainda aguardam demarcação. Essas áreas são chamadas de *tekoha* ou retomada. Até então, são esses os seguintes *tekoha* no entorno de Dourados: *Apyka'i* (localizado na BR-163, entre Dourados e Ponta Porã), *Nhu Porã* (localizado na BR-163, aproximadamente no km 260), *Passu Piraju* (localizada no distrito de Porto Cambira, na MS-156), *Pacurity* (localizado na BR-463), Boqueirão (na margem da perimetral norte da MS-156), *Nhu Vera* (margem da perimetral norte da MS-156) e Marçal de Souza (perimetral norte da MS-156), sendo esses três últimos ao redor da RID.

A criação da RID — feita pelo antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), juntamente com outras oito reservas em todo o Estado, demarcadas entre os anos de 1915 e 1928 — ocasionou o que Antônio Brand (1997) chamou de *confinamento*. O SPI deslocou parentelas indígenas que estavam distribuídas num amplo território, com diferentes lideranças, de três etnias diferentes, em um espaço de terra muito menor, impraticável. A reserva foi posteriormente dividida em lotes, que foram distribuídos entre as famílias, mas isso nem de longe daria conta de abarcar a complexidade dos sistemas socio políticos das famílias indígenas. Como se não bastasse, o SPI criou a figura do capitão, que seria uma liderança indígena única para representar a reserva, instituída pelo Estado, sendo esse o responsável pelas articulações políticas da aldeia com o externo. Na

---

<sup>12</sup> Dado coletado do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Dourados. Acesso em 05 de maio de 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>>.

grande maioria das vezes essa figura é relatada pelas famílias indígenas das aldeias e das retomadas como uma figura cheia de privilégios que exerce um monopólio político, situação inexistente até então.

A constituição da “comunidade”, agora como reserva, é a partir do entendimento entre os diferentes grupos familiares, de forma estratégica frente aos demais, utilizando os elementos externos, como a escola e os cargos de liderança, para sobrepor o seu interesse aos outros grupos. Esta postura constitui o monopólio político de um grupo familiar na reserva, alinhando-se com as instituições externas para legitimar o seu interesse (BENITES, 2017. p. 45).

Na RID poderíamos falar de duas “comunidades” ou “aldeia”: a Jaguapiru e a Bororó. Mas o que acontece na prática, apesar das tentativas de transformar a reserva em comunidade, é que existem muitas comunidades, formada por diferentes parentelas. Em relação a divisão política da RID, conforme dados apresentados por Pereira (2016, p. 9), o ponto de divisão entre as aldeias é o centro poliesportivo. Ao longo do eixo central de separação há também três postos de saúde: um próximo ao Núcleo de Atividade Múltiplas – NAM, o segundo, ao lado da Escola Indígena Tengatuí e o terceiro ao lado da Escola Indígena Araporã. Ainda segundo Pereira, após a divisão em duas aldeias, feita ainda pelo SPI nas primeiras décadas do século XX, o lado da Jaguapirú passou a ser liderado pelos Terena, e o da Bororó liderado pelos Kaiowá.



Foto 2 – Vila Olímpica. Imagem de satélite coletada no Google Earth em 21 de novembro de 2021. Em destaque na fotografia, a Vila Olímpica, também conhecida como centro poliesportivo, é que marca a divisão política da Jaguapirú e da Bororó. Indo na direção oeste do mapa, localiza-se a BR-156, que liga Dourados a Itaporã e corta a RID ao meio.

Sobre a história da RID, ela foi criada por meio do Decreto Estadual nº 401, de 3 de setembro de 1917 e foram reservados 3600 hectares de terras indígenas para a colônia indígena de Dourados (BRAND, 1997, p. 111), que precedida pelo Posto Indígena Francisco Horta, tornou-se a segunda reserva indígena instituída em Mato Grosso do Sul (CRESPE, 2015, p. 112). O Posto era o núcleo administrativo da RID, de onde se controlava a circulação das famílias indígenas e se mantinha correspondências com o SPI, sendo a passagem de qualquer um que quisesse acessar a aldeia. Importante ressaltar que as reservas demarcadas não eram áreas escolhidas pelos indígenas, mas sim as que eram consideradas pelo Estado disponíveis para isso (VIETTA, 2007, p. 276).

A RID, durante a demarcação, sofreu uma redução para 3.539 ha. Deste espaço, segundo Pereira, 3.475 ha são ocupados pelos indígenas. Nessas áreas não ocupadas por famílias indígenas se encontram sítios, empresas ligadas ao latifúndio e obras do setor imobiliário. Após um levantamento das áreas previstas para serem demarcadas através dos decretos e a quantidade de hectares finais demarcados, Crespe (2015) observou que sete das oito áreas demarcadas tiveram redução.

A área final de uma terra indígena é sempre determinada após a demarcação física, logo, não há como afirmar que a redução das áreas foi proposital. As áreas deixadas para fora beneficiaram a terceiros. Atualmente, surgem movimentos dentro de algumas das atuais reservas, como é o caso de Dourados e Amambai, para que sejam regularizadas áreas deixadas de fora durante a demarcação (2015, p. 111).

Como apontou Crespe (2015, p. 111), existem retomadas ao redor da área demarcada da RID, em espaços que estavam previstos para serem destinados aos indígenas, mas que até então não estavam sob ocupação dos mesmos. Há acampamentos também em áreas que hoje são propriedades rurais privadas que incidem em antigos territórios próximos à Reserva. São esses os *tekoha* Marçal de Souza, *Nhu Verá* e Boqueirão. Houve outros *tekoha* que sofreram reintegração de posse e foram despejados das áreas reivindicadas. Como no caso de *Ita Poty*, onde no ano de 2016 famílias uniram-se para reivindicar uma área onde se encontra a fazenda Cristal<sup>13</sup>, mas depois de ataques a tiros, acabaram por deixar a área. Chegaram a retornar outras vezes depois do ocorrido,

---

<sup>13</sup> Informações coletadas da Comissão Pastoral da Terra, com informações do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Indígena é baleado em retomada Guarani e Kaiowá, no MS. Publicado em 14 de março de 2016. Acesso em 29 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/12-noticias/conflitos/3131-indigena-e-baleado-em-area-retomada-guarani-e-kaiowa-no-ms>>

mas até a data da escrita deste trabalho as famílias se desarticularam na ocupação dessa terra específica.

Como dito anteriormente, no território da RID havia ocupação histórica de membros da etnia kaiowá. Dourados, Douradina, Rio Brillhante, Maracaju e Fátima do Sul compunham um único território chamado de *Ka'aguy*, ou *tekoha guasu*, o que pode ser traduzido como grande mata ou floresta (PEREIRA, 2014; VIETTA, 2007). Nesse modelo de territorialidade, famílias kaiowá e guarani viviam em um território amplo, conectados por intensas relações de alianças por consanguinidade ou afinidade. Chamado de *tekoha guasu*, as famílias estavam conectadas por uma rede de solidariedade mútua e de participação em rituais religiosos (PEREIRA, 2014, p.3). Nesse grande território, as famílias das áreas mantinham comunicação e tinham relativa autonomia política e econômica.

Após a demarcação, cabia ao SPI concentrar os indígenas nas devidas áreas estabelecidas pelo Estado. Porém, desde o início não foi tarefa fácil e apesar do *confinamento* os Kaiowa e Guarani sempre produziram estratégias para driblar o assédio do SPI. Mesmo quando se deslocavam para as reservas os Guarani e Kaiowá, sempre que possível, mantiveram vínculos com os territórios tradicionais. A partir da década de 1980 passam a ser recorrentes os casos de famílias organizadas para voltar ao território tradicional, formando as retomadas. Mas estar na retomada coloca diante das famílias outros problemas, porque nelas as famílias têm maior dificuldade de acessar recursos necessários para a sobrevivência.

Assim, muitas famílias transitam entre retomada e a reserva, pois na área demarcada tem posto de saúde, escola, acesso a benefícios sociais, instituições que, com o advento da colonização, tornaram-se necessárias às famílias indígenas. Atualmente há uma superpopulação nas áreas demarcadas, como no caso da RID, em que funcionários da FUNAI de Dourados estimam que há cerca de 17.000. Embora esses serviços tenham sido atrativos, o aumento populacional não pode ser atribuído somente a eles. Na década de 80 houve um acelerado crescimento populacional a partir da mecanização do trabalho no campo e a ampliação das áreas de fazenda, levando ao conseqüente esbulho das famílias que até então conseguiram se manter morando no restante das matas, antes do desmatamento que ocorreu para dar lugar às fazendas.

Há dentro do território demarcado da Reserva Indígena de Dourados seis escolas. Uma estadual e as outras cinco municipais. Uma municipal, no território da Missão Evangélica Caiuá (localizada ao lado da RID), que atende às crianças indígenas.



Foto 3 - Missão Evangélica Caiuá. Imagem de satélite coletada no Google Earth em 21 de novembro de 2021. No local marcado na imagem, funciona a Missão Evangélica Caiuá, localizada em um território ao lado da Reserva Indígena demarcada. No mapa também é possível ver, ao lado da Missão, a Escola Municipal Francisco Meireles, que está fora da RID mas atende principalmente às populações indígenas locais.

Por conta de desentendimentos entre as famílias que detêm maior prestígio político dentro das escolas situadas na RID, há famílias que preferem colocar as crianças para estudar em escolas na cidade, tanto em Itaporã como em Dourados. Há também outras justificativas para matricular crianças nas escolas da cidade, como um melhor ensino e melhores professores estarem na escola do *karai*, como são chamados os não indígenas na língua guarani. As famílias que mandam seus filhos estudarem na cidade têm pretensão de incentivá-los, quando jovens, a irem para a universidade. De todo modo, esses casos são mais raros, se comparados aos jovens que não têm como completar os estudos por necessidade de entrar no mercado desde cedo, ajudando assim no sustento de suas famílias.

A Missão Evangélica Caiuá foi a primeira instituição a levar o ensino escolar para indígenas na região, sendo a primeira instituição não-governamental a atuar de modo contínuo na RID, a partir de 1928 (PEREIRA, 2014, p. 4). O ano de abertura da escola da Missão foi em 1945, com a chegada da professora Maria Luiza Rodrigues, e tinha como

matriz a alfabetização associada à evangelização, tornando-se a primeira escola bilíngue indígena. A escola foi uma ferramenta fundamental para os planos de colonização dos Guarani e Kaiowá; acreditava-se que ensinar o português, os modos de vida dos brancos e sobre outro deus pudesse fazer com que os indígenas se assemelhassem aos brancos. Estavam errados. A história mostrou que mesmo que aprendam outros idiomas, que vivam fora de suas aldeias e incorporem hábitos de sociedades não indígenas, continuam sendo indígenas, pois se veem como indígenas e têm o direito de assim serem reconhecidos. Não sendo amostras vivas de museus, os Guarani e Kaiowá seguem Guarani e Kaiowá com suas transformações, como é de se esperar de todas as sociedades humanas que continuam presentes no mundo.

Na RID há também muitas igrejas evangélicas, principalmente neopentecostais, que funcionam praticamente o dia inteiro. Certa vez, na casa de uma família indígena de amigos onde estive hospedada, desde manhã cedo até o entardecer ouvíamos louvores e gritos e vindos de uma igreja denominada Deus é amor, não muito distante dali. *É da igreja pentecostal, eles ficam o dia inteiro assim*, foi-me dito. Essa família frequentava outra igreja cristã, a Cristã do Brasil. Muitas famílias abertamente frequentam as igrejas cristãs situadas dentro da aldeia toda. De modo mais discreto, muitas frequentam terreiros presentes ali. Não há instituições católicas dentro do território demarcado da RID.

Há duas casas de reza (*oga ppsy*), nas áreas da Jaguapirú: a de Dona Alda e Seu Getúlio e a de Dona Tereza e Seu Jorge. Elas são feitas com estrutura de madeira e cobertas com sapé. São de extrema importância para a cosmologia Guarani e Kaiowá, tendo em vista que nesses locais são realizados rituais como o de batismo do milho, o *avati moronti nhémongarai*, bem como reuniões político-religiosas como o Aty Guasu, grande assembleia dos Guarani e Kaiowá. A *oga ppsy* também guarda objetos sagrados, que na cosmovisão indígena são agentes, vivos, possuem história e vontade. Pois é a com o *m'baraka* (chocalho feito com cabaça, usado para acompanhar cantos e rezas), o *chiru* (cruz de madeira), o *mimby* (apito de madeira que, segundo o *nhanderú* Valdomiro, de Panambi, funciona como uma espécie de “celular”, onde ao soprar para fazer o som, “pega sinal do céu”), e o *yvyra marangatu* (tipo de altar onde ao redor do qual os indígenas rezam e cantam e que, segundo a *nhandesy* Olga, da Jaguapirú, “é o coração da casa de reza”), que os indígenas podem se conectar ao céu, sair da terra e até mesmo carregá-la, matar e dar a vida. Segundo os indígenas, no ano de 2019 houve um incêndio criminoso

que destruiu a *oga pysy* de Dona Alda e Seu Getúlio, algo que já teria acontecido na década de 1980.

É nesse contexto que se formou a maior aldeia indígena da América Latina, que confinou, segundo Brand (1999), famílias das etnias Guarani, Kaiowá e Terena em um espaço de terra em uma configuração totalmente diferente do que até então viviam os indígenas. Hoje a Reserva Indígena de Dourados é rodeada de bairros periféricos e condomínios de luxo. E é sobre esse entorno e a relação entre esses mundos que abordarei adiante.

#### 1.4 AS ALDEIAS JAGUAPIRÚ, BORORÓ E SEUS ENTORNOS

Aos olhos estrangeiros, as aldeias Jaguapirú e Bororó são facilmente confundidos com um bairro da periferia de Dourados. A poucos quilômetros de um condomínio de luxo chamado EcoVille, ou vindo diretamente do centro sentido cidade de Itaporã, através da avenida Presidente Vargas, além de uma estátua de Getúlio Vargas em meio à rodovia, um pequeno “shopping indígena” já indica que estamos em meio à maior aldeia indígena da América Latina.

A rodovia que corta a Reserva Indígena de Dourados, desde a década de 1980 (PEREIRA, 2014) - mais precisamente a parte chamada de Jaguapirú - é a MS-156, com extensão de 286,8 km<sup>14</sup>. Saindo do centro de Dourados e indo para o município de Itaporã, do lado direito da margem, fica toda a parte da Jaguapirú, e do lado esquerdo, um pedaço da Jaguapirú cortado pela estrada e mais toda a Bororó. Os caminhos que cortam as aldeias fora da rodovia não têm asfalto em parte alguma.

Na rodovia muitos indígenas andam de bicicleta carregando compras da cidade para a aldeia. Outros, ainda nas bicicletas, com colheitas como mandioca e milho, mais raramente até palmito, encaminham-se da aldeia para cidade, provavelmente para troca ou venda. Quando não sobre duas rodas, muitas famílias se deslocam em carroças, essas conduzidas por mulheres carregando suas crianças. É comum também ver muitos indígenas sem capacete nesse trecho pilotando motocicletas para fazer o caminho entre

---

<sup>14</sup> Dados retirados do Sistema Ferroviário de Mato Grosso do Sul, 2009. Publicado pela Secretaria de Estado de Infraestrutura –SEINFRA e Agência Estadual de Gestão e Empreendimentos – AGESUL, do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

as casas dentro das aldeias. Algumas famílias indígenas possuem carro, geralmente elas têm como membros pessoas ligadas a um cargo público, como professor, enfermeiro ou agente de saúde, o que possibilita uma situação financeira mais estável e lhes permite adquirir um automóvel.

Ainda da estrada que liga Dourados a Itaporã, a MS-156, mais distante em relação ao centro da cidade, é possível ver em ambas as margens das aldeias casas de alvenaria, pequenos comércios como mercearias, bares e lanchonetes, igrejas neopentecostais e pedaços de terras arrendados com plantações, geralmente de soja ou milho. Essas casas são as mais valorizadas pelos indígenas, por sua proximidade com a rodovia e consequente proximidade da cidade.

É na MS-158 onde as crianças indígenas pegam o ônibus municipal que os leva para a escola municipal de Itaporã. É também onde acadêmicos indígenas esperam o ônibus, custeado pelo município, que os leva até a UNIGRAN ou a Cidade Universitária, esta última sendo o local onde se situam as universidades públicas UFGD e UEMS, na rodovia que liga Dourados a Itahum.

Constantemente os indígenas moradores da RID e das retomadas ao redor da reserva fecham essa rodovia para reivindicar demandas relacionadas a situações mais críticas enfrentadas por eles. Um exemplo dessas situações é o seguinte: em épocas de chuvas intensas, parte da aldeia é alagada pelo fato de a estrada estar em um nível mais alto que as casas das famílias indígenas situadas mais próximas ao asfalto, o que leva as famílias a se organizarem e fecharem a rodovia. Ou o fato de que falta água nas casas por dias seguidos e, na falta de um rio próximo à reserva capaz de suprir a demanda de cerca de 17.000 indígenas, as famílias, como forma de reivindicação, vão fechar a rodovia com cartazes e faixas. Aconteceu também quando a Prefeitura Municipal de Dourados decidiu cortar gastos com a retirada do ônibus que leva jovens indígenas das aldeias para a universidade federal e estadual; por três dias seguidos os jovens fecharam a rodovia e conseguiram a suspensão da medida que tiraria o transporte dos estudantes para as universidades e faculdades na cidade.

No entorno da Reserva Indígena há acampamentos de indígenas para além da área demarcada pelo SPI. Há também retomadas nos espaços de terra que fazem parte da área demarcada como RID, mas que ao longo dos anos foram ocupadas por *karaí*. São os *tekohas*, que além dali, estão em vários pontos da cidade de Dourados, há alguns

quilômetros uns dos outros. A maior parte desses *tekoha*, se não todos, passaram pelas reservas.

### 1.5 *TEKOHA*: DA RESERVA À RETOMADA

*“A terra é sagrada e deve voltar para seus donos.*

*Nossa pele tem a cor dessa terra, é vermelha”*

*Kaiowá de Jeroky Guasu, tekoha em Caarapó/MS*

*Tekoha* é o vocábulo frequentemente usado para referir-se ao território, palavra composta de *teko*, que significa ser, e *ha*, indicativo de lugar. Pode ser traduzido como lugar onde se é, ou onde se pode ser quem se é. Lembro-me que assim que cheguei em Dourados e conheci algumas famílias kaiowá, na maioria das vezes, pacientemente traduziam inúmeras palavras para mim. E eu, em uma ânsia de saber o significado de tudo, perguntei como chamavam as ocupações de terras que eu fazia questão de acompanhar pelos jornais locais enquanto ainda morava em Corumbá. Fiquei encantada com a tradução de *tekoha*. É o espaço sem o qual é impossível ser indígena do jeito que se deveria ser. É onde se pode construir o *teko porã*, que seria o melhor jeito de viver sendo um guarani e kaiowá: sem passar pela fome, perto da mata e com sua parentela reunida. É dessa forma que os indígenas chamam os pedaços de terra que não estão demarcados pelo Estado, mas que pertenceram aos indígenas em um passado não muito distante; são esses os espaços que são reivindicados e retomados em nome de autonomia, a partir de acampamentos e por vezes com confrontos entre indígenas e fazendeiros.

Segundo o antropólogo kaiowá Valiente (2019, p. 68), para o Estado os indígenas das retomadas dão problema, ao contrário dos que vivem na reserva e se conformaram a ela. O Estado, desde o SPI, definiu que o lugar dos indígenas é nas reservas e continuam pensando as políticas públicas para os povos indígenas a partir dessa premissa. Por conta disso, as famílias que estão nas retomadas têm muita dificuldade em acessar quaisquer recursos, porque eles são destinados para as comunidades nas reservas. E quanto aos recursos que chegam nas reservas, eles são poucos e não são distribuídos igualmente. No fim, se beneficiam com mínimos recursos que chegam os que estão à frente da comunidade, como os capitães (como é chamado a liderança da Reserva, nome dado pelo SPI e que ficou até hoje) e pessoas ligadas às famílias deles. Os parentes dos capitães têm

mais facilidade de conseguir cargos nas instituições dentro das aldeias, como a escola ou o posto de saúde, aumentando a fonte de renda dessas famílias, assim como seu prestígio político. Por conta disso, essas famílias se conformaram mais a situação de reserva do que outras, que mesmo na reserva sentem muitas dificuldades de acessar recursos. Essas diferenças criadas pela reserva colocam em circulação diferentes visões sobre as retomadas, que conflitam entre si no interior das reservas.

Os índios da Reserva que não dão problema para o Estado são beneficiados com alguns mínimos recursos que contemplam somente as pessoas que estão à frente da comunidade, como o Capitão e seus grupos de alianças, diretores e outros trabalhadores indígenas que aceitam essas políticas. Alguns indígenas reservados podem ser contra outra parentela em sua ocupação tradicional, pois a rivalidade entre eles é porque a Reserva é dominada pela política dos *karai*, levando-os a fazer oposição a qualquer “invasão” que aconteça. A Reserva logo acomoda as diversas políticas do Estado, uma vez que as populações indígenas vivem em pequenas áreas rodeadas por fazendeiros, pelas políticas de fora e até pela cidade (como em Dourados e Amambai), fazendo esquecer ou aquietar a memória e a origem de cada parentela (VALIENTE, 2019, p. 68).

Os indígenas de um *tekoha/retomada* alegam que o lugar de que saíram, geralmente das reservas demarcadas, está impossível de poder viver bem, pois não há espaço suficiente para a quantidade de pessoas e conseqüentemente não há espaço para plantar ou poder viver de caça e pesca. Os territórios apertados dessa forma contribuem para as contradições internas entre muitas famílias, que se organizam de modos diferentes e têm cada uma sua própria liderança.

*Tekoha* é imprescindível para nossa sobrevivência física e, de modo especial, também cultural, dado que *tekoha* significa espaço ou lugar (*ha*) possível para o modo de ser e de viver (*teko*). A mesma palavra aglutina dois conceitos fundamentais: vida (*teko*) e lugar (*ha*). Devido às agressões ao meio ambiente e ao processo de espoliação das terras, os Kaiowá e Guarani têm encontrado crescentes dificuldades para a vida em aldeia. (BENITES, 2009: P.36)

Quando os indígenas deixam a reserva para levantar um *tekoha* estão em busca de um lugar melhor para se viver. Isso não quer dizer que viver em *tekoha* seja mais tranquilo do que viver em Reserva. No *tekoha* há mais instabilidade de recursos básicos até então minimamente garantidos dentro da área demarcada. Por mais que seja bem dificultoso,

abrir mão da mínima instabilidade em troca de poder viver o seu modo de vida de modo mais autônomo é a melhor escolha a ser feita, segundo os Guarani e Kaiowá.

Também há em jogo a possibilidade de viverem sua noção de território, o *tekoha guassu*. Pereira explica que para além de nossas fronteiras estabelecidas e todos os anos de interferência ocidental, esse modo de ver e viver a terra prevalece entre as famílias indígenas. O *tekoha* reativa as movimentações que se modificaram com o advento das fronteiras não indígenas nos territórios kaiowá.

As parentelas não se veem eternamente ligadas ao espaço restrito de sua ocupação mais intensiva com casas e roças. Na verdade, prevalece o sentido de território ou *tekoha guasu*, que implica numa determinada região, à qual a parentela se sente profundamente identificada e da qual dificilmente se distancia. A cosmologia kaiowá enfatiza que a existência humana na terra é transitória. O destino final da humanidade é retomar o convívio com os deuses e isso não será possível na existência terrena. Com tal instabilidade característica da vida terrena, viver no *tekoha guasu* torna-se uma forma menos desconfortável de conviver com as incertezas inerentes à condição humana (PEREIRA, 2016, p. 116).

Dessa forma, vemos que a mobilidade é intrínseca ao modo de viver guarani e kaiowá. No entanto, os limites colocados pelo Estado na demarcação dos territórios indígenas fazem com que as parentelas que vivem nas retomadas estabeleçam uma identificação com aquele pedaço de terra em que vivem, precisando ter a ocupação justificada nos processos de identificação. Essa necessidade de se identificar com um território específico não diminui a importância do *tekoha guasu* na concepção kaiowa de território.

Conflitos familiares e desastres como suicídio e violências sofridas pelos indígenas também são fatores importantes para a reorganização de parentela e consequente mobilidade kaiowá, como observou o pesquisador Valiente. Pode-se dizer que sem a mobilidade, ou seja, a mudança de uma pessoa ou família em desequilíbrio de um *tekoha* para outro, faz com que a vida do coletivo entre em desequilíbrio, pois o indivíduo que deveria ser retirado de sua parentela não tem como se reorganizar para que a vida em conjunto possa voltar à estabilidade.

Para os Kaiowá, qualquer problema sem solução é considerado como grande desequilíbrio na vida do seu coletivo. O problema no convívio do coletivo é a razão pela qual ocorre a mudança para outro lugar, sempre à procura – *oheka* – de um lugar mais

adequado – *tekoharã* – para produzir, reproduzir, viver e levantar a sua parentela. Por exemplo, a morte no lugar habitado ou no espaço onde a mobilidade é constante já é um grande problema para a parentela. Nos tempos mais antigos, a morte era sempre uma coisa contrária ao bem-viver – *teko porã* – dos agregados kaiowá, porque a morte tira ou rouba a pessoa do coletivo. Ou seja, se um jovem morre por suicídio, a morte ganha do líder (*nãndesy* e *ñanderu*) e tira a pessoa da sua parentela. Os fazendeiros faziam isso de toda a forma, com violência e trauma, tirando a vida da pessoa kaiowá da sua parentela (VALIENTE, 2019, p. 52).

Ainda tratando de mobilidade, Valiente reflete sobre a importância do caminhar, o *jeguata*, para a constituição das relações dentro de um *tekoha*. A vida dentro da reserva também atrapalha a mobilidade das famílias e dificulta as constituições feitas através do caminhar, pois na reserva há fronteiras e passagens estabelecidas pelo Estado que fogem da configuração tradicional de acomodação e movimento.

Essa modalidade espacial – *tekoha guasu* – se desarticulou a partir da vinda dos colonizadores brancos, e, em seguida, foram construídas oito pequenas reservas para confinar e desarticular essa modalidade espacial de cada parentela, que desfrutava de um extenso espaço de terra. Também as formas de construção dos *tape kuéra* (redes de relações) e *oguata* (caminhar), ficaram limitadas pelas fronteiras com áreas de fazendeiros e cidades. Hoje, a maior população kaiowá é encontrada na reserva onde vive sem condição de desenvolver o seu *teko joja* (boa maneira de vida da coletividade) nas redes parentais (VALIENTE, 2019, p. 54).

Pude observar que a educação tradicional kaiowá também é feita a partir do *oguata* (caminhar), pois é a partir do andar que os mais velhos ensinam para os mais novos como constituir as relações entre as parentelas, como pescar e caçar e também onde ficam os espíritos bons e os ruins. A criação das reservas e as fronteiras estabelecidas pelo Estado batem de frente com esse modo de viver e estabelecem outros caminhos em favor da propriedade privada. É como se a partir da chegada dos latifúndios os indígenas tivessem que trocar os espíritos de lugar ou deixar de caçar e pescar já que aquela terra, que antes era indígena, agora é latifúndio e deve ser usada somente para plantar soja, milho e cana-de-açúcar.

Tive uma dimensão mais clara da importância do *jeguata* quando eu comecei a conhecer as retomadas e os kaiowá me levavam para caminhar com eles. Eu sempre frequentava as retomadas sozinha (a única *karaí*), tendo começado ainda muito nova, com 17 anos. No início, eu percebia que eu era meio subestimada, talvez por ser mulher, jovem

e branca, mas depois eu sempre ouvia um “ela é guerreirinha mesmo” ao final das caminhadas, pois eu sempre me dei bem em mato, já que fui criada na beira do rio. Eu explicava que não era douradense, era pantaneira de verdade, nascida em Corumbá. Nós sempre andávamos um atrás do outro no mato; minha amiga Kaiowá Dani, de *Guira Kami’y* (município de Douradina), ironizava a prática, dizendo “vamo andando igual índio”. Um detalhe muito engraçado é que sempre íamos de chinelo. Isso sim foi algo que estranhei. No início eu até resistia e ia de sapato fechado, mas depois de pouco tempo me acostumei. Pisávamos de chinelo em uns açudes cheios de mato e se nenhuma cobra nos picou é porque a reza de livramento foi boa, com certeza havia muitas cobras ali. Nesse caminhar, procurando tatu, catando uma erva aqui e ali, encontrando as plantas em comum do Cerrado com o Pantanal, identificando ervas medicinais verdadeiras e as ervas falsas, ouvindo as rezas para espantar coisas ruins, catando cipó verde e cortando lenha para recolher depois, eu como *karaí* fui aprendendo muito.

O *tekoha* também pode ser percebido como um grupo de parentelas que se relacionam, residem próximos um do outro com relações econômicas e políticas (PEREIRA, 2016, p. 48) em torno de uma lógica de bem viver comum. Pereira (2016) ainda destaca a necessidade de entender o termo *tekoha* a partir das relações de solidariedade estabelecidas entre parentelas. Essas famílias possuem um desejo comum de viver melhor e com autonomia, a partir de princípios que foram produzidos há muito tempo, no *teko ymaguare kuéra*, e seguem sendo transformados e passados de pais para filhos, mas que não se encontram na escola da Reserva.

Os modos corretos de se viver nos pequenos módulos sociológicos e entre parentelas são valores arquitetadas na época que os Kaiowá chamam de *teko ymaguare kuéra*, ou seja, são produzidos, reproduzidos e transformados, de gerações em gerações dos seus descendentes, e esses conhecimentos são referenciais e fundamentais para atualizações de fabricação e refabricação destas uniões em qualquer região onde são localizados os seus territórios - *tekoha*. Todos esses experimentos sociais vivenciados e produzidos naquela época são nomeados, hoje, entre os Kaiowá e também na literatura antropológica sobre o tema, como *Ava reko ymaguare* (VALIENTE, 2019, p. 94).

Como dito anteriormente, neste trabalho uso *tekoha* para me referir às retomadas, áreas ocupadas pelas famílias indígenas, mas ainda não demarcadas. Os grupos indígenas com que me relaciono na região da Grande Dourados chamam as áreas não demarcadas de *tekoha* e as áreas demarcadas de Reserva, diferentemente de outras áreas do estado do

MS. Por exemplo, na primeira assembleia da Retomada Aty Jovem – Raj, no município de Paranhos, na Terra indígena Takuaraty, um indígena, em meio a uma carona de trator da escola até a casa de um professor que eu iria conhecer, me corrigiu após me ouvir dizer “aqui na reserva”. Ele disse que ali não era uma reserva, e sim aldeia. Estava acostumada com esse termo por viver na região de Dourados, e os indígenas daqui se referem à Jaguapirú e Bororó como uma Reserva Indígena. Somente a partir daí eu entendi que havia diferenças entre as áreas demarcadas pelo SPI e as terras indígenas demarcadas a partir da década de 1980. Aqui no trabalho utilizo a palavra Reserva para me referir às áreas demarcadas pelo SPI e *tekoha* às áreas auto demarcadas pelos indígenas por meio das retomadas.

As retomadas no entorno da cidade de Dourados, mesmo as mais afastadas da RID, como é o caso da *Nhu Porã*, têm associações com parentelas da Reserva Indígena de Dourados. O antropólogo Levi M. Pereira observou que a ausência dessas associações entre retomada e reserva pode levar ao fim as alianças que *levantaram* um *tekoha* (PEREIRA, 2016, P.59). Logo, é importante manter as alianças com a reserva. Nesse caso, forma-se uma espécie de parceria entre pessoas que estão em diferentes territórios, mas colaboram entre si, principalmente na realização de rituais e na organização da própria retomada. Observei isso na própria concretização da escola indígena de *Nhu Porã*, na qual a liderança da retomada conseguiu dois professores da Escola Estadual Marçal de Souza da Reserva para que dessem aula em *Ara Poty* (nome da escola de *Nhu Porã*). Essa concessão muito provavelmente não aconteceria se a associação entre as parentelas das diferentes áreas não existisse. *Nhu Porã* é uma retomada da década de 1980 e fica cerca de 15 km de distância da RID. Entre a reserva e a retomada tem a cidade de Dourados. Nem o tempo, nem a distância (ampliada pela presença da cidade) foram fatores capazes de interromper as redes de aliança entre a reserva e retomada. Essas alianças precisam ser constantemente atualizadas através de visitas, realização de eventos religiosos ou para confraternização, intercâmbio de parentes, participação nas *aty guasu* (grandes assembleias), entre outros meios.

Mas a origem dessas relações de solidariedade está na própria origem das retomadas. São das reservas que saem as famílias mobilizadas para o retorno ao *tekoha* (Crespe, 2015). Por isso a observação de Pereira (2016), de que a interrupção das associações entre retomada e reserva pode pôr ao fim as alianças que *levantaram* um *tekoha*, que *levantaram* uma *retomada*. Portanto, fora das reservas, os diálogos, parcerias

e alianças com outras parentelas permanece, tanto que muitas famílias que residem em reservas transitam pelas retomadas e vice-versa. É muito comum famílias de retomadas deixarem filhos adolescentes sobre os cuidados dos avós nas reservas, para que esses filhos tenham o acesso à escola e atendimento de saúde facilitado. Mas essas trocas dependem de dois fatores principais: ter parentes na reserva e/ou ser uma liderança de retomada reconhecida por parentelas com prestígio dentro da reserva. O segundo fator não é tarefa fácil, porque essa não é uma condição permanente. Uma vez que a liderança da retomada tem esse reconhecimento e apoio de parentelas na reserva eles precisam constantemente atualizar esse vínculo por meio de relações de trocas.

As parentelas de retomadas em aliança com parentelas da RID podem receber apoio de lideranças políticas e/ou religiosas, professores e agentes de saúde. Ainda, é preciso levar em conta que as figuras institucionalizadas dos professores, agentes de saúde e caciques geralmente são encontrados na Reserva e são figuras fundamentais para auxiliar na concretização de demandas das famílias de retomadas, como no próprio projeto de escola indígena.

Idealmente as retomadas precisam ter, além da liderança política, a presença de rezadores, que costumam ser pessoas mais velhas e ter vínculos antigos com outros rezadores presente nas reservas, fortalecendo a retomada. Além disso, os rezadores têm funções cosmológicas importante nas retomadas, realizando os rituais necessários para a entrada e permanência nelas. A falta de rezadores nas retomadas é entendida como um fator que fragiliza a comunidade.

A liderança política na retomada é exercida, geralmente, pelas pessoas mais velhas da parentela mobilizada para a recuperação do território que viveram seus parentes. São com eles/elas que os *karaí* fazem os primeiros contatos ao chegarem para conhecer o *tekoha*. Às vezes a liderança política é também a liderança religiosa. É preciso ressaltar que as pessoas mais jovens também são muito importantes nas retomadas por terem mais facilidade para estabelecer alianças com movimentos sociais e instituições não indígenas, podendo inclusive auxiliar os mais velhos a mediar conflitos internos.

## 1.6 CONTATOS, DISTÂNCIAS, INVISIBILIDADES E OCUPAÇÕES: A RELAÇÃO DOS INDÍGENAS COM O RESTANTE DA CIDADE

Morar em uma região próxima à Reserva Indígena de Dourados (RID) — que aos olhos estrangeiros se confunde com um bairro da própria cidade — e o fato de haver muitas retomadas no entorno e em meio à cidade foram coisas que me possibilitaram grande proximidade com os Guarani e Kaiowá. Proximidade por vezes invisível aos olhos das famílias não indígenas douradenses, mas existente em toda a localidade da cidade, tanto em seu perímetro urbano como rural.

É frequente haver indígenas fazendo coleta de alimentos e roupas, geralmente mulheres e crianças, que passam de porta em porta pedindo por alguma doação. Ou ainda é possível ver famílias indígenas fazendo compras, sobretudo nos mercadinhos e lojinhas dos bairros mais afastados do centro. Também é possível vê-los nas ruas e rodovias conduzindo carroças que, quando provocam um congestionamento, levam buzinas e xingamentos, como se os “índios” e “bugres”, como comumente são chamados, fossem responsáveis pelo caos que é o trânsito na cidade de Dourados. Também são presentes nas rotas que unem caminhos entre aldeias e cidade — mesmo que ambos os espaços pareçam o mesmo em um primeiro instante —, caminhos percorridos a pé com uma pessoa atrás da outra, ou de bicicleta, quando não com a própria carroça.

Em todos os locais onde morei em Dourados, por serem mais afastados do centro e próximos das aldeias Jaguapirú e Bororó, estavam em meio às trilhas kaiowá. Pelo que pude observar, elas se formam em lugares pouco movimentados, com muitas casas residenciais e poucos condomínios e apartamentos, próximas de locais muito frequentados pelos indígenas, como os já mencionados mercadinhos, feiras, postos de saúde, lojas de R\$10,00 e brechós, que são lugares que também frequento, vendo-os sempre por lá. Nas feiras é possível vê-los tanto comprando roupas e almoçando em família um frango assado, algo recorrente entre os que têm um maior poder aquisitivo, como ver famílias procurando os descartes de alimento deixados pelos feirantes nos *containers* de lixo na saída das feiras.

Encontramos os Guarani e Kaiowá nas construções civis, desde prédios de luxo até pavimentação de ruas, na coleta de lixo, em que muitos trabalham, e nos serviços de grandes supermercados. Vemo-los nas lavouras, entre o caminho da UFGD e cidade, trabalhando nos latifúndios e nos caminhões que os recolhem para colher maçãs do sul do Brasil, por exemplo. Estão presentes também nas universidades, escolas e manifestações que cortam as rodovias por reivindicações de seus direitos. Os indígenas

não só estão em todos os cantos de Dourados, como sustentam com sua força de trabalho a economia base da cidade e de outras regiões. Com tudo isso, ainda são invisibilizados e, quando percebidos, desrespeitados aos olhos das sociedades não indígenas, submetidos a situações de preconceito e discriminação.

A escola na cidade também é um dos palcos onde esses encontros entre os dois mundos (o kaiowá e o *karai*) acontecem. Muitas famílias optam por mandarem seus filhos para estudar na cidade. Alguns fatores são perceptíveis nessa decisão: 1) falta de opção, quando não há escola na reserva ou na área de retomada; 2) conflitos internos entre famílias da reserva, quando geralmente é a parentela de uma liderança que está na escola, e as aldeias não têm uma liderança só; 3) por acreditarem que na escola da cidade se oferece um ensino de melhor qualidade do que na aldeia; 4) para preparar melhor o filho a sobreviver no mundo *karai*.

A seguir apresento relatos de duas amigas indígenas que passaram por essa experiência. A primeira delas é Adrieli Caroline Marques Pereira, 28 anos, pedagoga Guarani, moradora da Reserva Indígena de Dourados, que foi estudante do Ensino Médio na Escola Estadual Presidente Vargas, no município de Dourados.

*Nós indígenas da aldeia Jaguapirú fomos estudar na escola da cidade no Ensino Médio para poder ter mais renda. Por experiência própria, minha mãe sempre quis que eu pudesse fazer uma faculdade, pois a gente sempre foi muito pobre, e que no futuro a gente pudesse fazer um concurso. Aí fiz o Fundamental na aldeia e o Ensino Médio na cidade. Na época o Estado fazia processo seletivo, e as minhas notas sempre foram boas. Quem tinha nota menor ia para as escolas mais periféricas, e quem tinha nota boa ia para as mais centrais. A minha nota era boa e eu consegui ir para Escola Presidente Vargas, uma escola muito boa de Dourados. Eu procurava sempre me adaptar ao estilo deles (os outros alunos). Roupas, jeito de ser... então, isso facilitou um pouco. Tinha mais ou menos cinco alunos indígenas, e aí a gente se juntava para fazer trabalho e seminário. Um ajudava o outro. A gente ia para a escola de bicicleta. A meu ver a Escola Presidente Vargas recebe muitos indígenas, porque temos essa visão de que essa é a escola melhor para estudar. Só que a melhor coisa é que isso ensinou a gente a se adaptar ao mundo fora da aldeia. (Adrieli Marques Pereira)*

A seguir segue relato de Ebifânia Ortiz, 24 anos, com quem cursei a graduação em ciências sociais e o mestrado, Kaiowá, moradora de Lagoa Rica – Panambi e estudou na Escola Estadual Barão do Rio Branco, no município de Douradina.

*Do pré ao 5º, eu e meus irmãos, a gente estudou dentro da aldeia. Do 6º ao 9º ano já não tinha na aldeia, aí eu fui estudar no distrito de Bocajar, em Douradina, onde estudei do 6º ao 8º ano, não por opção minha. Lá era uma escola boa e tranquila, porém é uma escola da cidade, não é fácil. Nessa escola do Bocajar, Escola Maria da Glória Muci Ferreira, lá tinha muita gente da aldeia, de sítio e fazenda de perto. Aqui eu não me sentia muito excluída, porque a escola acolhia a gente. Eles precisavam da gente e a gente deles. Se a gente saísse, a escola ia fechar. Fiquei até o 8º ano, porque a escola do Fundamental II abriu na aldeia. O pessoal foi tudo para a aldeia, e como a maioria era da aldeia, a escola do Bocajar fechou. Fiz 9º na aldeia junto com os alunos da aldeia, com professores indígenas e não indígenas. Teve uma professora indígena que a gente tirou porque ela gritava com a gente. Os pais se juntaram e já era! Na escola da aldeia é assim. Um ano depois fui para escola da cidade, não foi opção minha, só lá tinha Ensino Médio. Dentro da sala tinha alguns indígenas, vários até... seis, o que era muito já. Trabalho, tarefa, era tudo com minha amiga indígena. Os alunos não indígenas não vão muito com a cara dos indígenas, falam que a gente é burro, não sabe ler, não sabe escrever, não sabe falar direito português... Do 1º ao 3º ano era sempre grupinho com indígenas. Eu não me sentia muito excluída, mas porque eu sabia como ia ser. Os mais velhos que se formaram avisavam como ia ser, e a gente já ia preparado. Por isso sempre tinha o grupinho indígena. Depois de três anos eu me formei. Tinha várias professoras que explicavam só uma vez, se perguntavam elas falavam na frente da sala toda “como assim você não entendeu?”, e a gente se envergonhava. E eu levei isso pra Universidade, tinha medo de perguntar e falar que não entendia as coisas para os professores. Estranhei tudo mas fui me acostumando. Não era muito fácil para mim. (Ebifânia Ortiz)*

O pesquisador Kaiowá Eliel Benites, de uma geração anterior a de Adrieli e Ebifânia, fala sobre sua experiência em ser o único indígena a frequentar uma escola *karaí* na cidade naquela época. Assim como as meninas relataram, essa experiência o fez perceber uma necessidade de se adequar ao mundo não índio para que pudesse ser mais aceito no ambiente escolar *karaí* e tentar dar a volta na invisibilidade. O que, por outro lado, também causava descontentamento entre as pessoas da sua comunidade.

O impacto negativo provocado pela convivência com pessoas de outro mundo (a escola na cidade) e, ao mesmo tempo, a não aceitação da minha presença neste espaço, aos poucos me oportunizou perceber a necessidade de construir estratégias de convivência para me “adequar” ao grupo diferente que estava tendo contato, com o objetivo de ser aceito. No entanto, essa atitude não era bem-vista pela minha comunidade, porque era o modelo de vida alheia ao meu contexto. Este

era o ambiente em que foi sendo construída a minha subjetividade, uma identidade que realmente e cotidianamente foi sendo vivida na fronteira (BENITES, 2014, p.16).

O jovem Guarani e Kaiowá, a partir da escolarização e um contato mais aprofundado com o mundo não índio, vai criando estratégias em uma tentativa de tornar o caminhar na escola menos doloroso. No entanto, isso não impede que o jovem passe por situações de extremo desconforto em sala de aula, como sermões de professores na frente de toda a sala, apelidos preconceituosos dados pelos colegas, exclusão dos grupos de amizade e “olhares que revelavam sentimentos de ‘coitadinho’” (BENITES, p. 15). A dificuldade diminui a partir do momento em que mais alunos indígenas estão presentes em sala de aula, e é ali que se criam grupos de amizade, de apoio e reforço de conteúdo.

Deste modo, devido a situação territorial dos Kaiowá e Guarani no MS, a lotação das reservas e a falta de espaço interno, a necessidade de trabalho fora, a dificuldade de encontrar empregos com salários e condições de trabalho adequadas, a proximidade com a cidade e com o mundo dos *karai*, todos estes são fatores que fazem crescer o desejo pela escola. Existem muitos trabalhos sobre as escolas indígenas em comunidades Guarani e Kaiowá no contexto da reserva. Nesta pesquisa nosso foco é saber qual projeto de escola os Kaiowá da comunidade Ñu Porã tem se empenhado em construir, quais esforços eles têm empreendido nesse sentido e quais os impasses que tem encontrado para a efetivação desse projeto.

## CAPÍTULO II

### OS KAIOWÁ E GUARANI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

#### 2.1 EDUCAÇÃO ESCOLA INDÍGENA NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

Em 1925, oito anos após a criação da RID, foi fundado no território da aldeia o posto Francisco Horta, que funcionava como um centro de assistência do SPI para nacionalização e educação dos indígenas, sendo inaugurado somente em 24 de fevereiro de 1927.<sup>15</sup> Como uma ferramenta a mais de colonização do Estado, em 1928 foi inaugurada a Missão Evangélica Caiuá, ao lado da área demarcada, que tinha como objetivo catequizar os indígenas.

O processo de escolarização dentro da RID iniciou-se efetivamente em 1931, quando o médico Nelson de Araújo, que também era missionário, começou a alfabetizar os indígenas dentro do Posto Francisco Horta, construído pelo SPI. Em 1938, a missão construiu outra escola que atendia crianças consideradas órfãs pelo SPI. Desse modo, passou-se a ter duas escolas que atendiam os indígenas da RID apenas para alfabetização.

Abaixo, segue a tabela sobre o estabelecimento das escolas na RID, obtidos durante a pesquisa, através de diversas matérias recortadas na internet e comparação de informações das notícias, recolhimento de dados entre professores indígenas, bem como verificação da existência de tais escola no portal online da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul.

**TABELA I**  
**A alfabetização na Reserva Indígena de Dourados a partir de 1931**

ANO	ESCOLA	LOCAL
-----	--------	-------

<sup>15</sup> Dado retirado do artigo Reserva Indígena de Dourados “Francisco Horta Barbosa” completa 100 anos, 2017. Jornal O progresso. Acesso em 12/07/2021. Disponível em: <<https://www.progresso.com.br/noticias/reserva-indigena-de-dourados-francisco-horta-barbosa-completa-100-anos/320159/>>.

<b>1931</b>	Uma sala de aula para alfabetização	Posto Francisco Horta
<b>1938</b>	Uma sala de aula, que em 1954 passa a chamar-se “Escola Primária General Rondon”.	Missão Evangélica Caiuá
<b>1966</b>	Salas improvisadas para alfabetização	Aldeia Bororó
<b>1975</b>	Escola “Farinha Seca”, que passou a ser chamada de “Escola de Ensino Primário da Funai, Francisco Ibiapina” em 1976, com quatro salas para alfabetização.	Posto da Aldeia Jaguapirú
<b>1977</b>	Escola Araporã, com duas salas para alfabetização.	Aldeia Bororó
<b>1990</b>	Escola Augustinho para alfabetização, com uma sala onde funcionava um barracão de cultos. Em 2004 foi ampliada pela Prefeitura Municipal de Dourados e passou a ser chamada “Escola Municipal Indígena Augustinho.”	Aldeia Bororó
<b>1990</b>	Escola Municipal Indígena Araporã, que em 2004 foi ampliada pela prefeitura.	Aldeia Bororó
<b>1992</b>	Primeira Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, com 16 salas.	Aldeia Jaguapirú
<b>2003</b>	Escola Municipal Indígena Pai Chiquito-Chiquito Pedro, que já funcionava há algum tempo sem data encontrada, mas nesta data foi ampliada pela Prefeitura Municipal de Dourados.	Panambizinho
<b>2008</b>	Escola Lacuí Roque Isnard	Aldeia Bororó
<b>2009</b>	Escola Municipal Ramão Martins	Aldeia Jaguapirú

Na região de Dourados há nove escolas indígenas em áreas de reservas. A única escola estadual que oferece Ensino Médio é a Escola Indígena de Ensino Médio Integral Guateka – Marçal de Souza, ficando localizada na Jaguapirú.

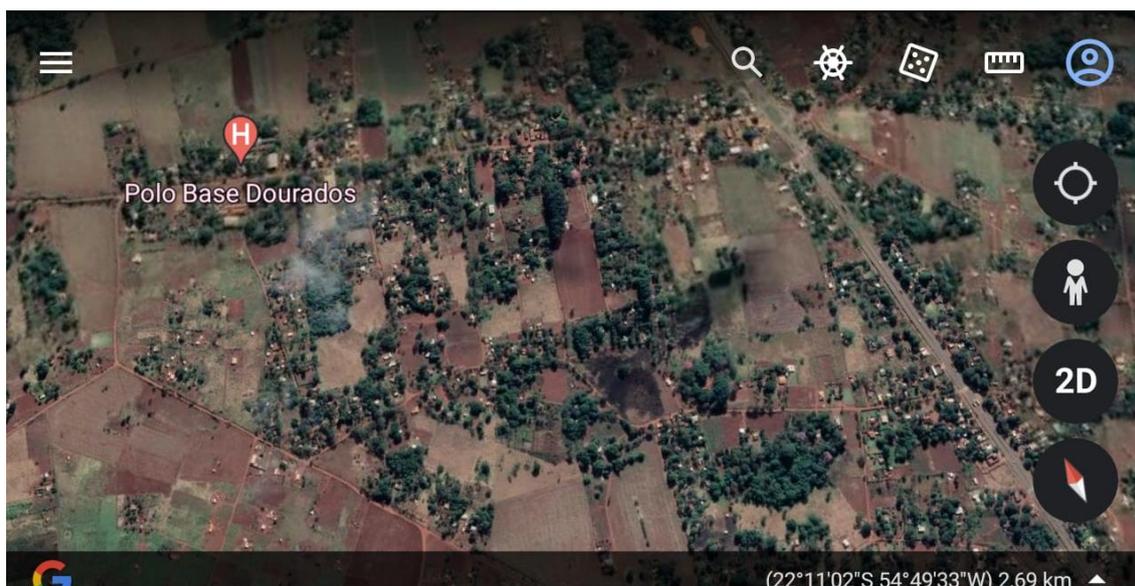


Foto 4 - Polo Base Dourados. Imagem de satélite coletada no Google Earth em 21 de novembro de 2021. Na foto, no local marcado como “Polo Base Dourados”, Escola Indígena de Ensino Médio Integral Guateka – Marçal de Souza, no lado da Jaguapirú. A rodovia que corta a foto no lado direito é a BR-156, que liga o município de Dourados a Itaporã.

As escolas municipais da mesma aldeia são: Tengatui Marangatu e Ramão Martins. Já as municipais na aldeia Bororó são: Araporã, Agustino e Lacui Roque Isnard, que dispõe de Ensino Fundamental. Há também a Escola Municipal Francisco Meireles, localizada na Missão, e já mostrada na Foto 5, fora do território demarcado, mas está colada à RID com o intuito de atender à população indígena do local. Há, por último, a Escola Municipal Pa’i Chiquito – Chiquito Pedro, localizada na aldeia Panambizinho, uma terra indígena mantida sob a posse de indígenas Kaiowá durante o processo de esbulho provocado pela CAND, na década de 1940 (CAVALCANTE, 2013, p. 189).

## TABELA 2

### Escolas indígenas em exercício no município de Dourados – 2021

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	MODALIDADE	GERÊNCIA
		DE ENSINO	

Escola Indígena Guateka - Marçal De Souza	Jaguapiru	Ensino Fundamental  Ensino Médio (Integral)  Educação de Jovens e Adultos – Supletivo  Educação Indígena	Estadual
Escola Indígena (Polo) Tengatui Marangatu	Jaguapiru	Educação Infantil  Ensino Fundamental  Educação Indígena	Municipal
Escola Indígena Ramão Martins	Jaguapiru	Educação Infantil  Ensino Fundamental  Educação Indígena	Municipal
Escola Indígena Araporã	Bororó	Educação Infantil  Ensino Fundamental  Educação Indígena	Municipal
Escola Indígena Agustino	Bororó	Educação Infantil  Ensino Fundamental  Educação Indígena	Municipal
Escola Indígena Lacui Roque Isnard	Bororó	Educação Infantil  Ensino Fundamental	Municipal

	Educação Indígena		
Escola Francisco Meireles	Missão Evangélica Caiuá	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação Indígena	Municipal
Escola Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro	Panambizinho	Educação Infantil Ensino Fundamental Educação Indígena	Municipal

Diante das tabelas que trazem os dados das implementações das escolas indígenas na cidade de Dourados e também especificamente na Reserva Indígena de Dourados, vemos que após 14 anos desde a criação da RID, em 1917, houve a criação de uma sala de aula para alfabetização e evangelização dos indígenas. Temos 91 anos de educação escolar indígena no estado de Mato Grosso do Sul. É tudo muito recente, mas também não é pouca coisa. Entre a primeira salinha de aula no antigo Posto Francisco Horta em 1931 e a escola *Ara Poty*, em território da retomada *Nhu Porã* em 2022, há muita luta e trabalho dos Guarani e Kaiowá para que cada vez mais, ao longo de todos esses 91 anos, a escola se modificasse. Quem diria, em 1931, que hoje a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul reconheceria que há escolas geridas por lideranças indígenas eleitas pela própria comunidade, em áreas tradicionais ainda não demarcadas pela União, e que fazem um ensino diferenciado?

## 2.2 OS INDÍGENAS NA GRANDE DOURADOS E AS UNIVERSIDADES

A Universidade Federal da Grande Dourados fica a cerca de cinco quilômetros de distância da RID. Por estar no estado com o segundo maior número de indígenas do Brasil, sobretudo nesta região do mapa, a universidade tem em seus cursos, principalmente

em licenciaturas, a presença de estudantes indígenas, muito embora ainda sejam minoria nas salas de aula.

A UFGD tem dois cursos de alternância específicos para licenciaturas do campo: LEDUC – Licenciatura da Educação no Campo e Teko Arandu – Licenciatura Intercultural Indígena. A primeira é voltada especificamente para camponeses, e a segunda para indígenas, porém ambas podem receber estudantes dos dois grupos citados. Os dois cursos pertencem à FAIND – Faculdade Intercultural Indígena, que também oferece um Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, que entrou em funcionamento no ano de 2019. A existência da FAIND possibilita que de tempos em tempos a universidade se ocupe dos debates realizados por indígenas, que estão produzindo ciência, escrevendo sobre seu povo, levando a pauta de luta pela terra juntamente com a educação e modificando, dentro do possível, uma estrutura que até então não tinha sido pensada por eles.

Há também a ação Saberes Indígenas na Escola, projeto iniciado pelo Ministério da Educação, instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria nº 1.061 do MEC, em parceria com estados e municípios. A execução do projeto no território Etno educacional compreendido como Cone Sul, na qual se inclui a região da Grande Dourado, fica a cargo da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal a Grande Dourados (UFGD).

Sob responsabilidade do Núcleo da UFGD, a ação é desenvolvida em nove municípios. São eles: Amambai (Aldeia Amambai e Limão Verde); Antonio João (Aldeia *Nhanderu Marangatu* e Aldeia *Pirakuá*); Aral Moreira (Aldeia *Guaiviry* e Aldeia *Guasuty*); Caarapó (Aldeia *Tey'ikuê* e Aldeia *Guyra Roká*); Dourados (TI Dourados, Aldeia Panambizinho e Aldeia *Passo Pirajú*); Maracajú (Aldeia *Sucuri'y*); Paranhos (Aldeia *Pirajuí*, Aldeia *Potrero Guasu*, Aldeia *Ypo'i*, Aldeia *Paraguasú*, Aldeia *Arroyo Korá* e Aldeia Sete Cerros); Ponta Porã (Aldeia Lima Campo e Aldeia *Kokuê'i*); e Tacuru (Aldeia *Sassoró* e Aldeia *Jaguapirê*). O Núcleo da UEMS é responsável pela formação nos municípios de Japorã (Aldeia Porto Lindo) e Eldorado (Aldeia Cerrito). E a UCDB

abrange os municípios de Coronel Sapucaia (Aldeia *Taquapery*) e Laguna Caarapã (Aldeia Guaimbé e Rancho Jacaré)<sup>16</sup>.

A Rede de Saberes Indígenas na Escola tem a intenção de formar professores indígenas oferecendo “formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas”<sup>17</sup>. Mostrando-se de fundamental importância para a contínua construção de uma escola indígena diferenciada em diálogo com saberes não indígenas. Segundo a perspectiva de Ortiz, professora kaiowá, a ação contribui para fazer da escola indígena algo além de um local de ensino de saberes ocidentais, podendo ser também um espaço de valorização de saberes tradicionais, embora esbarre na própria diversidade das famílias na reserva, de diferentes etnias. No trecho abaixo, ela revela que:

Em análise das informações obtidas, podemos dizer que alguns docentes são favoráveis à inserção dos saberes tradicionais indígenas na escola, pois é necessário conhecer a história para manter viva a cultura. Para outros, essa ação deve ser repensada e melhorada, tendo em vista a realidade da Reserva Indígena de Dourados (RID), onde há uma grande diversidade étnica e cultural, ou seja, nela há diferentes grupos étnicos (Kaiowá, Guarani e Terena). Deste modo, os educadores indígenas, apesar de enfrentarem várias dificuldades, buscam manter identidades e direitos indígenas adquiridos por meio de suas lutas, através da qual conquistaram a possibilidade de trabalhar uma educação diferenciada dentro de suas escolas. Uma das formas de terem voz na sociedade é a valorização dos saberes tradicionais nesse contexto. Os saberes tradicionais indígenas que são adquiridos com avós, pais, líderes tradicionais indígenas são riquíssimos e devem ser repassados às crianças em sala de aula, pois é lá onde passam a maior parte do tempo. Assim, os professores indígenas têm a responsabilidade de passar esses conhecimentos para serem valorizados e não esquecidos em detrimento dos conhecimentos vindos do mundo dos brancos (*karai*). Neste sentido, a escola passa ser um importante espaço de resistência (ORTIZ, CRUZ, CRESPE, 2019, p. 6).

Deste modo, a escola pode ser uma ferramenta da política indígena com diferentes fins, ela deve ensinar sobre os conhecimentos dos brancos e pode também promover oportunidades de discutir sobre os conhecimentos indígenas e sua importância para o

---

<sup>16</sup> Dados disponibilizados no Portal da UFMS, Saberes Indígenas da Escola, Núcleo UFGD. Acesso em 13 de abril de 2020. Disponível em: <<https://saberesindigenas.ufms.br/nucleo-da-ufgd/>>.

<sup>17</sup> LORENZONI, Ionice. Cursos de aperfeiçoamento reúnem 2,2 mil professores dos anos iniciais do fundamental. Ministério da Educação. Acesso em 13 de abril de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36134>>.

futuro. Isso não significa que a escola vá ensinar esse conhecimento, mas ela pode provocar as crianças a valorizar esses conhecimentos em seu cotidiano. Isso aponta para os modos como os Guarani e Kaiowa tem tentado superar com as dificuldades trazidas pela escola.

A principal dificuldade trazida pela escola é que ela retira as crianças e jovens do contexto de aprendizagem dos saberes indígenas para colocá-los na sala de aula. Ao mesmo tempo, as pessoas veem a escola como uma necessidade, diante da realidade do contato com os brancos. As relações com os brancos são marcadas pela desigualdade e pela violência. As famílias enxergam a escola um meio de defender na relação com os brancos. Mesmo que os caminhos da educação escolar indígena sejam difíceis de trilhar pelas crianças e jovens indígenas, ela seja vista como “um mal necessário”. Essa contradição é apontada pela pesquisadora Foster:

Muitas famílias, principalmente as mais tradicionais, veem a escola como um mal necessário, ainda que reivindiquem politicamente o direito à educação escolar indígena. Mesmo que percebam que a escola afetará a educação que a família proporciona (*nhande reko*), entendem também que a escola facilitará o aprendizado do modo de ser do branco (*karai reko*), para o qual a pessoa tem que ser habilitada na época atual (FOSTER, 2014. p. 82).

Os Kaiowá sabem que a escola produz danos, mas ela é necessária. E para alcançar os objetivos esperados ela precisa ser escola e, como coloca Dominique Gallois, “escola é escola” e os povos indígenas sabem disso e por isso a procuram.

“Afinal, escola é escola. Uma instituição formatadora poderosa, como já mencionamos. E, justamente por ser formadora no forte, é que é tão procurada pelos índios, que nelas buscam armas para suas próprias políticas.” (Gallois, 2014, 515)

A inserção no mercado de trabalho se dá desde cedo na vida dos jovens indígenas moradores das reservas e retomadas e a expectativa é que a escola possa contribuir com melhores condições de trabalho no futuro, ou ainda, pode auxiliar na luta pelo território. De qualquer maneira, a escola é vista como necessária para fortalecer as próprias políticas. Por outro lado, os indígenas, principalmente os meninos, arrumam trabalho muito cedo para ajudar no sustento da família e acabam deixando a escola antes de chegar no Ensino Médio, sendo uma minoria que consegue se inserir no meio acadêmico. A contradição é que, muitas vezes é depositada na figura do jovem a

responsabilidade de intermediação entre a aldeia, as instituições e a cidade, mas a maioria dos jovens precisam deixar a escola para trabalhar. Por isso a escola é mais valorizada, porque apesar de ser vista como muito importante, é difícil manter os filhos nela.

Acessar a universidade ter sido uma possibilidade de se conectar a ferramentas importantes para a política indígena. A educação escolar se tornou uma ferramenta de luta importante para dar continuidade às demandas dos mais velhos da comunidade dirigidas ao Estado, exigindo o reconhecimento dos territórios que identificam como terras tradicionais. Os jovens, a partir da escolarização são aqueles que têm acesso às leis dos *karaí*, que a partir do contato mais profundo com questões burocráticas sabem lidar melhor com documentos e conseqüentemente ocupam espaços acadêmicos e escolares, tornando-se porta-vozes da luta pela terra. Atualmente, os movimentos políticos guarani e kaiowá contam com a participação de advogados, antropólogos, historiadores indígenas, entre outros. Mas como mencionamos, ainda é uma parcela pequena dos jovens e adultos indígenas que chegam na universidade.

A maior parte dos trabalhadores indígenas, tanto de reservas como nas retomadas, trabalham na coleta de lixo, nos supermercados, nos frigoríficos, na pavimentação asfáltica e na construção civil. Neste cenário, poucas pessoas conseguem entrar na faculdade, e, quando conseguem, se deparam com as dificuldades de estar no mundo do “outro”, dos *karaí*. Aqueles que chegam à universidade enfrentam problemas financeiros de permanência, preconceito étnico e toda a dificuldade de lidar com o modelo de conhecimento como se configura na universidade, que não foi pensando para um “modo de ser” diferente do branco. Mesmo com todas as dificuldades, geralmente os estudantes são guiados à universidade pelo desejo de melhoria de vida, de melhores condições de trabalho e para poderem usar o conhecimento adquirido na comunidade. A maior parte dos acadêmicos indígenas fazem licenciatura e ao se formar se tornam professores na própria comunidade.

Assim, apesar de almejarem melhores trabalhos com a escola, poucas pessoas conseguem manter-se na escola e a realidade de trabalho fora das reservas é distante do que os Kaiowá esperam. Com o crescimento dos municípios do estado frente às reservas, os indígenas passaram a ser, para além de trabalhadores do campo, trabalhadores da cidade, ainda que o trabalho rural seja uma das principais fontes de renda.

Em relação ao trabalho cuja formação necessita do acesso à escola e à universidade, dentro das aldeias, tanto em áreas demarcadas como em retomadas, os indígenas com maior prestígio e com melhores condições financeiras são os professores, enfermeiros e agentes de saúde. Além do acesso à educação, geralmente esses fazem parte ou apresentam boas relações com as parentelas de maior prestígio da aldeia.

O acesso à escola e à universidade acaba distanciando os Guarani e Kaiowá em partes da comunidade, distância que não se verifica em relação às práticas e conhecimentos tradicionais. Por meio dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores guarani e kaiowá, identifiquei que ao invés dos estudos distanciarem os indígenas do que é chamado de cultura tradicional acabam por aproximá-los. Celuniel Valiente afirma em sua pesquisa que a universidade faz com que os indígenas se aproximem de sua cultura dita tradicional, tornando-os “mais Kaiowá e Guarani”.

Antes da Constituição Federal de 1998, os índios eram definidos numa ótica de que precisavam ser civilizados e transformados em trabalhadores pobres. Por isso toda Reserva é localizada perto de uma pequena cidade, com a intenção de facilitar a mistura – *jhe'apa* – com a sociedade nacional e, assim, acabar com os coletivos indígenas. Mas até hoje essa ideia não funcionou. Nós indígenas, mesmo estando na Universidade, não viramos branco, pelo contrário, ao entrar na Universidade, somos mais Kaiowá ou Guarani ainda (VALIENTE, 2019, p. 62).

Como apontaram Lescano e Rossato, ao escreverem sobre a busca pelos saberes tradicionais na Reserva Taquaperi, por meio das experiências da primeira autora, que é professora kaiowá:

Ela [Lescano] partiu da hipótese de que havia poucos rituais, mas o material que levantou em campo fez que percebesse que a hipótese não se sustentava, porque as práticas que acompanhou foram realizadas em todas suas instâncias, e ela conseguiu estar presente, observando e participando. Fez parte dos rituais como batismos, *ñembo'e*, *kotyhu*, nas casas dos *ñanderu* ou das famílias, lugares considerados apropriados para a realização dessas práticas. Seu envolvimento foi da melhor maneira possível. Os rezadores se sentiram estimulados e valorizados, e também a procuravam para mostrar-lhe o que sabiam (LESCANO; ROSSATO, 2018, pág. 45).

A conclusão de Marcilene foi outra. Após vivenciar as práticas de seu povo através da pesquisa de campo, ela viu que este currículo tradicional está presente, e ela não percebia isso, mesmo sendo kaiowá e vivendo em sua comunidade.

Ao final, Marcilene entendeu que esse currículo tradicional não é propriamente “oculto”, mas está disponível para quem quiser vê-lo ou vivenciá-lo. Surpreendeu-se com a quantidade de conhecimentos e práticas que ainda existem na aldeia e sentiu-se comovida com o que viu e aprendeu, porque segundo os ñanderu e ñandesy, essa é a âncora da vida do Kaiowá, apesar de bastante sufocada (LESCANO; ROSSATO, 2018, pág 46).

A pesquisa acadêmica feita por indígenas sobre seus povos tem possibilitado novas experiências de jovens indígenas em relação a seu próprio povo, o que aproxima o estudante kaiowá, em prática e teoria, dos conhecimentos tradicionais de suas aldeias, já que, como diz Lescano, “há um currículo tradicional oculto em cada família” (LESCANO; ROSSATO, 2018).

Daí a importância de cursos como o Teko Arandu, ou os oferecidos pela ação Saberes Indígenas na Escola, que procuram promover uma articulação entre os diferentes universos de conhecimentos, ainda que esta articulação seja marcada por paradoxos. Por meio dessas formações de professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores indígenas somam braços na reivindicação da implementação de escolas em *tekoha* não demarcados, já que são esses os professores que dão (e darão) as aulas nessas áreas, lutando, junto à comunidade, para a efetivação do projeto da escola indígena enquanto política indígena nesses territórios.

### 2.3 AS RETOMADAS E UM NOVO MODO DE PENSAR A ESCOLA

Atualmente a Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, situada na Aldeia Jaguapirú, mantém duas extensões em retomadas ainda não demarcadas: *Passo Pirajú*, com a escola *Marangatu* e *Nhu Vera*, com a escola *Ara Poty*. Esta última é a escola que pesquiso neste trabalho.

#### TABELA 3

#### Escolas guarani e kaiowá em áreas de retomada no sul de Mato Grosso do Sul

ESCOLA

RETOMADA

MUNICÍPIO

<b>ARA POTY</b>	Nhu Porã	Dourados
<b>MARANGATU</b>	Passu Pirajú	Dourados



Foto 5 - Imagem de satélite coletada no Google Earth em 17 de outubro de 2021. Nessa foto há marcações mais detalhadas, onde é possível ver a construção onde funciona a Escola Ara Poty, na retomada Nhu Porã, com a qual trabalho nesta pesquisa. A escola fica numa área mais protegida, próxima à mata que faz divisa da retomada com o Pesqueiro. (Marcação e texto na foto feitos por mim).

As escolas na retomada são para muito além de alfabetizar as crianças de suas terras. Seu Waldemir, liderança da *Nhu Porã*, em nossa primeira conversa, falou que a “escola segura terra”. Vemos diante dessa fala que a intenção de ter uma instituição reconhecida pelo Estado dentro de uma área que ainda está para ser demarcada é uma ferramenta a mais para garantir que daquela terra não tirarão as famílias que a ocupam. Além disso, a escola é um espaço importante para a política indígena no tekoha. Os indígenas ali souberam lidar com as contradições do Estado que, ao mesmo tempo que lentifica o processo de demarcação, reconhece que as famílias com crianças não sairão tão cedo daquela área, e necessitam estudar, pois é um direito garantido pela Constituição.

Para além dessas questões, os indígenas de retomada referem-se a uma nova forma de ensino, diferente do que existe nas reservas. Hoje percebo que isso se dá muito mais por causa das disputas políticas do que pelo fato de ser um ensino muito diferenciado. As lideranças de retomada geralmente criticam o modo como as escolas das reservas são deslocadas da luta pela terra. “Lá os indígenas só pensam em sair da aldeia para estudar e ganhar dinheiro e deixar seus parentes para trás”, me disse um amigo indígena certa

vez. Então ali, na escola da área de retomada, seria também um espaço onde seria possível ensinar com autonomia e ensinar às crianças a importância da luta pela terra e da cultura tradicional do seu povo.

## 2.4 SERIA A EDUCAÇÃO TRADICIONAL ALGO DO PASSADO?

*A tradição consiste aqui nos modos distintos como se dá a transformação: a transformação é necessariamente adaptada ao esquema cultural existente (SAHLINS, 1997, p.62).*

Todas as vezes que utilizo a palavra “tradicional” em meu trabalho não é porque defendo e acredito que o tradicional e o moderno de fato existam de modo dicotômico. Uso-a porque os povos indígenas, ao saberem da legitimidade que nós brancos damos para tal palavra, recorrentemente a incorporaram em seus discursos e por vezes em suas pesquisas, com as quais eu dialogo neste trabalho. E não só por isso. Nesse termo cabem muitas visões, não podemos continuar com a mesma compreensão superficial do que é visto como tradicional dentro das comunidades. Mesmo que os povos indígenas utilizem termos como tradicional, antigo e originário em suas falas e escritos, não quer dizer que defendam um tradicional imutável. Muitas *karaí* e indígenas dizem que os novos Kaiowá não vivem mais o modo de ser tradicional. Valiente aponta que devemos direcionar nossa atenção para a noção de transformação e também argumenta sobre as problemáticas que permeiam o discurso do que é tradicional.

Os mais velhos (*itujavéiva kuéra*) e também os muitos novos (*ipyahúva kuéra*) afirmam que os Kaiowá contemporâneos não vivem mais como aquele *reko ymaguare*. Mas será que é isso mesmo? Será que acabou mesmo o *teko ymaguare*? Neste sentido, o *teko pyahu* desfaz o *teko ymaguare*? Nem uma e nem outra. Entendo que devemos investir mais nossa atenção na noção de transformação. Mas surge outra questão: O problema se encontra na noção (e no emprego que se faz dela) de tradição, ou na disputa cosmopolítica pela possibilidade de dizer algo sobre o que é “tradicional”? Penso mais na disputa política entre as coletividades, em suas vivências diárias no espaço do reservamento. A etnografia demonstra que a categoria de *ava reko ymaguare*, ou de tradição, carrega em si todo esse problema político, construído entre diferentes parentelas, julgando umas às outras, continuamente, através destas invenções de atritos políticos (VALIENTE, 2019, p. 197).

Ao longo do tempo as noções de cultura, educação e modo de ser tradicionais se modificam e se modernizam, ao mesmo passo em que a modernidade se tradicionaliza ao fortalecer as relações com a história. Essa questão, superada na antropologia, é comum entre os moradores da cidade de Dourados, que com frequência que os indígenas “estão perdendo a cultura”. Nessa visão, para serem reconhecidos como indígenas precisariam se encaixem na noção de uma pessoa indígena dita tradicional: moradora da floresta, não falante de português e de preferência não use roupas. Tradicional pode ser um termo que fortalece essa visão estática da cultura. Nesta visão equivocada, quanto mais tradicional, mais indígena a pessoa é. Mas como fazer essa distinção na prática? É realmente possível? Já que o indígena está na floresta e na cidade, ou está na cidade porque já não há mais floresta. Como categorizar as práticas dentro desta dicotomia, já que o indígena é bilíngue, e em português também podem rezar e fazer rituais, como os Pataxó, na Bahia? De que modo podemos separar o antigo do atual com precisão, se os indígenas na universidade, usando roupas de *karai*, fazem reuniões em guarani para pensar maneiras de mostrar para comunidade acadêmica não indígena que eles estão ocupando a academia também?

O tradicional geralmente é visto como algo do passado, algo que se perdeu e necessita de um resgate para que os povos indígenas continuem sendo (mais) indígenas. Mas não seria esse tradicional o que resiste nos ritos, danças, desenhos, brincadeiras, modos de cuidar das crianças, modos de se alimentar, de viver entre os parentes, expressões de falas e outras práticas, e não o que se perdeu no passado? Sendo assim, posso entender que o tradicional é o vem da tradição, mas que é atualizado hoje, nas experiências que os povos indígenas têm agora. Parafraseando Cunha (2017, p. 239), o tradicional é o resíduo irreduzível da cultura, é o que se pode levar ou manter em uma situação de diáspora, de esbulho territorial. Portanto quando falo de tradicional não me refiro a coisas do passado dos povos Guarani e Kaiowá que precisam ser resgatadas e fortalecidas por eles para que sejam mais Guarani e Kaiowá por isso, mas as coisas que os Kaiowa e Guarani reproduzem hoje, ou se esforçam para reproduzir.

Isso não quer dizer que ao longo do tempo, em consequência da colonização, não foram impostos perdas e desencontros dos Guarani e Kaiowá com práticas e hábitos de suas sociedades do passado, mais precisamente antes da chegada dos não indígenas. Se nos propomos a pensar no moderno, “não é possível pensar tal modernidade sem nos reportarmos ao arcabouço sociocultural constituído também nos (des)encontros

interétnicos impostos pelo ocidente e suas potências coloniais” (ACÇOLINI; SÁ, 2016, p. 58).

Mas pensar em transformação não exclui refletir sobre os prejuízos dos que foram afetados pela colonização, pois se não houvesse perdas não estariam lutando pela terra e educação, pautas estas tão tradicionais quanto modernas. Meu objetivo não é focar nos “desencontros”, mas sim nos hábitos, práticas e reivindicações que estejam vivos, em movimento, sejam eles enquadrados em quaisquer dessas duas categorias, moderno ou tradicional, as duas ao mesmo tempo, ou até mesmo nenhuma. Meu objetivo é pensar em termos de transformação.

Para Gluckman (1987) o contato interétnico deve ser visto como um fator organizador e não desintegrador; deve ser visto como uma complexa rede de interações sociais, onde as unidades envolvidas não são nem fechadas, nem homogêneas e onde interesses e valores fazem parte de um mesmo campo social (ACÇOLINI; SÁ, 2016, p. 60).

Se pensarmos a escola indígena como um lugar de contato interétnico onde saberes indígenas encontram-se com saberes ocidentais, partindo de ideia de Gluckman sobre o campo social, a partir das reflexões de Acçolini e Sá, longe de ser um lugar de “perda de cultura tradicional”, a escola é um espaço de intensas negociações, ora mais fechadas, ora mais abertas. Esta relação apresenta muitas limitações, e para que as barreiras sejam derrubadas são necessários diálogos com outras esferas que envolvem as sociedades indígenas e ocidentais, além da escola indígena em si. Fazem parte desse campo social instituições e outros grupos compostos pelos Guarani e Kaiowá ou/e não indígenas, como Aty Guasu, universidades, Ministério Público Federal (MPF), imprensas e organizações indigenistas e movimentos sociais.

Entre o modo de ser antigo, o (*teko ymanguare*), e o modo de ser atual (*teko pyahu*), existe tanto continuidades quanto mudança, o que não significa, porém, que os Ava Kaiowá deixaram de ser indígenas, mas que apenas cada família constrói o seu perfil e estilo específico (*teko laja kuera*) em um espaço e tempo distintos (BENITES, 2009, p. 96).

Todas essas transformações no que comumente é chamado de cultura interferem no modo dos Guarani e Kaiowá visualizarem os elementos tradicionais, no modo de ser antigo (o *teko ymanguare*) e moderno, no modo de ser atual (o *teko pyahu*) de seu tempo. Assim sendo, as práticas do que é tradicional e moderno de hoje e ontem alimentam-se uma da outra, embora pareçam ser antagônicas. E tais práticas passam constantemente

por transformações para permanecerem vivas, “uma vez que os Kaiowá se adaptam continuamente às condições do presente, isto faz deles pessoas e famílias contemporâneas, e não mera reminiscência do passado” (BENITES, 2009, p. 96).

## 2.5 ESCOLA E LUTA PELA TERRA

As retomadas indígenas no município de Dourados fazem parte desse cenário complexo, composto pela reserva, retomadas e cidade, que procurei apresentar. É a partir do contexto descrito anteriormente que pretendo pensar a relação que Ñu Porã tem com a educação escolar, seus anseios por escola e sua possível correlação com a luta pelo território tradicional, em curso entre os Guarani e Kaiowá desde a década de 1980. No caso das retomadas, essas famílias estão completamente imersas na luta pela terra e a escola, fazendo parte dessa realidade, tem sua história entrelaçada com a história de luta pelo território.

Ver a educação escolar como algo importante para os Guarani e Kaiowá decorre da minha experiência na Universidade Federal da Grande Dourados. Estudando na UFGD pude observar que a educação escolar se tornou muito importante para os povos indígena no MS. Como apresentei, a UFGD tem uma licenciatura intercultural destinada a estudantes guarani e kaiowá, mas também recebe estudantes indígenas em outras licenciaturas - nos cursos de bacharelado o ingresso de acadêmicos indígenas é menor. Além da UFGD, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, localizada na mesma cidade universitária, recebe muitos estudantes indígenas.

A presença de estudantes indígenas na UFGD e UEMS me aproximou das realidades vivida pelos Guarani e Kaiowá no MS. Nesse tempo observei que muitos estudantes participavam ativamente dos movimentos indígenas nas suas comunidades e traziam para dentro da universidade a discussão sobre os territórios indígenas e a necessidade urgente de demarcação das terras guarani e kaiowá. Além da defesa do território, outras pautas foram colocadas para a universidade, entre elas a defesa da educação escolar indígena, do ingresso de estudantes indígenas na universidade (em todos os cursos) e de políticas de permanência para a integralização dos cursos.

Isso me levou a pensar sobre a escola, sobre as experiências de educação escolar que os Guarani e Kaiowá tiveram até então, sobre o que eles esperam da educação escolar e qual escola eles querem. Se a educação escolar não fosse importante para os Guarani e Kaiowá, por qual motivo os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (UFGD) se mobilizariam dentro da universidade para que os não indígenas pudessem ouvir suas pautas enquanto acadêmicos indígenas e importância de sua permanência?<sup>18</sup> E dentro de suas comunidades, por que estudantes se esforçam para compartilhar com os mais velhos sobre suas realidades e demandas enquanto acadêmicos? Ou ainda, por qual razão nas cartas feitas nos *Aty Guasu* (grande assembleia Guarani e Kaiowá) estariam presentes, enquanto algumas das principais demandas, o ensino escolar e a ajuda com um ônibus para transportar as crianças de retomada para a escola da aldeia? Por qual motivo mais e mais estudantes indígenas de retomada ou reservas estariam dispostos, com todas as dificuldades, a estar na escola e entrar em uma universidade? Qual a justificativa para que os indígenas estejam cada vez mais entrando nos programas de pós-graduação da universidade, como no PPGANT-UFGD, onde na minha turma de mestrado há cinco indígenas nas etnias Guarani, Kaiowá e Terena fazendo pesquisas na antropologia, a maioria delas sobre suas comunidades?

O pesquisador kaiowá Celuniel Valiente, em sua dissertação, discorre sobre a experiência de sua família com a educação escolar e aponta a escola como uma necessidade dos Kaiowá em reservas e outros tipos de assentamento. A escola, do mesmo modo que aparece em Benites (2014), serve para adquirir conhecimentos dos não índios, para aprender a conviver com os brancos, com o mundo dos *karaí*.

Atualmente todos os meus irmãos e duas irmãs estão cursando ensino superior, e duas irmãs o ensino fundamental e médio. Minha mãe estudou até o segundo ano do ensino médio, e meu pai não chegou a concluir o ensino fundamental. Essas novas experiências dos Kaiowá nos possibilitam pensar de forma mais profunda as gerações familiares e as suas transformações nas reservas e nos outros assentamentos, nos dias de hoje. Além das habilidades adquiridas nas

---

<sup>18</sup> Durante a realização da graduação a Licenciatura Intercultural Indígena enfrentou problemas na universidade, que ameaçava suspender o vestibular do curso. Essa ameaça foi seguida de cortes de verbas, resultado de um lado dos cortes vindos do governo federal, outra parte devido a intervenção ocorrida na reitoria. Em 2019 o reitor eleito não pode assumir, sendo indicado uma professora que não havia participado da consulta. Foi uma intervenção do presidente que perdura até então. A ameaça de fechamento do curso mobilizou estudantes indígenas e não indígenas, que acamparam na reitoria da UFGD.

relações familiares e em relação à construção de casa e da roça, e para a caça, hoje em dia começa a necessidade de saber se relacionar com os não índios e na língua deles. Percebe-se esta necessidade entre os Kaiowá atuais, com a maioria escolarizada em reservas e permeando em várias áreas da sociedade nacional (VALIENTE, 2019, p. 141).

A “necessidade atual” em adquirir conhecimentos *karai* (não indígenas) está distante de ser uma realidade exclusiva dos Guarani e Kaiowá, é desdobramento do processo de colonização no Brasil e atinge diferentes povos indígenas. Por mais os Guarani e Kaiowá tenham avançado na discussão sobre uma escola diferenciada para as crianças - que valorize os modos de ser indígena - e esse ser um tema frequente nas reuniões da Aty Guasu ou do movimento dos professores, é recorrente a ideia de que a escola é importante para adquirir o conhecimento do branco.

Clarice Cohn, ao estudar a experiência da escola entre os Xikrin, aponta para recusa deles em fazer da escola um lugar para ensinar o conhecimento indígena. A escola deve ensinar o português e os conhecimentos dos brancos. Para o Xikrin a escola não é um lugar viável para a transmissão dos conhecimentos tradicionais porque *a “forma escolar” é muito diversa do modo como os Xikrin concebem o conhecimento, sua aquisição e circulação* (Cohn, 2014, 322). Assim, o que os Xikrin esperam da escola é que ela ensine a se relacionar com os brancos. Segundo Cohn, *eles não querem a escola para aprender seus conhecimentos, seus kudradja, mas para aprenderem os conhecimentos dos brancos. Mais do que isso, para que suas crianças interajam com a alteridade, aprendam com ela, aprendam com seus meios – participando* (Cohn, 2014, 324). O que se espera da escola é que através delas *suas crianças aprendam a lidar com a alteridade, e aprendam com ela* (Idem).

Para os Kaiowá e Guarani não existe consenso sobre o tema e a escola precisa tanto valorizar os conhecimentos tradicionais aparecendo no currículo, como também deve ensinar o português e a se relacionar no mundo dos brancos. É comum ouvir as críticas dos mais velhos sobre a escola, como ela ensina para as crianças os conhecimentos dos brancos, mas os mais velhos também sabem o quanto as relações com os brancos podem ser perigosas. Os Kaiowá costumam dizer que estão em guerra, uma guerra pela recuperação de seus territórios, uma guerra para poder continuar existindo. Nessa guerra os brancos usam o papel como arma. São as leis colocadas no papel que definem essa

disputa, portanto, é necessário conhecer e saber usar essa arma do branco, a escrita. E a escola pode fazer isso.

Acredito que os Guarani e Kaiowa têm vivido essa ambiguidade sobre a escola, sobre o que ela deve ensinar de modo diverso em diferentes contextos. Estar nas reservas, terras indígenas demarcadas após a década de 1980 e retomadas se desdobram em experiências escolares distintas, que pode se desdobrar em diferentes maneiras de pensar a escola e variação em relação a como ela deve estar organizada, o que deve ser ensinado e como.

Esse conflito em relação a escola, como ela deve ser e o que ela consegue ser, tem a ver com a dificuldade de colocar dentro da escola conhecimentos que são transmitidos no dia a dia. Conforme destaca Carneiro da Cunha, a transmissão de conhecimentos não se reduz a conteúdos, mas trata-se de uma experiência concreta marcada por procedimentos específicos inviabilizados pela “forma escolar”. Essa dificuldade de transmitir o conhecimento indígena dentro da escola coloca em suspeita a ideia da multiculturalidade, que aparece com frequência nas escolas indígenas.

A escola como veículo de multiculturalidade é assim, ambígua, já no nascedouro. Exaltar a cultura indígena na escola é valorizá-la. Mas ensiná-la na escola é um paradoxo. Se não fosse por esse motivo, essa escolarização que transmuta cultura em “cultura” (Carneiro da Cunha, 2009) esquece que ela não é feita apenas de conteúdos, e sim de procedimentos, de regimes de transmissão, a que a escola tenta substituir, centrando-se apenas em informações. Isso enquanto a própria instituição escolar, com seus horários e calendários, tende a conflitar com a educação doméstica, a impedir as crianças de participarem nos cuidados das roças, nas pescarias, nas caçadas. (Carneiro da Cunha, 2014, 17)

Essa dificuldade tem a ver com o fato de que, para a maioria das sociedades indígenas se aprende vendo e fazendo. Seria muito difícil reproduzir dentro da sala de aula conhecimentos que são transmitidos no cotidiano, na prática, através das atividades e rituais. Esses conhecimentos podem ser aprendidos em casa, com os parentes, enquanto a escola deve ensinar sobre o mundo do branco, não para virar branco, mas para se relacionar com eles. Se relacionar com os brancos é uma realidade difícil de escapar. Portanto, por mais que os Kaiowá critiquem a escola e perceba os problemas que ela cria, eles vêm a escola como uma necessidade - um mal necessário. Por meio da escola se aprende sobre as instituições e procedimentos do mundo dos *karaí* e pode evitar situações

de violência e de constrangimento que foram e são submetidos cotidianamente. Por mais que a escola retire as crianças da casa e imponha outros calendários e práticas, causando prejuízos a transmissão dos conhecimentos indígenas, ela é importante porque é o lugar onde pode aprender a como se relacionar com o mundo dos brancos para poder interagir de modo controlado com o mundo dos brancos.

Deste modo, a escola aparece como uma estratégia indígena para poder viver melhor no mundo ocidental, e, além disso, utilizar os conhecimentos não indígenas a favor das suas pautas, negligenciadas ao longo da história pelo Estado. Logo, os mais velhos, que sabem o quanto se relacionar com os brancos é assunto perigoso, defendem a necessidade da educação escolar para as gerações mais novas, *para que Kaiowá não seja mais feito de bobo*, como relatou um senhor kaiowá na Reserva Indígena de Dourados.

Na tentativa de subverter os impactos causados pela retirada de seus territórios, os Guarani e Kaiowá tem utilizado a escola e os estudos como um dos meios para fortalecer suas demandas coletivas. Me parece uma visão instrumental da escola. Por isso estou pensando a escola como um instrumento, uma ferramenta da política indígena. Por meio da escola se pode fazer política indígena, tanto para dentro da comunidade, como para fora, quando se tem que negociar com as instituições dos brancos. Além disso, a escola oferece ferramentas para aprender a se relacionar com o branco, como aprender sua língua e seus modos de pensar, suas leis - que também são leis para os povos indígenas -, entre outros. Nesse sentido, acredito oportuno aliar a análise da luta pela terra com a luta pela educação, pois a demanda por educação se faz presente e com força tanto nas reservas como nas retomadas. Usar a escola como ferramenta política para a luta pela terra é uma forma criativa de lidar com a instituição escolar.

Por conta do processo colonial, da perda da terra, dos impactos nos mecanismos de organização social os Guarani e Kaiowá perderam a autonomia econômica que possuíam no passado e ficaram dependentes do auxílio do Estado, do trabalho fora das áreas indígenas e das escolas na cidade. Porém, ao longo da história, muitas famílias Guarani e Kaiowá, exaustos de esperar as demarcações de terra pelas vias legais do Estado, se recusam a viver nas reservas e procuram retornar aos territórios tradicionais dos quais foram expulsos. A ida para as retomadas implica também a tentativa de recuperar modos de se viver inviabilizados nas reservas. Nas retomadas, tem se a expectativa que a escola

possa, mais do que a escola da reserva, contribuir com a transmissão e fortalecimento dos conhecimentos tradicionais, o que é difícil na prática.

No geral, as experiências escolares nas retomadas estão bem distantes das escolas na reserva, inseridas nas redes municipais e estaduais de ensino. A primeira escola de *Nhu Porã* era um barraco de madeira com cerca de dez metros quadrados, com alguns bancos, poucas cadeiras e carteiras. Sem professores e sem currículo, a liderança buscava colaboradores que pudessem dar aula e os conteúdos ensinados dependiam de quem pudesse colaborar. Essa realidade torna a escola mais flexível para inserir nas suas atividades conhecimentos e práticas indígenas, mas para isso ocorrer vai depender de quem assume as aulas e das articulações que o/a professor/a tem com a comunidade. Por outro lado, as lideranças esperam que a escola ajude a formar as novas gerações para luta pela terra, para que eles não sejam mais enganados e possam lutar com os brancos na justiça pelos seus direitos. Por isso, nos últimos anos a luta da liderança foi transformar a escola da retomada em uma escola reconhecida pelo Estado, porque esse reconhecimento é importante para participar das políticas de educação escolar para os Guarani e Kaiowá. A escola se transformou em uma extensão de uma escola da reserva, institucionalizando. O que fez ela receber professores da escola indígena e seguir o currículo previsto pela secretaria de educação.

Ver a escola enquanto instrumento da política indígena nos auxilia entender como, na escola, repousa o paradoxo (apontado por Carneiro da Cunha) da escola indígena de ser ver, ao mesmo tempo, como lugar de valorização de saberes indígenas e de transmissão do conhecimento dos brancos. Para os indígenas nas retomadas as duas coisas são necessárias, recompor práticas possíveis no território tradicional e inviabilizados na reserva e saber se relacionar com o branco, para poder seguir na luta pela terra. Aprender a língua do branco e seu mundo não exclui a expectativa de que a escola auxilie na valorização dos conhecimentos indígenas. Por isso, além de ensinar a transitar no mundo dos brancos a escola indígena na retomada também deve valorizar a transmissão dos conhecimentos tradicionais, importantes para a recomposição dos *tekoha* nas áreas de retomada.

Existe uma série de conhecimentos e rituais necessários para os cuidados das pessoas, dos seres espirituais e do ambiente que as famílias nas retomadas almejam colocar em prática para levantar o *tekoha* e em alguma medida a escola poderia auxiliar

nesse projeto. Isso não quer dizer que a escola é vista como a responsável por isso, mas ela é vista como uma experiência que pode servir para a valorização dos saberes indígenas, que foram desvalorizados nas escolas das reservas. Neste caso, os Guarani e Kaiowa não veem a escola como “o” lugar de transmissão dos conhecimentos indígenas, estes deve ser conhecido nas atividades cotidianas e na participação dos rituais, que as pessoas nas retomadas estão dispostas a retomar. Os Guarani e Kaiowa sabem que a transmissão dos saberes indígenas não se reduz às informações passadas na escola, mas a escola pode auxiliar na compreensão de que esses conhecimentos são importantes e instigar as crianças a identificá-los em seu cotidiano. É importante conhecer o mundo do branco, mas é igualmente importante conhecer e valorizar os saberes guarani e kaiowá. Isso tem muita importância em um contexto que as crianças indígenas estão frequentemente expostas ao preconceito e ao assédio dos modos de vida dos brancos.

Mas essa expectativa em relação a escola não é algo fácil de se realizar. Em algumas retomadas as escolas têm maior liberdade na organização das suas atividades, por funcionarem apenas como iniciativas indígenas, sem vínculos com as secretarias municipais e estaduais de educação. Mas essa falta de apoio externo gera dificuldades, como a falta de professores, recursos para alimentação e material de consumo, entre outras. Não é toda retomada que conta com a presença de professores que poderiam assumir um projeto escolar. E quando a escola recebe recursos externos, como da secretaria de educação, acaba tendo que reproduzir a “forma escola”.

Sobre os conhecimentos kaiowa e sua relação com o território, Izaque João (2011) produziu uma etnografia sobre o ritual chamado *Jerosy Puku* e a partir dele escreveu sobre a importância dos cantos tradicionais para a constituição de um *tekoha* e para o equilíbrio da terra. É através dos rituais, que precisam dos cantos tradicionais em guarani para serem realizados e dos instrumentos sagrados (como o *xiru* e *m'baraka*), que haverá garantia de boa colheita, estações do ano serão tranquilas, maus espíritos ficarão longe e as pessoas crescerão saudáveis. É a partir do ensinamento dos cantos e realização dos rituais que os indígenas viverão o *nhandereko* (traduzido para o português, seria algo como “o bem viver kaiowá” ou “o modo correto de ser kaiowá”).

Através dos cantos, o Kaiowá concebe a estrutura e o modo de vida do seu *tekoha*, no sentido de protegê-lo ou isolá-lo dos espíritos negativos. Desse modo, o sentido da reza é entendido pela

sociedade Kaiowá como o alimento indispensável para o *kurusu nhe'êngatu* ou *xiru* continuar sustentando a terra (JOÃO, 2011, p. 20).

Segundo os kaiowá de retomada, a vida na reserva dificulta esse tipo de ensino e aprendizagem tradicional e os instrumentos de colonização do Estado (igreja, escola, etc.) são fundamentais para distanciar os indígenas de sua cultura tradicional. Sem entrar no mérito de que cultura é dinâmica e que os kaiowá seguem sendo kaiowá apesar das transformações vividas ao longo dos anos, esse discurso é comum principalmente entre os mais velhos que vivem em retomadas, sendo essa uma forma de criticar os mecanismos colonizatórios existentes nas reservas até hoje. A igreja e a escola são fundamentais para distanciar os indígenas do “modo correto de viver”, já que se percebe que entre os mais jovens muitos deixam de ir à casa de reza para poder ir ao culto na igreja evangélica, conhecem hinos cristãos, porém não sabem cantos em guarani e aprendem a falar o português no lugar da língua materna. A retomada, então, é o lugar onde os indígenas podem viver a seu modo, com autonomia, reconectando-se com aquilo que a colonização quis apagar em detrimento da propriedade privada.

Do ponto de vista kaiowá, a educação está para além de um espaço como uma sala escolar ou a *Oga pisy* (casa de reza). A construção do aprendizado “do jeito correto de ser” Guarani e Kaiowá se dava — e ainda se dá, em moldes diferentes — em várias esferas da vida, por exemplo, na coleta de recursos, na plantação e nas rodas de mate, quando as crianças podem ouvir os ensinamentos dos adultos. Eliel Benites, pesquisador kaiowá, ressalta a importância da cultura tradicional na educação, que tem como base a relação da terra com o espiritual e, através desta,

[...] permite a construção de uma identidade capaz de edificar e vivenciar lógicas e modelos de percepção de mundo, em que o sujeito kaiowá e guarani tem necessidade de uma vida coletiva, com a espiritualização do contexto social onde vive como a base fundamental de sua organização política e social (BENITES, 2014, p. 58).

Benites também aponta aspectos da reconfiguração da educação indígena depois do processo de confinamento. Em suas palavras:

A influência da relação com as culturas dominantes e a interferência delas no processo de formação das identidades constrói um contexto cultural onde o sujeito indígena deixa de focar na sua cultura tradicional; mas como estratégia de sobrevivência, coloca em ação os valores da cultura tradicional, para negociar com as outras culturas (BENITES, 2014, pág. 58).

Assim, o sistema educacional não deve ser entendido como algo estático, mas como estando sujeito a transformações que colocam em andamento negociações com o mundo dos brancos. Aprender a ler, escrever, conhecer seus direitos é uma pauta importante frente aos desafios atuais, mas deve ser um tipo de conhecimento que possa servir como ferramenta para a luta de recuperação de seus territórios e outros direitos. Por sua vez, a luta pela terra procura recompor modos de vida que não podem se realizar nas reservas, e isso também poderia ser fortalecido através da escola na retomada.

A chegada dos saberes tradicionais na escola da reserva e a chegada da educação escolar em retomada é resultado de negociações e entre aos kaiowá e os *karai* (não indígenas). Nem tudo que a comunidade deseja chega na escola, e a escola em retomada não é exatamente do jeito que os indígenas desejam. Mas se a escola hoje consegue ser diferenciada, isso ocorreu pela mobilização de muitos professores, lideranças, rezadores e restante da comunidade, que procuram na medida do possível reorganizar o que eles identificam como tradicional e trazer para a instituição escolar, seja em território demarcado ou não. Observo que a principal diferença é que na escola dentro do *tekoha*, em contrapartida à da reserva, a política indígena para a educação escolar pode ser realizada com mais autonomia.

Por conseguinte, entendo a escola como parte do processo colonial que, apesar de impactante e negativo para os povos indígenas, não é incombátível com as políticas indígenas, havendo estratégias de resistência a ele. As lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos apontam para eles próprios como agentes de sua história e de seus modos de fazer política, logo, os povos indígenas não devem ser vistos apenas como vítimas do sistema-mundo capitalista. As formas das sociedades indígenas de hoje não são apenas frutos do imperialismo, mas da resposta desses mesmos povos às investidas dessa política (SAHLINS, 1997) e isso pode ser usado para pensar a escola indígena. Como sugere a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, no artigo “Sobre os silêncios da lei”, os indígenas por meio de suas lutas por melhores condições de vida, ao longo da história, respondiam e agiam nos silêncios da lei (CUNHA, 2017), e assim o fazem até hoje.

Assim, muitas famílias Kaiowá e Guarani reocupam seus *tekoha* na busca de recompor uma lógica de vida e de educação diferente da que fora imposta pelo Estado dentro da reserva indígena. Pois é no território tradicional que está o *teko mbo'e* (educação

tradicional), e toda sabedoria desse “sistema educacional” tradicional está guardado com os mais velhos. E, infelizmente, no sistema educacional do Estado, essa lógica não se faz presente. Como aponta a pesquisadora Célia Foster, dentro das reservas:

a escola não atende aos preceitos constitucionais da especificidade, dos modos próprios de aprendizagem, do direito à alfabetização na língua materna indígena. Enfim, a escola não se traduz em um espaço de autonomia e reproduz práticas arraigadas e pedagogias que não permitem transformar as situações que vivenciam (FOSTER, 2011. p. 99).

A escola da Reserva, sendo uma das representações do Estado, ao ver de muitos indígenas sempre terá uma limitação, pois o *teko mbo'e* não chega lá ou “chega somente no Dia do Índio, em 19 de abril”, como me relatou uma professora guarani da Reserva Indígena de Dourados.

Assim, o projeto Kaiowá e Guarani pelo território vem acompanhado de um projeto de escola próprio, que procura dar conta dos desafios atuais vivenciados por estes coletivos, mas esse projeto esbarra nas dificuldades que aparecem ao tentar executá-lo. Se a escola da aldeia e da cidade não agrada, qual escola os Guarani e Kaiowá nas retomadas se têm empenhado em produzir segundo a lógica do *teko porã* (bem viver)? E de onde vem o impulso da luta para a superação de uma escola indígena “colonizada” em direção à construção da escola de outro tipo no *tekoha*?

## CAPÍTULO III

### RETOMADA E ESCOLA

#### 3.1 DIFERENTES MEIOS PARA UM MESMO FIM: AS DEMANDAS DE *TEKOHA* PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao longo dos anos, desde que cheguei em Dourados, deparei-me com uma série de demandas relacionadas à educação dos Guarani e Kaiowá que moravam em retomadas. Meu objetivo primordial nesta pesquisa era abordar alguns desses exemplos, que demonstram as diferentes lutas em direção a um mesmo objetivo. Todavia, pelo fato de se tratar de exemplos em retomadas diferentes, distantes umas das outras, e dada a minha impossibilidade de fazer o trabalho de campo em todas as áreas e o pouco tempo para a conclusão desta pesquisa, atentei-me apenas à experiência da escola em *Nhu Porã*.

Ainda assim, trarei desses exemplos de modo breve, sem a possibilidade de me aprofundar nesses casos, com o objetivo de mostrar que há diferentes formas de se pensar a escola dentro das comunidades guarani e kaiowá e, quem sabe, dar uma luz a futuros pesquisadores e pesquisadoras que pretendem tratar sobre educação em retomadas.

Em *Kurusú Amba, tekoha* que se encontra na região de Coronel Sapucaia, por volta do ano de 2010, o professor indígena Eliseu, que foi formado pelo Teko Arandu, na FAIND-UFGD, dava aulas para as crianças do local embaixo de uma árvore. É uma retomada relativamente grande, com muitas famílias com crianças. A área também fica muito afastada da cidade e da aldeia demarcada mais próxima.

Em *Apyka'i*, retomada que se encontra entre o município de Dourados e Ponta Porã, por volta do ano de 2017, a liderança Dona Damiana solicitou ajuda para organizações apoiadoras para que o seu filho pudesse arranjar uma vaga em alguma escola na cidade. Ela não queria que ele estudasse em nenhuma escola da Reserva Indígena de Dourados, pois segundo ela “as pessoas iam falar mal do bebê por ele ser da retomada”. Vejo que aqui, por mais que a demanda por uma escola não se dê da mesma maneira que no exemplo anterior, onde o professor Eliseu organizou uma turma com várias crianças indígenas, a educação mostra-se necessária e sua demanda faz-se presente. O pedido, neste caso, era pelo acesso da única criança que havia em *Apyka'i* na época. Não faria

sentido Dona Damiana solicitar uma escola dentro da retomada, pois não havia nenhum indígena no local que havia feito licenciatura, o que também dificultaria achar uma pessoa para ir até o local dar aula. Porém, na impossibilidade de ter um espaço físico dentro da área, e dada a importância de ter uma pessoa letrada em seu *tekoha*, ela solicitou auxílio para que seu filho começasse a estudar, e ele entrou para a escola com 10 anos, na cidade. A escola ficava em um bairro periférico na cidade de Dourados, região próxima de *Apyka'i*. O ônibus buscava e levava-o todos os dias.

O terceiro e último exemplo que trago é da retomada *Jerok Guasú*, em Caarapó. Em um *Aty Guassu*, por volta do ano de 2016, um grupo de indígenas dessa retomada solicitou que na carta final o Conselho do *Aty Guassu* pedisse ao Ministério Público um ônibus para buscar as crianças da retomada e levar para a escola da aldeia *Te'y Kue*. O *tekoha*, embora no entorno da área demarcada, ficava muito distante para que as crianças fossem a pé. E não havia na retomada ninguém com carro. Diferentemente do caso de Dona Damiana, nesta retomada as lideranças não apresentavam problemas com as famílias da Reserva, e por esse motivo não haveria problema nas crianças estudarem junto com os filhos das famílias da *Te'y Kue*.

### 3.2 ARA POTY: A ESCOLA DO TEKOKHA NHU PORÃ

A escola de *Nhu Porã* se chama *Ara Poty*, que em português significa “sabedoria bonita” ou “belo saber”. Diferentemente do que imaginei, não fiz minha pesquisa de campo em nenhuma das áreas que conheci durante a graduação e nas quais tinha uma boa inserção entre algumas famílias. No primeiro ano de mestrado, com a realização dos créditos, ficou difícil conciliar com a pesquisa de campo nas retomadas que tinha mais contato, por elas ficam mais distantes e exigiam maior programação e tempo. Já as retomadas próximas, que tinham contato, não tinham escola.

Junto à minha orientadora Aline Crespe e seus outros orientandos da graduação, mestrado e doutorado, fazíamos regularmente reuniões conjuntas de orientação com discussão teórica de algum texto comum a todos, que foram interrompidas na pandemia. Em uma dessas reuniões conheci Elis Corrado, doutoranda em antropologia pela UNICAMP que realiza pesquisa nas retomadas em Dourados. Em meio a algumas de nossas longas conversas, eu demonstrando minha ansiedade em começar logo o trabalho

campo, Elis me falou da sua experiência com *Nhu Porã* a partir do mestrado, falando da escola de lá. Foi aí que combinamos uma ida até o *tekoha* para conhecer a escola, sua história e, claro, para saber se a comunidade estaria disposta a me receber enquanto pesquisadora. Eu, que no início pensava em abordar as experiências com escolas nas retomadas que eu já conhecia, fui conhecer a futura retomada que seria central em meu estudo. Eu só não sabia disso ainda.

Até então eu nunca tinha chegado em uma área de retomada enquanto pesquisadora. Sentia-me constrangida e de certa forma ainda não me sentia como tal. Mesmo com minhas iniciações científicas em área indígena, a minha inserção como apoiadora da luta se deu antes da pesquisa, facilitando e tornando-a mais “natural”, a partir das conversas em rodas de mate, nas noites ao redor da fogueira nas *ogas* dos amigos indígenas e nas visitas deles à minha casa.

Para ir à retomada, peguei um ônibus urbano e parei num local mais perto, de onde pudesse ir a pé. Elis me esperou de bicicleta em um ponto de ônibus e fomos caminhando, cortando caminho entre os bairros, até chegar à rodovia 463, que liga Dourados à Ponta Porã. Atravessamos correndo a rodovia — que é muito movimentada e onde, inclusive, foi atropelado e morto um indígena em 2021 — e pulamos no acostamento uma cerca de ferro colocada do lado da margem onde se encontra *Nhu Porã*. Percorremos um caminho passando por umas casas, ao lado esquerdo de quem entra, que fica exatamente ao lado de uma mata vizinha do Restaurante e Pesqueiro Kanoas. Na frente há um vasto campo onde se planta e colhe mudas de grama, da Mudas MS, a empresa arrenda a terra do atual proprietário. As lideranças da retomada fizeram um acordo com empresa de gramas, para poder permanecer na área e a empresa continuar a cultivar a grama para venda. Ambos os lados mantêm até então uma relação “amigável”, em que há um acordo no qual a empresa só contrata os indígenas da área e, desse modo, podem continuar usando o espaço, oferecendo em troca de garantia de emprego e de permanência no local.

Ao lado de acampamento, há uma construção inacabada do Loteamento João Carneiro Alves, que pertence à Totem Consultoria Ltda. e tem sua construção paralisada pelo MPF. Apesar de paralisada, as famílias das retomadas sentem a pressão do empreendimento imobiliário vizinho. A empresa responsável pelo loteamento já tentou fazer um “acordo” com a comunidade para mudança de área, oferecendo um terreno com casas em um município próximo. O “acordo” foi recusado pela comunidade após

interferência da FUNAI e MPF nas conversas entre os funcionários da empresa e a comunidade. Em 2019 a empresa tentou um novo acordo com a comunidade, oferecendo um terreno na área, com a construção de casa. O terreno do “acordo” é muito menor do que a área em estudo. Nessa tentativa, o MPF pressionou a empresa para realizar uma consulta, de modo que esclarece realmente do que se tratava do acordo. O advogado da empresa realizou algumas reuniões com a comunidade, com a presença do MPF e FUNAI. Em seguida explodiu a pandemia, dificultando a continuidade das atividades e também da pesquisa na comunidade.



Foto 6 - “Aldeia Tekoha Nuporã - MS”. Foto tirada por mim, no dia 17 de setembro de 2019. A placa foi feita e colocada pelos indígenas da retomada. Atrás é possível ver as gramas da empresa plantadas para venda. Os próprios indígenas de *Nhu Porã* plantam e cuidam da grama, mantendo uma relação de trabalho com a empresa.

No primeiro poste de luz, ao chegar na retomada, há uma placa onde está escrito “ALDEIA TEKOKHA NUPORÃ - MS” e que pode ser vista da estrada. Passando a

primeira casa, depois de andar alguns metros, é possível avistar a placa da escola. “Escola Arapoty, Aldeia Nuporã”, com uma seta para direita indicando o sentido da escola.



Foto 7 - “Escola Ara Poty”. Foto tirada por mim, no dia 17 de setembro de 2019. A placa indica onde é a escola dentro da retomada Nu Porã.

Para chegar à escola, passamos por um campinho de futebol, ao lado de uma roça cheia de mandioca e o que seria uma igreja, não posso precisar se desativada, pois a comunidade não fez questão de deixar claro o uso do prédio para fins religiosos. Entretanto, a igreja é usada para reuniões na comunidade, principalmente quando essas reuniões são com brancos. Na parte do fundo da igreja tem uma salinha que funciona escola. Antes disso a escola era uma sala de madeira no espaço ao lado de onde foi construída a igreja, mas a construção foi desfeita. A igreja/escola foi construída com recursos vindos da reserva, de uma denominação religiosa que as lideranças da retomada têm vínculo da reserva. As lideranças não gostam muito de falar do assunto. O que fica subentendido quando conversamos do assunto é que eles liberaram a igreja para ter a construção de alvenaria, que poderia ser utilizada como escola.

Ao lado desse prédio há uma caixa d’água que abastece todas as casas da retomada, e onde as crianças escovam os dentes e se banham na hora do intervalo, após a merenda. Há ainda mais uma casa próxima que fica fechada, onde aparentemente é o banheiro, mas não o vi sendo usado sequer uma única vez.



Foto 8 - Caixa d'água que abastece a escola. Ao lado da caixa d'água há uma torneira onde todas as crianças se banharam durante o recreio. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.



Foto 9 - Entrada da escola. É possível ver, do lado esquerdo da foto, o prédio da igreja. Atrás desse prédio funciona a escola *Ara Poty*. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.



Foto 10 - Banheiro ao lado da escola. Há escritos na parede indicando “ele” e “ela”. As crianças se banham ao lado da caixa d’água durante o recreio. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.

No fundo da escola há uma área de mata nativa, onde as grandes árvores separam a área da retomada do que seria a propriedade do Restaurante e Pesqueiro Kanoas. Uma das lideranças do local, Seu Valdemir, comentou que conseguiu verba para a construção de uma cozinha para fazer as merendas das crianças. No fundo da matinha tem um pequeno córrego, utilizado pela comunidade para tomar banho, lavar roupa e ponto de encontro das crianças, que gostam de brincar na água.



Foto 11 - Parte dos fundos da escola. Ali seria o “limite” de *Nhu Porã*. Essa parte de mata nativa é a fronteira simbólica entre a retomada e o pesqueiro, de acordo com o atual diálogo entre ambas as partes. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.

Antes de chegar na retomada, Elis já havia falado com uma das lideranças do local, Seu Valdemir, sobre meu interesse em conhecer a escola, pois ela já conhecia a retomada bem antes de mim, quando ainda fazia iniciação científica durante a graduação em Ciências Sociais na UNICAMP. Sua dissertação também foi feita na mesma área de retomada. Pudemos conversar sobre a escola, que segundo ela a escola funcionava em um barraco de madeira, mas nunca chegou de desenvolver sua pesquisa sobre a escola.

Quando cheguei pela primeira vez lá, acompanhada de Elis, Seu Valdemir esperava na porta da igreja/escola. Apresentamo-nos e, de início, falamos sobre o tempo quente, sobre roça e ouvimos de Seu Valdemir uma história sobre um pássaro que ensina o Guarani e Kaiowá a falar. As crianças estavam em horário de aula e preferi, juntamente com Elis, não interferir. Porém, a todo momento alguma criança vinha brincar com a gente, perguntar nosso nome, mandar um tchau ou um sorriso. Seu Valdemir relata que fica o tempo todo na frente do prédio da escola, “sou secretário, diretor... tudo”, diz ele. E, de fato, enquanto conversávamos com ele, uma criança foi algumas vezes solicitar a presença do Seu Valdemir para solucionar a bagunça feita por algumas crianças. Acredito que nossa presença deixou as crianças da escola mais agitadas, pois a todo instante

durante a segunda visita Seu Valdemir era requisitado também pela professora, “os alunos estão bagunçando muito” dizia ela.

A escola funciona no período matutino e conta com dois professores da Escola Estadual Indígena Marçal de Souza Guateka. A escola de *Nhu Porã* é uma extensão da escola estadual da aldeia. O professor é kaiowa e a professora é terena. Eles trabalham com crianças de diferentes idades.

A escola, em construção de alvenaria, bem elevada do chão, por fora é branca e verde. Na parte branca há uma pintura kaiowá em vermelho e amarelo. A salinha conta com uma porta e janelas altas na parede de trás. Em formato retangular, em uma das pontas há a mesa do professor, de frente para as cadeiras das crianças. A sala toda é muito colorida, coberta por trabalhos feitos pelas crianças em guarani e português. Quando entramos na sala as crianças preocupavam-se, o tempo todo, em mostrar seus desenhos nas paredes e tirar fotos na frente deles.



Foto 12 - Lateral da escola. A divisão das pinturas na parede indica a parte que é da escola, no fundo, e a parte que é da igreja, na frente. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.



Foto 13 - Porta de entrada e saída da escola. Do lado esquerdo da entrada há uma rampa, do lado direito dois degraus. A escola possui uma elevação em relação ao chão. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.



Foto 14 - Sala de aula. Na salinha de aula há atividades das crianças enfeitando as paredes. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.



Foto 15 - Crianças mostram suas atividades. Todo mundo ficou bem agitado e entusiasmado em mostrar as atividades feitas em sala de aula. Na foto, um menino kaiowá mostra o grafismo que fez em seu caderno. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.



Foto 16 - Crianças mostram seus desenhos de bichinhos. Na foto, um menino mostra o desenho que fez do King Kong e de um coelho. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.

Uma atividade específica chamou a minha atenção. Ela era bem maior que as outras e estava centralizada na sala. Um cartaz em cartolina branca com o título “*Tekoha porã*” (que traduzindo, a grosso modo, quer dizer “lugar bonito” ou, indo mais longe, “retomada boa, onde kaiowá pode viver do seu modo”) trazia vários recortes e colagens

de revistas das próprias crianças. Ali as crianças escolheram imagens de como elas enxergam um lugar para se viver de um “bom” modo, ou tudo aquilo que pode fazer de uma terra um *tekoha porã*. Na maioria das imagens há fotos e desenhos de indígenas de várias etnias em comunidade, seja dançando, cozinhando, brincando e rezando. Há uma foto de uma árvore bem florida, que me parece Ypê amarelo, além de algumas fotos com várias *ogas* feita com material natural de diferentes etnias.



Foto 17 - *Tekoha Porã*. Atividade feita pelas crianças, coloca na parede da parte interna da escola. Foto tirada por mim no dia 17 de setembro de 2019.

Ainda na nossa primeira conversa, seu Valdemir comentou com a gente que recebeu um vídeo de indígenas de uma etnia do Xingu, no qual falavam sobre a história da retomada e suas lutas. Ele disse que gostaria de fazer isso juntamente com a retomada, pois seria importante para a memória da comunidade, para mostrar para as crianças no futuro como eram as coisas do passado, e também para mostrar à sociedade não indígena como os Guarani e Kaiowá vivem.



Foto 18 - Eu na escola. As crianças ficam muito animadas com as câmeras. Eu emprestei para uma menina e ela quis tirar umas fotos minhas na sala de aula. Foto tirada por uma criança kaiowá (identidade preservada) no dia 17 de setembro de 2019.

Sendo assim, propusemo-nos a voltar da próxima vez com câmeras e fazer as filmagens. Ele tomou a seu encargo reunir as pessoas da comunidade para que no dia outras pessoas pudessem falar, além de se arrumar com adereços e pinturas, como era o desejo dele.

Depois de algumas semanas voltamos com as câmeras. Os indígenas estavam reunidos embaixo de alguns pés de manga bem no centro da retomada, onde geralmente são as reuniões, as entregas de cestas básicas da FUNAI e outras atividades coletivas. É uma área grande e que permanece com sombra e fresca durante todo o dia. Ali é uma área de reunião comum a toda à comunidade.



Foto 19 - Local de reuniões. Essa parte da retomada tem um encontro de mangueiras bem altas, o que faz com que permaneça fresca o dia todo. Ali se reúnem adultos e crianças para as reuniões importantes da comunidade. Tem um *nhanderu marangatu* bem no meio, o que indica que ali também são feitos rituais e rezas. Na foto, ao fundo, está a liderança, Seu Valdemir. Foto tirada por mim dia 17 de setembro de 2019.

Na proximidade da escola, há casas de famílias indígenas e plantações, principalmente de mandioca e banana. As casas fazem um contorno no território ocupado da comunidade, deixando um pátio ao meio, onde são plantadas mudas, e em sua extremidade transitam carros, tanto de vendedores de perfumes, de picolé e de trabalhadores da empresa de gramas.



Foto 20 - Casas na proximidade da escola. Feitas principalmente de lona e madeira, nessas habitações moram as famílias de *Nhu Porã*. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.



Foto 21 - Vista panorâmica de *Nhu Porã*. Nesta foto é possível ver bem as mudas de grama retiradas do solo, e nas extremidades do pátio as marcas do espaço onde transitam os carros. No canto direito da foto, é uma das mangueiras do local central de reunião da retomada. Foto tirada por mim em 17 de setembro de 2019.

Nesta mesma ocasião, entrou na área uma caminhonete com a logo da Mudas MS, empresa que utiliza do espaço da retomada para plantar e mantém relações de trabalho com os indígenas. Estávamos nessa hora nos preparando para o início das filmagens, quando a camionete parou bem na frente das mangueiras, com dois homens dentro, e perguntou o que nós estávamos fazendo. Eu, achando estranho o homem querer nos interrogar, perguntei “quem é que é você?”. Em seguida, o que estava dirigindo disse “tem índia branca aqui agora?”. Ficamos em silêncio, e perguntaram “são da escola?”. Elis respondeu que sim. Subiram na caminhonete alguns indígenas que aparentemente estavam trabalhando para a empresa. E o carro seguiu.

Por volta das dez horas, quando já tínhamos finalizado as filmagens, percebi que havia um carro branco, um Saveiro, percorrendo de longe o território do *tekoha*.

Aproximando-se de onde estávamos, ele foi diminuindo a velocidade e parou atrás de uma árvore, permanecendo lá durante algum tempo, aparentemente observando-nos. É possível que os homens da camionete tivessem avisado alguém de que estávamos lá, talvez imaginando que fôssemos da FUNAI, os responsáveis pelos estudos da área.

Já na primeira visita e conversa que tive com Seu Valdemir, ao falar da escola, ele disse “*escola segura terra*”, enquanto explicava a minha proposta de pesquisa. Penso que essa fala reforça a minha hipótese de que a escola em uma área indígena não demarcada pelo Estado é uma ferramenta da política indígena na luta pela terra. Isso não quer dizer que a escola está em segundo plano. Mas a educação se apresenta ao lado da luta pela terra, visto que é um dos meios de garantir a permanência da comunidade em seu território, um meio de mostrar para o Estado que ali é uma terra indígena, vive uma comunidade, tem roças, tem crianças e tem escola.

Perguntei a Seu Valdemir se todas as crianças da retomada estudavam na escola, e ele disse que não. Segundo ele, “tem mães que acham que na escola aqui só tem bagunçeiro, não tem estudo e por isso colocam os filhos em escola na cidade”. Neste caso as crianças estudam num bairro que fica menos de um quilômetro de distância da retomada. A escolha pela escola da cidade também tem relação com as parentelas formadas dentro de *Nhu Porã*, assunto de que irei tratar no próximo tópico.

A liderança do *Nhu Porã* é compartilhada entre dois irmãos: Seu Valdemir e Rogério, figuras que se apoiam, pois Seu Valdemir é solteiro e tem um maior prestígio, e Seu Rogério é casado e rezador. Para os Guarani e Kaiowá é importante que as lideranças sejam casadas, porque um casal pode agregar mais pessoas em torno de si (CRESPE, 2015). Mas mesmo não sendo casado, Seu Valdemir tem muito respeito. Para evitar questionamentos maiores, é uma estratégia eles trabalharem em conjunto, que por mais que Rogério não tenha a mesma “fama” de bom articulador político, é casado, tem muitos parentes e é rezador, o que é também de extrema importância para um *tekoha*. É o rezador quem batiza a terra, espanta os maus espíritos, protege a retomada de conflitos violentos e garante boa colheita. Um *tekoporã* precisa de um *nhanderú*, ou seja, uma terra feliz precisa de seu rezador. Na escola, a parentela em maioria parece ser (se não a única) a do Seu Valdemir, já que é ele quem sempre fala pela escola e está o tempo todo cuidando dela.

### 3.3 A HISTÓRIA DA RETOMADA E DE SUA ESCOLA: COMO A LUTA PELA TERRA CONDUZIU A LUTA POR EDUCAÇÃO?

A retomada *Nhu Porã*, que traduzindo grosseiramente para o português quer dizer “capão bonito” e passou a ficar conhecida na cidade de Dourados em 2012, quando saíram notícias no jornal envolvendo a retomada e os novos projetos imobiliários, que segundo as notícias, a retomada estaria atrapalhando o desenvolvimento da cidade. Mas, segundo as lideranças, a comunidade vive na área desde a década de 1980. Eles chegam lá dizendo que querem trabalhar e passam a morar lá, juntando gente (Crespe, 2015). A partir dos anos noventa eles passam a reivindicar a área e nos anos 2000 recebem as primeiras equipes de trabalho da FUNAI para fazer o relatório de identificação da área. Por mudanças nos procedimentos da FUNAI relacionados a metodologia usada para a elaboração dos relatórios, até o momento a comunidade não teve o processo de identificação finalizado. Essa situação se agravou no atual governo, que desmobilizou todas as atividades referentes a demarcação de terras indígenas, paralisando os processos em andamento.

A retomada fica entre uma construção de um condomínio de casas populares do Programa Minha Casa Minha Vida e o pesqueiro e restaurante Kanoas, bastante conhecido no município. A área é muito próxima da cidade, ficando a aproximadamente vinte minutos do centro, e praticamente atrás da Prefeitura Municipal de Dourados, entre os bairros Jardim Guaicurus e Parque das Nações II. A estrada 165, onde está localizada a retomada, o Pesqueiro e Restaurante Kanoas e o loteamento João Carneiro Alves (que atualmente tem sua obra paralisada) situam-se em local com grande trânsito de carros, caminhões e ônibus intermunicipais e interestaduais. Trata-se de uma área em expansão recente da cidade, onde há cerca de dez anos “havia apenas mato”, como relatam moradores mais antigos da cidade. Por isso, esse local tem sido alvo de empresas do setor imobiliário, bem como da própria população que investe em terrenos e imóveis que ainda podem ser encontrados em um valor mais abaixo se comparados com outros bairros douradenses mais antigos.

NOTÍCIAS DOURADOS

## Indígenas acampados reivindicam nova aldeia em Dourados

Por **Webmaster** 06:46 - 27/09/2012

27/09/2012 06h41

Área de 1 mil hectare intitulada Nhu Porã é reivindicada por guaranis; Funai iniciou estudos em 2007

Foto 22 - Reportagem Dourados Agora. Print feito por mim no dia 23/12/21. Matéria de 27/09/2012, quando os indígenas de Nhu Porã estavam acampando na área reivindicada. Disponível em: <://www.douradosagora.com.br/2012/09/27/indigenas-acampados-reivindicam-nova-aldeia-em-dourados/>



## Criação da “Ñu Porã”, a nova Reserva Indígena em Dourados na Zona Urbana pode travar o desenvolvimento da cidade

26 SET 2012 • POR • 07h03

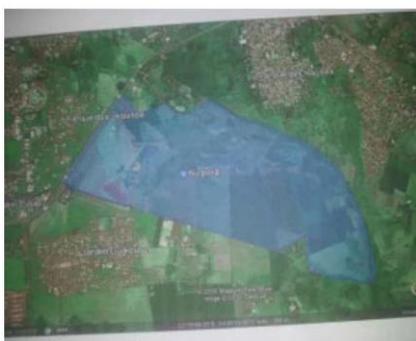


Foto 23 - Reportagem Dourados News, de 26 de setembro de 2012. Print de celular feito por mim no dia 30 de dezembro de 2012. Disponível em: <<https://www.douradosnews.com.br/dourados/criacao-da-nhu-pora-a-nova-reserva-indigena-em-dourados-na-zona-urbana/458937/>>

Podemos observar a partir das reportagens de dois jornais locais que a “nova aldeia” é vista como atraso no desenvolvimento urbano da cidade. Em reportagem do Dourados News, escrita pelo até então editor-chefe do jornal, Nicanor Coelho, é dito: “Ñu Porã’. Este deve ser o nome da nova Aldeia Indígena que poderá brotar<sup>19</sup> em Dourados a partir da nascente do Córrego Engano nas entranhas de uma mata ao leste do Estádio Douradão”. Porém, a história de *Nhu Porã* não “brotou” em 2012, ano que acampamento saiu nos noticiários. Os estudos da área foram iniciados em 2008 por um grupo técnico de pesquisadores e o acampamento em si mesmo tem cerca de cinquenta anos de história. A área reivindicada é de mil hectares de terras, mas era muito maior antes da expulsão, indo até o Estádio Douradão, que fica ao lado da Prefeitura Municipal de Dourados. Atualmente a retomada conta com cerca de cem famílias Guarani e Kaiowá.

---

<sup>19</sup> COELHO, Nicanor. Dourados News. Criação do “Ñu Porã”, a nova Reserva Indígena de Dourados na Zona Urbana pode travar o desenvolvimento na cidade. 26 de setembro de 2012. Acesso em 30/12/2021. Disponível em: <<https://www.douradosnews.com.br/dourados/criacao-da-nhu-pora-a-nova-reserva-indigena-em-dourados-na-zona-urbana/458937/>>



Foto 24 - Imagem de satélite coletada no Google Earth em 09 de janeiro de 2022. Nessa foto há marcações mais detalhadas da Prefeitura Municipal de Dourados, o Estádio Douradão e a atual habitação de *Nhu Porã*. Segundo os indígenas da área, o *tekoha*, antes da expulsão, estendia-se até o Estádio Douradão. (Marcação e texto na foto feitos por mim.)



Foto 25 - Imagem disponibilizada no site oficial da empresa Totem Construtora Ltda. Ainda em 2022, mesmo com as obras paralisadas pela justiça, a empresa segue fazendo propaganda do loteamento. Podemos ver, a partir do desenho da localização, que a área do loteamento incide na terra indígena reivindicada. Acesso em 09 de janeiro de 2022. Disponível em: <<http://www.totemconsultoria.com.br/lancamentos/1553/jo%C3%A3o-carneiro-alves>>.

Segundo dados disponíveis no site da empresa Totem Consultoria Ltda., a área do loteamento de uso comum (ou seja, área verde e ruas) é de 134.954,58 m<sup>2</sup>. A área total do terreno é de 259.261,86 m<sup>2</sup>. A integração e a consultoria estão sob responsabilidade da Totem Consultoria Ltda., com sede em Marília - São Paulo, e a realização é dada pela Colombo Empreendimentos Ltda., de Montenegro - Rio Grande do Sul. O planejamento de loteamento conta com 420 lotes individualizados, com 200 m<sup>2</sup><sup>20</sup>. O site oficial da empresa, ainda no ano de 2022, segue fazendo propaganda online do local, mesmo o MPF-MS publicando nota com alerta para o loteamento. Parte da publicação diz que “os investimentos realizados na compra e construção de habitações poderão ser perdidos caso

<sup>20</sup> Informações retiradas em Totem Consultoria Imobiliária. Acesso em 09 de janeiro de 2022. Disponível em: <<http://www.totemconsultoria.com.br/lancamentos/1553/jo%C3%A3o-carneiro-alves>>.

a área venha a ser considerada indígena. Não há possibilidade de ressarcimento ou indenização, que só ocorre quando o investimento é de boa-fé.<sup>21</sup>

Valdemir Cáceres, uma das lideranças do *Nhu Porã*, e a que é mais conhecida no mundo dos *karáí*, afirma que sua família foi expulsa da área em 1910, juntamente com todas as outras que até então residiam ali. Foi ele quem foi minha porta de entrada em *Nhu Porã*. É ele também que o responsável pela escola, ficando o tempo todo na entrada, auxiliando os professores. O Seu Valdemir é uma pessoa importante de *Nhu Porã*, tendo participado da reocupação do *tekoha*, quando tinha 14 anos (CORRADO, 2017, p. 56). Seu pai havia morado em *Nhu Porã* antes da expulsão, por volta do ano de 1930. Atualmente, Waldemir é o principal condutor das relações da comunidade com os *karáí*. É ele quem negocia com a empresa de mudas e com o pescueiro Kanoas, além de ser ele quem dialoga com instituições do Estado como Ministério Público Federal, FUNAI e Governo Estadual de Mato Grosso do Sul para realizar as demandas da comunidade, como a própria escola. Segundo Valiente, essa figura de liderança faz toda a diferença dentro de um *tekoha* e sem ela não é possível empreender a recuperação do território.

No contexto de reocupação do seu antigo território, as lideranças de diversos coletivos foram de fundamental importância. Na visão delas, era preciso voltar ao seu *tekoha* antigo, pela impossibilidade de viver na Reserva populosa e apertada e que aquela região tradicional permanecia em sua memória, como sendo sempre deles. Os movimentos de retomada foram se construindo e ficando cada vez mais fortes. Foi uma iniciativa importante para construir um movimento guarani e kaiowá contra os grandes fazendeiros na busca pelos seus direitos já instituídos e reconhecidos nas Constituição Federal de 1988 (VALIENTE, 2019, p. 64).

Outra pessoa que exerce um papel de liderança para outras famílias é o irmão do Seu Valdemir, o Seu Rogério. Ele é casado e rezador, exercendo uma liderança mais religiosa, algo que Seu Valdemir, sendo solteiro, fica mais difícil de exercer. Rogério também tem sua parentela “separada” formada pela esposa, cunhadas, filhos e filhas, genros e noras e netos. Como já foi dito nesta pesquisa, dificilmente uma parentela terá somente uma liderança, a liderança é exercida, geralmente pelo casal. Além disso, uma

---

<sup>21</sup> MPF/MS alerta para loteamento sobre área indígena de Dourados. 03/08/2014. Ministério Público Federal. Acesso em 09 de janeiro de 2012. Disponível em:<<http://www.mpf.mp.br/ms/sala-de-imprensa/noticias-ms/mpf-alerta-para-loteamento-incidente-sobre-area-indigena-de-dourados>>

liderança casada consegue agregar mais famílias para o *tekoha* (CRESPE, 2015; CORRADO 2017). Percebi essa divisão no dia em que combinamos com seu Valdemir uma reunião de todas as famílias para gravar alguns vídeos, a pedidos da própria liderança. Seu Valdemir chamou várias famílias, e por um momento achei que estavam presentes pelo menos um membro de toda família de todo *tekoha*. Começamos a gravação. Depois de algumas horas, começaram a passar alguns indígenas que perguntavam o que estava acontecendo. Explicamos e eles falaram que não sabiam de nada e perguntaram se podiam aparecer. Voltaram para suas casas para se arrumar, colocando colares, cocares e fazendo pinturas no rosto. Ou seja, parece-me que Seu Valdemir chamou as famílias aliadas de sua parentela. Notei isso também quando ele disse que algumas famílias de *Nhu Porã* não querem colocar seus filhos na escola *Ara Poty*, pois dizem que as crianças são muito bagunceiras e mal-educadas. Imaginamos que essas famílias que não mandam seus filhos para a escola da retomada fazem parte do grupo de afinidade que tem o irmão dele como liderança, por isso a minha hipótese de que na escola só tenha crianças da família de Seu Valdemir, embora essa informação não seja colocada de modo claro para uma *karaí*. Também existem famílias que vivem na área para conseguirem emprego na empresa de grama, mas que tem menos relação com seu Waldemir e com a luta pela terra.

Após a expulsão, por volta do ano de 1930, quando estava presente o pai de Seu Valdemir e Seu Rogério, as famílias de *Nhu Porã* espalharam-se em cidade vizinhas de Dourados, como Amambai e Caarapó. Assim como outros *tekoha* do sul do MS, *Nhu Porã* passou pelo que é chamado pelos Guarani de *sarambi*, o esparramo.

O esparramo – *sarambi* – provocou grande transformação no modo que os Kaiowá vivem – *teko pyahu* – fazendo também surgir novas modalidades de assentamentos – *tekoha pyahu ha tekoharã*: 1. Tem famílias que foram morar em uma das 8 reservas, radicando-se em uma região com espaço apertado e muitos vizinhos; 2. Algumas famílias ficaram assentadas na beira da estrada, no asfalto; 3. Outras voltaram a ocupar o seu antigo território tradicional, que hoje chamamos de *ocupação tradicional ou tekoharã*, a partir da década de 1980; 4. E outras ainda, foram residir na periferia da cidade, como em Amambai, na *Vila Cristina*, onde residem muitas famílias kaiowá, convivendo com vizinhos brancos e sendo subalternizadas e discriminadas continuamente. Muitas parentelas, para se manter longe dos *karaí* fazendeiros, se refugiavam pelas matas, e lá se mantiveram por décadas, evitando a relação perigosa com os novos proprietários das terras onde viveram por tanto tempo, com autonomia, até sua expulsão dos seus locais originários. Alguns coletivos eram facilmente convencidos a se deslocarem para a Reserva, com a esperança de viverem sem ataques e

com discurso do Estado de receberem benefícios, mas somente para os indígenas das reservas e cercados (VALIENTE, 2019, p. 60).

Seu Valdemir Cáceres conta que em 1910 seus pais e avós moravam ali com muitas outras famílias. Após a compra de uma parte da área por um fazendeiro, por volta de 1930, as famílias foram expulsas. Ao falecer, a família do fazendeiro deixou a área vazia, sob os cuidados do advogado, e a área foi arrendada pela empresa de mudas de grama. Sabendo da situação, os descendentes das famílias expulsas reuniram-se e retomaram a área, entre as décadas de 1970 e 1980. A pesquisadora Elis Corrado traz uma reflexão a partir do relato de Seu Valdemir sobre a estratégia usada pelo seu pai (que na época era liderança do *tekoha*) para que se pudesse iniciar a reocupação na área.

O fato de estar localizado numa área arrendada, evita o conflito direto com o proprietário. No entanto, acredito que essa situação também reflete a estratégia utilizada pelas lideranças do local, pois como elas mencionaram, seu pai chegou “quietinho” e não disse que ali era “terra de índio”, estabelecendo desde o início uma relação de trabalho com o proprietário, em troca da permanência na área. A liderança reproduz o aprendizado e sempre fez questão de me afirmar, que ele “não abusava”, não plantava e nem construía barracos onde existe a plantação do arrendatário (CORRADO, 2017, p. 61).

A empresa de grama buscava trabalhadores para que pudessem plantar e colher as gramas que eram fornecidas para a cidade de Dourados. Sempre foi muito comum que essas empresas utilizassem da mão de obra indígena disponível na cidade. Eles entraram na área como trabalhadores, morando por lá mesmo, e não saíram mais. No caso de *Nhu Porã*, essa relação mais “amigável” permanece até hoje, pois a empresa continua utilizando a área e os indígenas seguem empregados. Ninguém exige a saída de ninguém, por isso *Nhu Porã* vive uma situação considerada estável, sem risco de despejo iminente. Entretanto, isso mudou com os novos empreendimentos imobiliários no entorno da retomada, trazendo uma preocupação para os indígenas, pois que não há a mesma relação de proximidade e trabalho, bem como, a construtora tem investido em propostas de remoção e acordos que prejudicam a comunidade em detrimento do loteamento.

No ano de 2008 o Ministério Público Federal (MPF) de Mato Grosso do Sul firmou um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com a FUNAI. Conforme a Constituição de 1988, as terras reivindicadas por povos indígenas, após estudos comprovados, deveriam ser demarcadas em no máximo cinco anos. O TAC estabeleceu uma série de exigências da FUNAI, entre elas deveriam ser entregues os relatórios de

estudo das áreas, com a identificação e delimitação das terras indígenas no MS. Uma das áreas que poderiam passar pelo processo final de demarcação é a *Nhu Porã*. Mas devido a mudanças de metodologias de trabalho definidas pela FUNAI, os relatórios precisaram ser recomposto e acabaram não finalizados. Com o governo de Bolsonaro, houve uma aceleração do sucateamento da, frente ao processo de reacionarização do Estado brasileiro e os estudos foram paralisados e não houve nenhum avanço na demarcação de terras indígenas no MS.

O levantamento antropológico que, mesmo inconcluso, já identificou “elementos comprobatórios de ocupação tradicional por indígenas guarani-kaiowá”<sup>22</sup> foi realizado pelo Grupo Técnico Dourados - Amambaipaguá, após firmamento do TAC, constituído pela Portaria nº 789, de 10/07/2008. Caso o relatório fosse concluído, após análise e aprovação da Coordenadoria Geral de Identificação e Delimitação – CGID/FUNAI, a área seria finalmente demarcada.



Foto 26 – Imagem disponibilizada no site oficial do Ministério Público Federal de Mato Grosso do Sul, em 03 de outubro de 2014. Linha amarela indica a área que passou por estudos antropológicos: elementos comprobatórios de ocupação tradicional por indígenas guarani-kaiowá. *Nhu Porã* está dentro desta marcação, feita pelo MPF. Acesso em 09 de janeiro de 2022. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/ms/sala-de-imprensa/noticias-ms/mpf-alerta-para-loteamento-incidente-sobre-area-indigena-de-dourados>>.

Elaborei a tabela abaixo para uma melhor visualização dos marcos na história de ocupação e reocupação de *Nhu Porã*, a partir dos relatos do meu interlocutor, o Seu Valdemir.

---

<sup>22</sup> Informação obtida na plataforma online do Ministério Público Federal de Mato Grosso do Sul. Acesso em 09 de janeiro de 2022. Disponível em: < <http://www.mpf.mp.br/ms/sala-de-imprensa/noticias-mpf-alerta-para-loteamento-incidente-sobre-area-indigena-de-dourados>>.

**TABELA 4**  
**OCUPAÇÃO E REOCUPAÇÃO DE NHU PORÃ**

1910	1930	1970/1980	2008	2012	2014
<p>A área já era um tekoha. Seu Valdemir relata que seus pais e avós, juntament e com outras famílias, vivam ali, em um território que ia da atual ocupação e se estendia até o Estádio Douradão até o Rio Dourados aos fundos.</p>	<p>A área foi comprada por um fazendeiro que expulsou os indígenas. Diante disso as famílias espalharam -se em cidades vizinhas de Dourados, como Caarapó e Amambai.</p>	<p>O fazendeiro que tinha posse de parte da área falece. A área fica sob cuidados de um advogado da família e a terra está arrendada para a empresa de mudas de grama. A partir disso se inicia a reocupaã o do tekoha, agora com o nome de <i>Nhu Porã</i>. Seu Valdemir participa dessa reocupaã o quando tinha 14 anos de idade.</p>	<p>Firmamento do Termo de Ajuste de Conduta (TAC). Iniciam-se estudos para reconheciment o de <i>Nhu Porã</i> como Terra Indígena.</p>	<p>Obras do loteamento são paralisadas. <i>Nhu Porã</i> ganha grande repercursã o nos jornais da cidade de Dourados.</p>	<p>MPF lança alerta público para loteamento incidente em área indígena pertencente a <i>Nhu Porã</i>, em Dourados. Obras seguem paralisadas .</p>

Infelizmente, por questões éticas, eu que tinha interrompido a pesquisa de campo em 2020 e 2021, optei por não retornar a *Nhu Porã* em 2022, não só pela nova variante do Covid-19, a Ômicron, que teve seu primeiro caso registrado no MS em 14 de janeiro de 2022<sup>23</sup>, bem como pelos crescentes casos de internações e mortes por H3N2. Até dia 11 de janeiro de 2022, Mato Grosso do Sul já contava com 15 mortes de H3N2<sup>24</sup>, incluindo pessoas em Dourados. Por essa razão, não consegui fazer um levantamento mais detalhado sobre a fundação da escola e quais os desafios enfrentados por ela durante a pandemia, coisas que gostaria muito de realizar, pois desde 2020, ano que seria o principal para o trabalho de campo, este foi totalmente interrompido com a pandemia, e até hoje não estamos em um cenário instável no Brasil para realizá-lo. Não há nenhum estudo antropológico anterior ao meu especificamente sobre a escola *Ara Poty*, o que me impede de recorrer a outras pesquisas. Porém, o contato que tive anteriormente a pandemia, o levantamento de dados em trabalhos que tratam sobre o *Nhu Porã* e a pesquisa documental em jornais e em documentos do MPF, me auxiliaram a refletir sobre a escola, sobre qual escola querem os Kaiowa de *Nhu Porã*.

Os colegas antropólogos mais antigos que já pesquisaram a *Nhu Porã* e suas pesquisas apontam para a escola como uma preocupação permanente de Seu Valdemir, e sempre foi tratada por ele como um sonho a ser realizado para a efetivação da retomada. Em 2011 a escola funcionava em um barraco de madeira, e Seu Valdemir e Seu Rogério falaram que quem dava aula era “a filha do fazendeiro”, embora nunca tenha ficado muito claro quem é essa pessoa. Mas a escola já existia e as crianças tinham aula ali.

Quando seu Waldemir diz que “Escola segura terra ” ele está falando para além de aprender português para lutar por seus direitos. Isso é importante, mas até que as crianças possam fazer isso já haverá transcorrido muito tempo. A luta pela terra é agora e agora que é necessária a escola, porque ela, de algum modo, representa para o Estado e para o entorno o sucesso da retomada. Isto é, eles estão ali há cerca de cinquenta anos, vivem muitas famílias com crianças e a escola aparece como uma forma de tornar concreta e

---

<sup>23</sup> SES confirma primeiro caso da variante Ômicron no Estado. Secretaria de Estado de Saúde. Publicado em 14/01/22. Acesso em 14/01/22. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/ses-confirma-primeiro-caso-da-variante-omicron-no-estado/>>.

<sup>24</sup> Informação coletada em Dourados Agora, segundo a Secretaria do Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul. MS TEM 193 CASOS E 15 MORTES PROVOCADAS POR INFLUENZA A H3N2. Da Redação. 11/01/2022. Acesso em 14/11/2022. Disponível em: <<https://www.douradosagora.com.br/2022/01/11/ms-tem-193-casos-e-15-mortes-provocadas-por-influenza-a-h3n2/>>.

visível esse sucesso na reocupação do seu território. É uma política indígena feita para mostrar para fora que ali trata-se de um território indígena.

Além disso, a escola é uma ferramenta da política indígena interna, feita por eles para eles. Seu Waldemir tem expectativas que a escola na retomada possa contribuir na valorização dos conhecimentos tradicionais e história da comunidade. A escola é um modo de envolver, através das crianças, as famílias que têm menor interesse e participação na luta pelo território. Neste sentido, a escola acaba sendo uma ferramenta para a política indígena para envolver as diferentes parentelas com a história do *tekoha*. Por isso a escola acaba sendo uma ferramenta da política indígena feita por eles e para ele, porque é usada para outros fins além daquele de ensinar a língua e os costumes do branco. Por meio da escola é possível estabelecer relações com famílias que vieram de diferentes *tekoha*, resultado do *sarambi*, e que precisam encontrar afinidades para se manterem na retomada e lutarem pela demarcação da terra.

Assim, apesar das dificuldades, a escola na retomada acaba tendo maior liberdade para definir seus conteúdos e práticas. Mas essa liberdade é impactada quando a escola se insere nos projetos de educação escola municipal ou estadual, processo reivindicado pela liderança, porque isso significa acessar recursos necessário para a manutenção da escola. Por outro lado, apesar da importância do reconhecimento da escola pela secretaria de educação, isso significa uma maior burocratização da escola, se afastando, em alguma medida da autonomia almejada no contexto de retomada. A institucionalização da escola pode significar parecer com as escolas da reserva, e nela “a escola não se traduz em um espaço de autonomia e reproduz práticas arraigadas e pedagogias que não permitem transformar as situações que vivenciam” (FOSTER, 2014, p. 101).

### 3.4 UMA ESCOLA RECONHECIDA PELO ESTADO EM UMA TERRA NÃO DEMARCADA: OS DESAFIOS DE *ARA POTY* EM MEIO AOS “SILÊNCIOS DA LEI”

Parece contraditório que o Estado reconheça o direito à educação antes de reconhecer o direito à terra. Pois *Ara Poty* é uma instituição reconhecida pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, sendo uma extensão da Escola Estadual da Reserva Indígena de Dourados, embora o território no qual ela se encontra não teve estudo

concluído, muito menos demarcação. Haver uma escola dentro dessa área implica na existência de uma escola com certas dificuldades que a escola na Reserva, em área reconhecida pelo Estado, certamente não tem. Uma dessas dificuldades é, por exemplo, a cozinha.

Seu Valdemir relatou que para que as crianças pudessem merendar uma mulher de *Nhu Porã* fazia a comida na casa dela, que ficava relativamente longe, tendo posteriormente que levar os alimentos em uma bacia para as crianças poderem comer sem sair da escola. Ele comentou que conseguiu verba com a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul para a construção de uma cozinha ao lado da escola, onde pudessem lá mesmo fazer a merenda e dar para as crianças se alimentarem. Segundo ele, a construção estaria prevista para ocorrer ao longo de 2020, mas não tenho informações se as obras seguiram durante a pandemia. Na escola da Reserva já existe uma estrutura montada para que as crianças possam se alimentar, na retomada, oferecer refeições as crianças é uma necessidade difícil de suprir, porque precisa da cozinha e do trabalho.

Na retomada os indígenas têm de enfrentar uma série de burocracias e petições por meio do Ministério Público Federal para conseguir recursos mínimos para a escola funcionar e aos poucos tornar o lugar mais agradável para a aprendizagem e o ensino. O próprio local onde as crianças têm aula, por exemplo, é uma sala adaptada de um prédio de uma igreja, uma escola/igreja. Fora do uso para a escola não tenho conhecimento se ainda realizando cultos religiosos nela. Independente de outros usos, a comunidade aproveitou a proposta de alguma instituição religiosa construir a igreja e adaptou uma escola, luta das lideranças há anos. A igreja nunca esteve aberta nos momentos em que estávamos lá, nem tinha placa alguma para indicar congregação, apenas a placa com o nome da escola.

A sala de aula onde funciona a escola é pequena e qualquer ajuste que precise ser feito para melhorar a estrutura da escola, caso os indígenas precisem e queiram verba do Estado para isso, requer muita paciência, inúmeras idas ao MPF e FUNAI para que negociem com a prefeitura alguma solução, diálogos e mais diálogos com apoiadores, além de tempo, pois o capitalismo é burocrático, principalmente para quem não tem terra garantida.

Não ficou muito claro se a escola tem mais de uma turma e nem ao certo quantas crianças são efetivamente matriculadas. No dia das visitas havia cerca de 20 crianças

em sala de aula. Pude observar que havia mais crianças como um todo na retomada. Uma vez, um amigo e colega de graduação Guarani com Terena<sup>25</sup> e morador da Reserva Indígena de Dourados, Evandro, disse em meio a um grupo de estudo do qual participávamos que “o certo seria cada família ter sua igreja”, e penso que poderíamos aplicar isso para a escola. Como todo *tekoha*, ali há mais de uma parentela, e haver apenas uma escola implica em apenas uma parentela ter acesso ao ensino. Não percebo que isso seja um grande problema de *Nhu Porã*, pois como é uma área próxima da cidade, as outras famílias têm acesso muito facilitado a escolas da redondeza. Assim, trouxe esta discussão, por se tratar de problema recorrente também em outras áreas, retrato de conflitos familiares maiores, que resultam em separação de parentela, ampliação de áreas e reorganizações de antigos *tekohas*.

Mas o que impossibilita os povos Guarani e Kaiowá exercerem o seu modo de ser? É a falta de território e a falta de autonomia que isso gera. A autonomia política e econômica das famílias indígenas é garantida com a terra tradicional. É na terra tradicional que os indígenas, afastados das instituições do Estado, têm a possibilidade de fazer suas escolhas e viver seus a vida a seu modo, conforme o que acreditam, sem as mesmas limitações que a vida na Reserva coloca. Isso não quer dizer que a vida na retomada é mais fácil, muito pelo contrário. É na retomada onde há intensos conflitos com as forças de repressão do Estado, onde há mais possibilidade de fome, onde é preciso viver na beira da estrada, em barraco de lona e onde o acesso à cidade, em determinados locais, fica mais dificultado. Porém, a outra opção que se apresenta (a vida na reserva) não possibilita o viver bem, posto que ali não há *teko porã*.

Um outro problema enfrentado pela escola na retomada é a limitação das séries. Assim que as crianças ficarem mais velhas terão que ir para a escola na cidade, pois o *tekoha* tem apenas a pré-escola, onde as crianças são alfabetizadas. E apresentar apenas essa opção para a criança indígena não se mostra algo muito positivo, tendo em vista as situações pelas quais as crianças passam ao estudar em pequeno número em uma escola *karai*, segundo meus interlocutores. De todo modo, na escola indígena de Ensino Médio também, diferentemente da escola *karai*, é onde se tem uma possibilidade maior de

---

<sup>25</sup> É difícil, mas é possível. Historicamente o Guarani e Terena são povos rivais, mas o confinamento na Reserva trouxe relações para o “bem” e para o “mal”. Alguns Guarani casaram com terenas, e tiveram filhos, que preferem se identificar como guaranis. Na universidade, os Kaiowá caçoavam bastante dos filhos dessa mistura, e para eles, em certos momentos, era como se a descendência terena prevalecesse.

oferecer educação diferenciada, algo tão almejado pelos povos Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

A escola indígena é um ambiente com muitas complexidades. Mesmo que a esta seja feita de modo diferenciado e dentro de uma área de retomada, há resquícios do modelo antigo de ensino, no caso, do modelo *karaí*. Como aponta Benites, pesquisador kaiowá:

Mesmo com a construção da educação escolar indígena a partir do poder da comunidade nas decisões sobre a escola, percebo que existem pontos do currículo que ainda permanecem no modelo antigo, sendo necessário colocar, como eixo norteador, a metodologia tradicional da educação kaiowá e guarani para que a escola seja realmente nossa, dos Kaiowá e Guarani. Vejo que tal empreendimento não é fácil, porque para desconstruir uma epistemologia que perdurou durante séculos, na mentalidade e na alma dos Kaiowá e Guarani, é necessário, primeiro, despir-nos das compreensões e verdades que ela nos impregnou, o que dificulta, sobremaneira, a construção da escola indígena, porque sempre nos vestiram com esta lógica (BENITES, 2017, p. 126).

Como Benites descreveu, essa não é uma tarefa fácil, e como o ensino diferenciado não é uma exigência do Estado, as conquistas se devem às iniciativas de lideranças, professores, gestores, acadêmicos indígenas, rezadores e comunidade, para poderem transformar a educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá em educação escolar indígena feita pelo Kaiowá e Guarani para eles mesmos. Essas conquistas, claro, se dão aos poucos e a longo prazo, mas as gerações mais velhas relatam perceber mudanças positivas, que impulsionam as novas gerações a seguir na luta por uma educação com mais autonomia e à serviço da luta pela terra. Do mesmo modo, não podemos perder de vista que a escola indígena nasceu para ser usada como um instrumento de colonização do Estado frente aos povos indígenas, para evangelizar e civilizar, reflexão trazida pelo pesquisador Tônico Benites:

É relevante salientar que esta política educacional tinha como objetivo principal o de evangelizar e civilizar os índios, de modo sistemático e homogêneo, sobretudo, integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica. Neste intuito, através da educação escolar, buscava insistentemente interferir no processo próprio de ensino e aprendizagens dos Kaiowa, numa ideologia etnocêntrica e discriminante. Sendo assim, começou-se a ensinar aos indígenas como melhor opção de vida os modos de ser e de viver do povo colonizador, visando convencê-los a e se integrar à sociedade nacional (BENITES, 2009, p. 76).

Esse modelo de escola passou a ser muito discutido por indígenas e pesquisadores de educação indígena no final da década de 80 e durante os anos 90 (FOSTER, 2014; BENITES, 2009; ROSSATO, 2002). Foi em meados da década de 90 atendida a exigência de que professores indígenas dessem aula nas escolas indígenas, entretanto até hoje é possível ver, embora em menor quantidade, professores brancos indicados por algumas lideranças de reservas dando aulas em escolas indígenas. De todo modo, hoje não podemos mais afirmar que a escola indígena, mesmo a da Reserva, tenha como objetivo “civilizar” o indígena. Não falamos mais apenas de escola para indígenas, mas sim em escola por indígenas. E na retomada, mais que isso, a escola é feita por indígenas e serve como ferramenta na luta pela terra.

Davi Kopenawa e Bruce Albert, a partir de seus escritos, me leva a pensar sobre características da educação indígena, que passa pelas relações com as divindades, com os lugares que compõem o território e é transmitida dos mais velhos aos mais jovens, para que possam dar continuidade aos conhecimentos necessários para o equilíbrio da vida. A educação kaiowá é passada dos pais para os filhos, sendo ensinada pelos *jaras* (espíritos que habitam as florestas), que transmitem os ensinamentos de *Nhandejara* (o grande Deus).

Eu não tenho livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias dos meus antepassados. As palavras dos *xapiri*<sup>26</sup> estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim. São palavras de *Omama*<sup>27</sup>. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo [...] (KOPENAWA, ALBERT, 2010, p. 65).

Assim como as palavras de *Omama*, as de *Nhandejara* não são ensinadas pelas instituições de ensino, e não estão gravadas em papel. Mesmo que de algum modo sejam escritas, elas não dependem desses registros para permanecerem vivas. Elas dependem dos mais velhos e de serem repassadas de geração em geração por meio da oralidade.

Dessa forma, elas jamais desaparecerão. Ficarão sempre no nosso pensamento, mesmo que os brancos joguem fora as peles de papel deste livro em que elas estão agora desenhadas; mesmo que os missionários, que nós chamamos de “gente de Teosi”, não parem de dizer que são

---

<sup>26</sup> Xapiri, na cosmologia yanomami, são os espíritos da floresta.

<sup>27</sup> Omama, na cosmologia yanomami, é o Criador.

mentiras. Não poderão ser destruídas pela água ou pelo fogo. Não envelhecerão como as que ficam coladas em peles de imagens tiradas de árvores mortas. Muito tempo depois de eu já ter deixado de existir, elas continuarão tão novas e fortes como agora (KOPENAWA, ALBERT, 2010, p. 65 e 66).

*Kutya Arandu*, na língua guarani, é o conhecimento que está escrito, e este é o conhecimento *karaí*. Os saberes tradicionais são passados de pais para filhos por meio da oralidade e do exemplo cotidiano, a partir do *oguata*, da caminhada, do plantio e colheita e da vida em comunidade como um todo, e esses saberes não necessitam da escola para que sejam ensinados. “É através da palavra orientadora, proferida em tom afetivo, que se faz a injunção do modo de vida correto, o teko porã” (FOSTER, 2014, p. 81). Não deve ser papel da escola da reserva e nem da retomada substituir o papel importante que os mais velhos (principalmente as *nhandesys* e os *nhanderus*) têm. Os rezadores são detentores desses saberes porque são educados pelos espíritos. O “saber tradicional” não pode ser ensinado pelos *karaí*, pois estes têm outros tipos de conhecimentos, os *karaí reko*.

Cada família Ava Kaiowá é uma instituição social que possui vários educadores eficazes ou professores exclusivos, responsáveis por ensinar com eficácia a sua tradição às crianças, socializando entre os integrantes neófitos o modo de ser e viver. Portanto seria totalmente equivocado argumentar que uma instituição burocrática externa a essas famílias, como o sistema de escola homogeneizante, oferecido pelo Estado possa substituir esse papel de educador de cada família (BENITES, 2009, p. 96).

Benites (2009, p. 99) relata em sua pesquisa que certas famílias indígenas não são a favor de rituais “tradicionais” por conta de terem uma formação mais cristã. Vemos a partir disso que os princípios familiares de modo de vida (o *nhande reko*) dentro de um *tekoha* são muito mais diversos do que podemos imaginar. Não é propriamente o papel da escola indígena ensinar as crianças um modo de ser kaiowá, mas isso se dá por cada família, independente da escola.

É importante para o indígena se apropriar de ambos os saberes como estratégia de viver melhor e conseguir benefícios para sua família e comunidade, bem como, lutar pelas suas demandas que giram entorno da luta pela terra. A percepção da importância da

apropriação dos interesses não indígenas pelos Guarani e Kaiowá se dá muito antes da escola formal nas reservas, como expõe Benites:

Eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos *karai* teriam que aprender a dominar os mistérios dos saberes do papel. Antes mesmo da introdução da escola formal nas reservas, alguns indígenas já procuravam dominar a palavra escrita, como alfabeto e o sistema de numeração, e medidas (*kúvika*). Esses kaiowá se alfabetizavam aprendendo individualmente com os padrões “paraguaios”. Durante a derrubada de mato, estes em diversas ocasiões lhes ensinavam a medição de extensão de terra: “*kúvica*”, mais leitura, escrita e contabilização. Neste sentido, os integrantes de algumas famílias já apresentavam interesse pela aprendizagem da palavra escrita (BENITES, 2009, p. 78).

O fato é que a escola propõe uma facilitação do acesso dos indígenas que estão em áreas não demarcadas à instituição de ensino. Mais que isso, possibilita que o acesso seja pelos Guarani e Kaiowá ainda crianças, diferentemente das gerações mais antigas, de pais e avós, que tiveram que aprender depois de velhos, e com uma dificuldade muito maior, pois além da idade avançada, tinham que se preocupar com o sustento da família.

Uma outra questão a se pensar é que em *Nhu Porã* ainda não há professores indígenas formados. Essa realidade talvez se modifique daqui a alguns anos, com alguma dessas crianças pertencentes à *Ara Poty* como futuros professores. Seu Valdemir relatou que no início encontrar um professor indígena foi complicado, tanto que quem dava aula era “a filha do fazendeiro”. A Reserva Indígena de Dourados fica a cerca de 50 minutos de carro de *Nhu Porã*, e talvez isso tenha favorecido a demora, além do fato de que a escola não foi sempre uma extensão da Escola Estadual da Reserva Indígena de Dourados. Ou seja, os dois professores que hoje dão aula na área são vinculados à Secretaria Estadual de Educação – SED e recebem por isso. Esse já não é mais um problema atual, embora algo que deva ser enfrentado na implantação de escolas em outras áreas de retomada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A dependência é mesmo péssima, mas nem sempre é o fim da história.  
(Marshall Sahlins, 1997, p.55)*

Os Guarani e Kaiowá mais velhos não dependem da escola para passar seus ensinamentos tradicionais aos mais novos. Independente da instituição de uma escola na área de retomada, as crianças saberão na prática a importância da luta pela terra e outros ensinamentos, mesmo nunca tendo pisado em uma sala de aula. Isso se dá de modos diferentes, dependendo dos valores e construções de cada família. Portanto, concluo que se por vezes é usado o discurso de que a educação escolar indígena em área de retomada é ferramenta de ensino de saberes tradicionais, considero esse um argumento em princípio estratégico para defesa da implementação da escola, mas na prática insustentável. Pois não é a escola que se ensinará o *nhandereko* (o bem viver guarani e kaiowá). Quando seu Valdemir me fala que “escola segura terra”, entendo que a escola é estrategicamente apropriada e usada como ferramenta de permanência na área que ainda não é demarcada. Mas é claro que não é só isso. Externamente, para os *karai*, ali não é meramente uma área de acampamento indígena, mas uma área de acampamento indígena com escola. Internamente, existe o funcionamento de uma instituição de ensino, há crianças que aprendem a ler e escrever, há perspectiva de futuro, há cuidado com as novas gerações. Existe ali uma retomada forte, consolidada, onde conseguiram erguer uma escola. A escola fortalece as relações de um *tekoha*, faz com que movimente as redes da terra sagrada. Se há até escola, qual o argumento para que o Estado retire as famílias dali? É por isso que escola segura terra. É por esses motivos que concluo que escola em retomada é apropriada para ser, antes de tudo, ferramenta de luta pelo *tekoha*.

Outro ponto importante a ser considerado é que a escola verdadeiramente autônoma, organizada e funcionando segundo a lógica de uma determinada parentela dentro de um *tekoha*, só é possível a partir da garantia da terra tradicional. Estando no território de origem, seja demarcado ou autodemarcado, as famílias conseguem estabelecer seus princípios e valores para uma instituição de ensino sem as limitações dadas pelo currículo do Estado dentro das reservas.

Os desafios de uma retomada são muitos, porém a vida na reserva está longe de ser uma boa opção para muitas famílias Guarani e Kaiowá. Não é à toa que, ano após ano, inúmeras parentelas se organizam reivindicando territórios tradicionais, e do mesmo modo, por conta da violência brutal do Estado colonizador e de forças paramilitares do latifúndio, se “esparramam” novamente e voltam para as reservas ou acampamentos em beira de estrada, esperando um momento apropriado para retornar às suas terras. Tendo em vista essa realidade, mesmo em uma situação estável, é preocupação de *Nhu Porã* criar alicerces de luta para fortalecer o *tekoha*, tornando a vida da comunidade mais agradável e possível, lançando mão de todos os meios possíveis para alcançar o *teko porã*. As crianças ficam felizes com a escola, a escola cria sociabilidade e vínculo entre as famílias. A escola traz funções para pessoas da comunidade, faz a liderança exercer seus diálogos com a reserva e Estado. A escola faz o *tekoha* ficar agitado, movimentado, faz as crianças brincarem para lá e para cá. A escola pode fazer um *tekoha* feliz. A escola contribui para o *teko porã*, trabalhando na valorização dos conhecimentos indígenas e da história do *tekoha*. Um *tekoha* é muito melhor e mais feliz com uma escola.

Tonico Benites, em sua pesquisa, afirma que a escola da reserva deve “estar a serviço de diversidade de ser e de viver de cada família extensa contemporâneo (*Ava kuera reko reta*) o ‘modo de ser múltiplo’” (BENITES, 2009, p. 104). E isto se aplica à escola da retomada também. Tendo em vista que a maior demanda das famílias de um *tekoha* circunscrevem-se a permanência e posse do território, a escola, aqui, deve estar a serviço dessa luta, e diante disso, vale a pena enfrentar todos os desafios de se criar uma escola e fazer o Estado reconhecê-la em uma terra sem demarcação oficial, mas autodemarcada, ou seja, ocupada ou retomada pelos próprios indígenas

Se a Constituição de 1988 garante aos indígenas o direito à terra e que sua demarcação saia em no máximo cinco anos, após estudo conclusivo, como pode o direito à educação ser efetuado anteriormente a isso? Essa é contradição na efetuação das leis direcionadas ao Povos Indígenas no Brasil. O fato é que, se a efetividade das Leis educacionais seja concretizada mais rapidamente, essa é uma estratégia adotada pelos Kaiowá para garantir o que mais desejam: a terra. Conseguir a terra por meio da educação escolar. É como se os indígenas, conscientes dessa contradição, fizessem o Estado entrar em um beco sem saída. Ora, se o Estado reconhece que ali há crianças indígenas em uma área habitada por décadas e que as mesmas crianças necessitam estudar e não sairão tão

fácil dali para isso, é porque, por outros meios, reconhecem que ali existe um *tekoha*. É muito mais fácil o Estado reconhecer uma escola do que dar a um *tekoha* a sua demarcação.

Se a Lei não é cumprida, os estudos não se concluem e a demarcação não sai, as famílias fazem a autodemarcação. Se o processo de demarcação segue inconcluso ao longo dos anos, mesmo após a ocupação da terra, as famílias criam outros meios de obter reconhecimento do Estado. Escola em *tekoha* é ferramenta de luta. Mais que isso, escola é um meio de demarcação.

## BIBLIOGRAFIA

ANAIS XIII Reunião de Antropologia do Mercosul - Antropologias do Sul, 2019, Porto Alegre. RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ACÇOLINI, Grazielle. JUNIOR, Mario Teixeira de Sá. 2016. Tradição - Modernidade: a Associação de Médicos Tradicionais de Moçambique (Ametramo). Dossiê - Perspectivas contemporâneas sobre o mundo Lusófono. Mediações, LONDRINA, V. 21 N. 2, P. 49-70, Jul./Dez.2016

BENITES, Eliel. 2014. Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'yikue. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

BENITES, Tônico. 2009. A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas. Dissertação apresentada ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BRAND, Antônio. 1997. O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da PUC/RS.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 2006. O trabalho do Antropólogo. 3ª edição. São Paulo, SP. Editora Unesp.

CORRADO, Elis. 2017. "O Tekoha como uma criança pequena": uma etnografia de acampamentos Kaiowá em Dourados (MS). Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

CUNHA, Manuela Carneiro da. 2014. Cultura com aspas. 2ª edição. São Paulo, Editora Cosacnaify.

CUNHA, Manuela Carneiro da. CESARINO, Pedro de Niemeyer. Políticas Culturais e povos indígenas. Editora UNESP. 2014.

CLASTRES, Pierre. Arqueologia da violência. Cosac & Naif. São Paulo, SP. 2004.

- CRESPE, Aline. 2015. Mobilidade e temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, UFGD, Dourados, MS.
- DAMATTA, Roberto. 2010. Relativizando, uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro, Editora Rocco.
- DRUMMOND, C.A. Poesia completa, Rio de Janeiro, Companhia José Aguilar S.A., 2002.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. 2005. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira e Revisão de Tânia Stolze Lima.
- FOSTER, Célia. 2014. ENTRETEMPOS: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara.
- FRANTZ, Fanon. Os condenados da terra. 1961. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira. Tradução de José Laurênio de Melo.
- JOÃO, Isaque. 2011. *Jakaira reko nheypyryũ marangatu mborahéi*: origem e fundamentos do canto ritual *jerosy puku* entre os kaiowá de panambi, panambizinho e sucuri'y, Mato Grosso do Sul. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em História da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial e último para obtenção do título de Mestre em História.
- KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. 2010. A queda do céu - palavras de um xamã yanomami. São Paulo, Editora Companhia das letras. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés.
- KRENAK, Ailton. 2019. Ideias para adiar o fim do mundo. 1º edição. São Paulo, Editora Companhia das letras.
- SAHLINS, Marshall. 1997. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em vias de extinção (Parte I). MANA 3(1):41-73.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. 2013. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 2013. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

LESCANO, Marcilene Martins. ROSSATO, Veronice Lovato. 2018. Saberes tradicionais kaiowá na Reserva Indígena Taquaperi. Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. Organizado por Levi Marques Pereira, Célia Foster Silvestre, Diógenes Egídio Cariaga. Dourados, MS. Ed. UFGD, 2018.

ORTIZ, Ebifânia. CRUZ, Hildyanne Teixeira Costa. CRESPE, Aline Castilho. 2019. Da escola indígena para universidade: expectativas e experiências de acadêmicos guarani e kaiowá na Universidade Federal da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul, Brasil.

PEREIRA, Levi Marques. 2014. A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados. ANAIS. 38º Encontro Anual da Anpocs, 2014, Caxambu, MG.

PEREIRA, Levi Marques. 2016. Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul, Módulos organizacionais e humanização do espaço habitado. Dourados/MS: Ed. UFGD.

PEREIRA, L. M. Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2004.

VALIENTE, Celuniel Aquino. 2019. Modos de produção de coletivos kaiowá na situação atual da reserva de Amambai, MS. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Antropologia, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Antropologia, na área de concentração em Antropologia Sociocultural.

VIETTA, Katya. 2007. Histórias sobre terras e xamãs kaiowas: territorialidade e organização na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados-MS) após 170 anos de povoamento e colonização não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de São Paulo.

## ANEXOS – LEIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Separei abaixo uma série de Leis e Diretrizes Educacionais que considero importantes ao dar garantias e reconhecimentos dos Direitos à Educação dos Povos Indígenas. Tais leis e diretrizes dão meios legais para que haja uma instituição de ensino aos moldes Guarani e Kaiowá em uma área de retomada, mesmo que sem demarcação. Todavia, não é o que garante a escola, mas sim a organização indígena em torno dessas leis e diretrizes, que por sua vez, foram criados em torno da organização dos povos.

### **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

### **LEI DIRETRIZES DE BASE (LDB) – LEI Nº 9394/96**

**Art. 78.** O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

**I** - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

**II** - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

**Art. 78-A.** Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

**I** - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

**II** - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

## **LDB - DECRETO Nº 6981, DE 27 DE MAIO DE 2009**

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;

II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e

IV - organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - construção de escolas;

II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;

III - produção de material didático;

IV - ensino médio integrado à formação profissional; e

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, previstos nos arts. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

- I - as comunidades indígenas envolvidas;
- II - os entes federativos envolvidos;
- III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI;
- IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;
- V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e
- VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Art. 7º Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:

- I - um representante do Ministério da Educação;
- II - um representante da FUNAI;
- III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e
- IV - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.

§ 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.

§ 2º A comissão poderá convidar ou admitir outros membros, tais como representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.

§ 3º A comissão deverá submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas.

§ 4º Será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos.

§ 5º A comissão elaborará suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias.

§ 6º A comissão acompanhará a execução do plano e promoverá sua revisão periódica.

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

- I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;
- II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais;  
e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução.

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Parágrafo único. As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena.

Art. 11. As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.

Art. 12. A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.

Art. 13. As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.

Art. 15. [\*\(Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15/12/2017\)\*](#)

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

## **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 10 DE DEZEMBRO DE 1948**

Art.26.

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos.

## **CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 20 DE NOVEMBRO DE 1989**

### **Artigo 28**

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem:

1. tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
2. estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e

- adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário;
3. tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados;
  4. tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
  5. adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar.

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.

Os Estados Partes devem promover e estimular a cooperação internacional em questões relativas à educação, visando especialmente contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento.

### **Artigo 30**

1. Nos Estados Partes que abrigam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, ou populações autóctones, não será negado a uma criança que pertença a tais minorias ou a um grupo autóctone o direito de ter sua própria cultura, professar ou praticar sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma em comunidade com os demais membros de seu grupo.

## **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**

### Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

## **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN – 1990)**

### **ARTIGO 3. UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE**

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.