

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

Tania Milene Nugoli Moraes

**CRIANÇAS INDÍGENAS DO LARANJEIRA NHANDERU: O APRENDER E O
SER CRIANÇA KAIOWÁ EM UMA ÁREA DE RETOMADA**

**Campo Grande-MS
2022**

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

Tania Milene Nugoli Moraes

**CRIANÇAS INDÍGENAS DO LARANJEIRA NHANDERU: O APRENDER E O
SER CRIANÇA KAIOWÁ EM UMA ÁREA DE RETOMADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Maria Raquel Da Cruz Duran
Coorientador: Antonio Hilário Aguilera Urquiza

**Campo Grande-MS
2022**

TANIA MILENE NUGOLI MORAES

**CRIANÇAS INDÍGENAS DO LARANJEIRA NHANDERU: O APRENDER E O
SER CRIANÇA KAIOWÁ EM UMA ÁREA DE RETOMADA**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
SOCIAL – PPGAS/UFMS

Aprovada em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora:

Maria Raquel da Cruz Duran (Dr^a., UFMS)

2º Examinador

Levi Marques Pereira (Dr., UFGD)

3º Examinadora

Flávia Freire Dalmaso (Dr^a., UFMS)

Examinador Suplente

Francesco Romizi (Dr. UFMS)

Dedico essa dissertação às crianças e às mulheres kaiowá da comunidade indígena Laranjeira Nhanderu; foram elas que me guiaram até aqui.

In memoriam de Kellen Dias Lacerda, guarda um pedaço da sua nuvem para um dia eu morar!

À Jéssica, conseguimos!

A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos (Bartomeu Meliá, 1999).

AGRADECIMENTOS

Quando voltei ao mestrado em 2020, jurava que seria algo fácil e que não deixaria as paranóias que me quebraram o caminho em 2017 me fazerem desistir; ledor engano, afinal, juntar uma letra com outra, vogais e consoantes, formar palavras, frases, parágrafos, ir de parágrafos a páginas e páginas para enfim chegar a um texto é algo que sempre me deixa extremamente apavorada.

Por esse motivo vou utilizar esse espaço para agradecer as entidades, santos, anjos e pessoas que me auxiliaram a chegar até aqui. Não se anda sozinha, é preciso de guias e colos para vencermos nossos obstáculos, é preciso de abraços e casas para mantermos alguma confiança.

Agradeço aos deuses, deusas, fadas, santos, Nossa Senhora Aparecida, enfim a todas as entidades superiores que guiam meus passos e me orientam nas horas difíceis, amém!

Externo em palavras a gratidão enorme que tenho pela comunidade do Laranjeira Nhanduru, em especial a Geminiana, Gilmar Veron, Faride, Adauro, Liléia, Senhor Olimpio, Clara, Elisa, Uemer e Adelina: foi com vocês que aprendi a generosidade de ser acolhida, de poder participar de momentos importantes, de compartilhar conhecimento, de aprender a pescar e de ser cuidada em momentos de dor, simplesmente obrigada.

Agradeço aos meus pais, que me ensinaram que o amor e o respeito ao próximo sempre vai ser o mais importante, ao meu irmão, minha cunhada e meus sobrinhos Geovana e Pedro Lucas que sempre compreenderam minhas ausências nesse período.

A Joilson, meu companheiro, amigo fiel, que escuta minhas indignações, me leva para o campo, providencia recursos, me ouve chorar, me lembra todos os dias que eu sou capaz, senta pacientemente para eu ler um parágrafo para ver se ele entendeu e gentilmente me aponta erros e acertos, infinita gratidão por estar presente.

Agradeço a Maria Raquel, minha orientadora, a quem dei muito trabalho e externei diversas vezes minhas angústias, minhas inseguranças e mesmo nunca tendo abraçado, pessoalmente, me sinto como se estendesse um abraço gigante para mim todas as vezes que precisei. Além do afeto, externo gratidão

pelas correções e pela paciência de ler e reler, de apontar caminhos, de fazer correções com tanto cuidado... morria de medo quando os textos voltavam, mas se hoje ele faz sentido, devo a ti por sua atenção.

Ao Antonio Hilário, meu eterno orientador, se me fiz um projeto de antropóloga devo a ti, se hoje tenho subsídios para discutir sobre educação escolar indígena foi você que me apresentou o caminho. Hoje sou uma profissional com segurança do que faço, por aquilo que aprendi com você, gratidão eterna *papis soberano*.

À Henrique e Ana, em 2017 eu quase morri e foi vocês que estiveram aqui do meu lado, mesmo quando me escondia para não recebê-los; passamos por muitas coisas juntos, estou caminhando para o fim de um processo que não tenho palavras para externar o quanto vocês são importantes, além de terem me dado um dos grandes presentes que é poder compartilhar da vida de Estela, amo vocês!

Agradeço à Ana e Marcia, cada uma, em sua medida me completa a cada dia, são as irmãs que o trabalho me deu em 2015, agradeço pelos almoços, pela cumplicidade e o respeito. E nesse mesmo bojo do trabalho agradeço ao meu chefe, Professor Alfredo, que sempre apoiou meu percurso acadêmico e puxava minha orelha dizendo entrega logo isso, gratidão.

À Jessica, Lelo, Nathaly, Priscila Farfan e Josiane (Jose), obrigada pelo companheirismo risadas, piadas aleatórias, tequilas, comidas de padaria e banhos de rio, vocês são essenciais.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e aos Professores Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal da Grande Dourados, que contribuíram com a minha formação acadêmica e para o desenvolvimento da pesquisa que resultou nessa dissertação.

Agradeço ao professor Levi Marques e à Professora Flavia Dalmaso que estiveram no processo de qualificação e fizeram contribuições importantíssimas para a conclusão dessa dissertação e aceitaram estar presentes na defesa.

Enfim ao povo Kaiowá, que me ensinou que se aprende a ser e que a terra enquanto extensão do corpo é fundamental para esse processo, *agwyje* - gratidão!

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo geral compreender como as crianças kaiowá contribuem para o pensar e o fazer de sua cultura, a partir da experiência de vida e das reflexões que constroem vivendo na área de retomada Laranjeira Nhanderu, localizada no município de Rio Brilhante, no Estado do Mato Grosso do Sul. Utilizando a observação participante, método por excelência antropológico, bem como a revisão bibliográfica pertinente ao tema, compreendi que a reciprocidade e as belas palavras, componentes da educação tradicional indígena kaiowá, formam os indivíduos, ao mesmo tempo em que os auxiliam a refletir sobre suas vidas e a propor novas leituras, a luz desses ensinamentos, sobre os acontecimentos que os atingem, sendo que as crianças kaiowá também contribuem para tal movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Kaiowá; Educação Indígena; Criança; Retomada; Terra

ABSTRACT: The present study had the general objective of understanding how Kaiowá children contribute to the thinking and doing of their culture, based on their life experience and the reflections they construct while living in the Laranjeira Nhanderu recovery area, located in the municipality of Rio Brilhante, in the State of Mato Grosso do Sul. Using participant observation, an anthropological method par excellence, as well as the literature review relevant to the theme, I understood that reciprocity and beautiful words, components of traditional Kaiowá indigenous education, form individuals, at the same time that they help them to reflect on their lives and to propose new readings, in the light of these teachings, about the events that affect them, and the Kaiowá children also contribute to this movement.

KEYWORDS: Kaiowá; Indigenous Education; Child; Resumption; Earth.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - Laranjeira Nhanderu e a luta histórica pelo reconhecimento de seu território	23
1.1 O contexto das retomadas kaiowá	25
1.2 A retomada Laranjeira Nhanderu	29
1.3 Laranjeira Nhanderu e a educação indígena	35
 CAPÍTULO II – Pensar a educação, a infância e a criança na antropologia	 45
2.1 A infância e a criança na história: uma construção da sociedade ocidental	45
2.2 A criança no contexto antropológico ou diversos modos de ser criança	47
2.3 Antropologia e a Educação Escolar Indígena	52
 CAPÍTULO III – É na aldeia Laranjeira Nhanderu!	 56
3.1 A aldeia Laranjeira Nhanderu e a construção da perspectiva da criança kaiowá .	56
3.2 Como me faço um Kaiowá?	69
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 72
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 75

INTRODUÇÃO

Iniciar a escrita de um texto acadêmico é retratar retalhos de nossa história, de imprimir no papel os caminhos que nos levaram à pesquisa. Durante minhas graduações ouvi de professores que devíamos pesquisar aquilo que nos despertasse algo: “escolha um tema, se apaixone por ele” - ouvi isso repetidamente de vários mestres. Assim, ousei dar o início à apresentação desse texto introdutório utilizando o recurso da narrativa em primeira pessoa, para apresentar o lugar, o contexto de onde falo/escrevo. Afinal, somos fruto dessa trajetória de vida e, ao narrar meus imponderáveis, quiçá possa oferecer uma melhor compreensão do texto que se segue e do tema deste trabalho.

Sou natural de Dourados/MS, morei na cidade até meus 22 anos, em um bairro que fica mais ou menos a dois quilômetros do Hospital e Maternidade Indígena Porta da Esperança da Missão Evangélica Caiuá; meu pai trabalhou nesse hospital por um tempo, levando vacina, por ser funcionário da Fundação Nacional de Saúde/FUNASA. Fiz minha primeira graduação em Geografia, no então Centro Universitário de Dourados-CEUD/UFMS, hoje Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, aonde retornei em 2015 para fazer o mestrado, que infelizmente não pude concluir.

Não falávamos das populações indígenas de Dourados na minha família, conhecíamos muito pouco, tudo ficava no âmbito do senso comum e às vezes um encontro aqui outro ali com os indígenas acontecia, nas mercearias, praças... Bem, Dourados sempre teve essa capacidade de se esconder inteira atrás do seu “sonho desenvolvimentista”¹. A reflexão mais contundente neste âmbito me ocorreu a primeira vez em uma apresentação do poeta e músico Emmanuel Marinho, por volta de 1997, quando escutei pela primeira vez o poema Genocídio². Ali, questionei algumas coisas no momento, mas as

¹ Me refiro aqui à canção “Dourados State of Mind” (Ruspo, 2016).

² GENOCÍDIO (de Emmanuel Marinho, poeta de Dourados-MS)

(crianças batem palmas nos portões)

tem pão velho ?

não, criança

tem o pão que o diabo amassou

tem sangue de índios nas ruas

e quando é noite

ponderações ficaram somente nas discussões com os meus pais e alguns amigos da época, que assim como eu viviam o sonho desenvolvimentista de Dourados.

Em 2004, o martírio da população indígena da região de Dourados começou a ficar mais evidente no cenário nacional, por conta dos casos de desnutrição infantil e suicídio. Nesse período eu já estava morando em Campo Grande, lecionando. Algumas notícias chegavam até mim, porém, eu não tomei muito conhecimento da questão, pois estava lecionando, prestando concurso, estava muito ligada à sala de aula, não consegui levar essas discussões novamente para um contexto de maior aprofundamento, enfim, segui sendo a cidadã classe média com o sonho desenvolvimentista douradense.

Ao longo desses anos, contudo, alguns questionamentos sempre ficavam no ar, por exemplo: como Dourados, a segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul em termos populacionais e econômicos, a queridinha do agronegócio, poderia apresentar um cenário deste em relação as crianças e aos povos indígenas? No ano de 2010, ao retornar à universidade, agora para cursar Ciências Sociais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, em Campo Grande/MS, as questões indígenas se abriram na minha mente, ao participar de um projeto do Pontão de Cultura Guaicuru “Ava Marandu – Os Guarani Convidam”³ como estagiária, atendendo aos indígenas que vinham de diversas aldeias do Cone Sul Sul-mato-grossense para Campo Grande, tendo em vista a culminância do projeto.

Foi logo depois desse evento que comecei a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa “Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais”, coordenado pelo Professor Antônio Hilário Aguilera Urquiza, que também ministrava a disciplina de Teoria Antropológica II no curso de Ciências Sociais. A entrada no grupo me levou a ter contato com a pesquisa antropológica, inicialmente com as populações quilombolas do estado de MS⁴. Esse trabalho

a lua geme aflita
por seus filhos mortos.

[...]

Disponível em: <<http://docecomoachuva.blogspot.com.br/2010/11/genocindio-emmanuel-marinho.html>>. Acesso em 21/02/2022.

³ Disponível em: <<https://www.brasilcultura.com.br/menu-de-navegacao/antropologia/ava-marandu-os-guarani-convidam/>>. Acesso em 21/02/2022.

⁴ A partir de um levantamento de políticas públicas nas comunidades quilombolas de Mato Grosso do Sul.

foi de suma importância, pois foi ali que tive os primeiros contatos com o trato da pesquisa antropológica.

Pude compreender melhor os procedimentos metodológicos básicos daquilo que chamamos de trabalho de campo em antropologia. Neste sentido, pode-se dizer que a antropologia é privilegiada pelo “estar lá”, “ir ver”, “conviver”, ou seja, é uma ciência social que tem íntima relação com as pessoas e situações sociais. Esse privilégio e a possibilidade da escrita etnográfica me encantaram, apesar de fazer rodeios e me encenar com isso, visto que escrever para mim é uma possibilidade de se desenhar o mundo, utilizando letras, prosa e às vezes verso.

A prática antropológica do trabalho de campo foi didaticamente sistematizada por Roberto Cardoso de Oliveira (2000) em suas três importantes situações: olhar, ouvir e escrever. Segundo este autor, o “olhar” é o primeiro exercício do antropólogo e deve ser direcionado pelas teorias já produzidas sobre o tema abordado, sendo seguido pelo “ouvir” e pelo “escrever”. E é o trabalho de campo que torna possível estabelecer uma relação de interação e diálogo, o que possibilita melhor aproximação com o grupo, no qual se deseja realizar a pesquisa.

Em 2013 fui convidada pelo professor Antônio Hilário a participar de um evento realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul/SED/MS sobre educação escolar indígena, com o objetivo de elaborar uma deliberação estadual a respeito da educação escolar indígena do estado, que foi publicada em 2015⁵. Naquele momento várias questões começaram a germinar na minha cabeça, sendo a principal delas e talvez a mais elementar a compreensão do quão difícil é conciliar as diversas formas de aprender e ensinar em diferentes culturas em relação ao Ocidente, cuja episteme é retratada como universal.

Foi aí que a palavra *luta* ficou tão evidente, afinal, desligar-se do julgo da dominação cultural que sempre forçou os indígenas a ligar-se ao processo produtivo nacional e consecutivamente esteve presente na formação educacional, tanto do indígena quanto do não indígena, deveria ser um movimento muito árduo e com muitas batalhas. Vale aqui lembrar que a

⁵ Deliberação CEE/MS Nº 10.647, de 28 de abril de 2015.

obrigatoriedade do ensino da temática indígena só se consolidou com a Lei 11.645, em 2008. Apenas a partir deste momento vamos nos preocupar em levar a temática indígena para as escolas, que até então reproduziam o ideário do “índio único” que “não serviu nem para ser escravo”.

Ainda em 2013, mais uma vez o tema da educação escolar indígena veio a cruzar meu caminho acadêmico, com a proposta de construção de um plano de trabalho para ser voluntária de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC- CNPq, 2013/14), cujo objetivo era realizar uma pesquisa sobre quatro áreas de acampamento e suas relações com a escola e com o processo de aprendizagem formal e não formal, que mais tarde iria se transformar no projeto de mestrado, que levou a escrita dessa dissertação.

A pesquisa “Crianças Kaiowá e Guarani em Situação de Acampamento na Região Sul do Estado de Mato Grosso do Sul”, da qual estava como voluntária no PIBIC, me trouxe conexões que até então não havia feito, e a fala dos professores do apaixonar-se pela pesquisa fez todo o sentido. Deste momento em diante, retomei os questionamentos da menina que viveu na Dourados com sonhos desenvolvimentistas, contida no projeto de antropóloga que ali surgia e acima de tudo nas perplexidades da professora que sempre fui.

No mesmo ano fui apresentada ao texto “Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica”, da Flavia Pires (2011), que funcionou como um pontapé inicial da pesquisa, pois sou docente, convivo com crianças no cotidiano do trabalho, então porque não unir algo que já tinha um espaço gigante na minha trajetória que é o educar, com um elemento novo que era a antropologia?

Assim em 27 de outubro de 2013 quando pela rodovia BR 163, sentido Rio Brilhante – Dourados, em uma curva suave à direita, eu entrava pela primeira vez na estrada de terra que conduzia à área da aldeia Laranjeira Nhanderu, não imaginava naquele dia quente, o quanto iria aprender e quão importante as relações ali estabelecidas iriam se transformar no meu caminho acadêmico e profissional. Terra de indígenas que sobreviveram ao massacre, que foi a ocupação do sul do então estado de Mato Grosso do Sul. Terra de José de

Almeida Barbosa, o Zezinho⁶, guerreiro kaiowá⁷ que morreu muito cedo. Terra de gente feliz. Terra de crianças que vi crescer, outras que vi nascer. Terra de mulheres que se organizam e hoje constroem escola, enfim, terra de Kaiowá.

Desde 2013 visitei a comunidade em diversos momentos: foram idas e vindas em 2014, 2016, 2017 e 2019, por vezes como pesquisadora, outras acompanhando colegas que realizavam pesquisas. Infelizmente, por conta do período pandêmico, durante o ano de 2020 e parte de 2021 meu trabalho de campo presencial ficou inviabilizado, mas o contato com o campo não cessou, pois participo de um grupo em aplicativo de mensagem com os moradores, algo que viabilizou a não interrupção da interlocução estabelecida inicialmente, tornando factível a continuidade da minha proposta de pesquisa. Estive recentemente em campo, em novembro de 2021, todavia, apenas para uma breve conversa.

Em 2019 decidi voltar ao mestrado, caminhar novamente esse caminho, que é tortuoso, mas ao mesmo tempo gratificante. Ao ouvir o Ailton Krenak, no documentário Guerras do Brasil. Doc, de 2019, me fez perceber que precisamos discutir e trazer à tona que se aprende de diversas formas, que o mundo é diverso e nele deve caber diversos outros mundos, diversas formas de se ser e se fazer criança.

Porém, as guerras estão aí: no dia 10 de julho de 2020, os indígenas perderam a cadeira no conselho nacional de educação, cadeira essa ocupada há vinte anos. Em 26 de fevereiro de 2022⁸, novamente os moradores do Laranjeira Nhanderu precisam se pintar para a guerra para guardar seu território tradicional. Abro um parêntese para contextualizar esse dado que trago aqui.

O Estado de Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

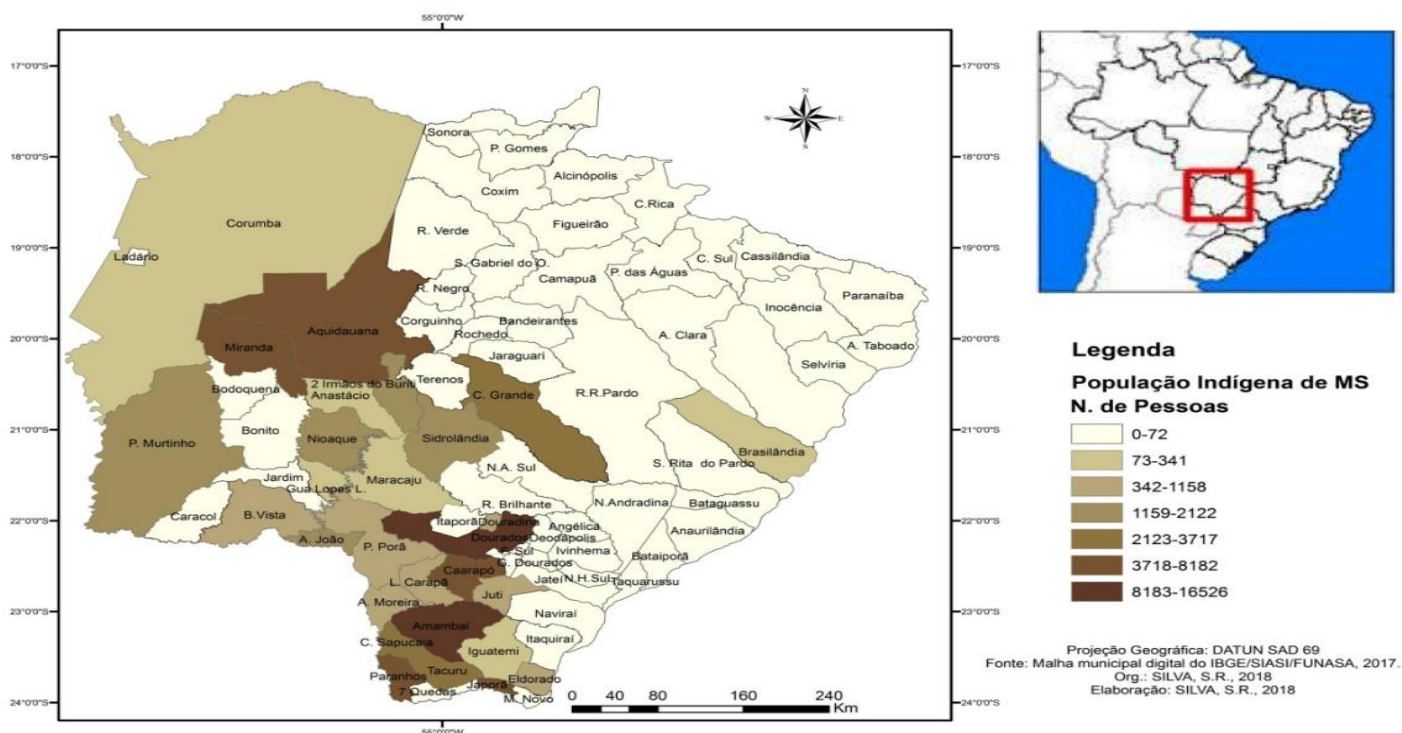
⁶ José de Almeida Barbosa faleceu em julho de 2012, vítima de atropelamento na BR 163.

⁷ Para conhecimento do(a) leitor(a), informo que utilizei a palavra Kaiowá em maiúsculo apenas quando me refiro ao povo indígena como um todo; nos outros contextos, o termo aparece em minúsculo, conforme orientações da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Além disso, como a maior parte da população que habita o Laranjeira Nhanderu é da etnia Kaiowá, escolhi tratá-los dessa forma, seguindo as orientações do professor Lei Marques Pereira, dadas na banca de qualificação deste trabalho. Quando o grupo aparece como Guarani e Kaiowá, trata-se de citação ou de referência a outro texto/autor.

⁸Repúdio ao despejo ilegal de famílias kaiowá e guarani do território de Laranjeira Nhanderu (MS). Disponível em: <<https://sul21.com.br/opinia0/2022/03/repudio-ao-despejo-ilegal-de-familias-kaiowa-e-guarani-do-territorio-de-laranjeira-nhanderu-ms/>>. Acesso em 01/03/2022.

(IBGE), são 73.295⁹ indígenas no Mato Grosso do Sul, distribuídos em oito etnias: Atikum, Guarani kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kiniquinau, Ofaié e Terena.

Figura I: Mapa da População Indígena de Mato Grosso do Sul
(Fonte: SILVA, S. R. 2018)



Os Guarani e Kaiowá ocupavam historicamente a porção sul, onde é hoje o Mato Grosso do Sul, e se davam principalmente seguindo as constituições das macro e micro bacias hidrográficas dessa porção territorial, como podemos observar nos mapas abaixo.

Figura II: Mapa ocupação dos Guarani no Mato Grosso do Sul.
Fonte: Vieta, 2007

⁹ Dados do IBGE de 2010 disponíveis em: <<http://indigenas.ibge.gov.br>>. Acesso em 07/09/2021.

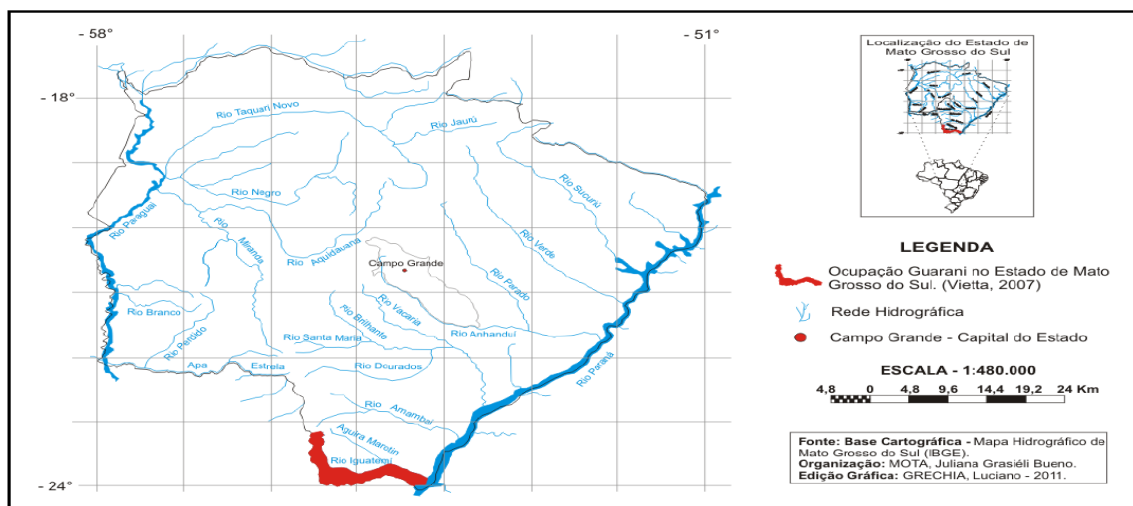
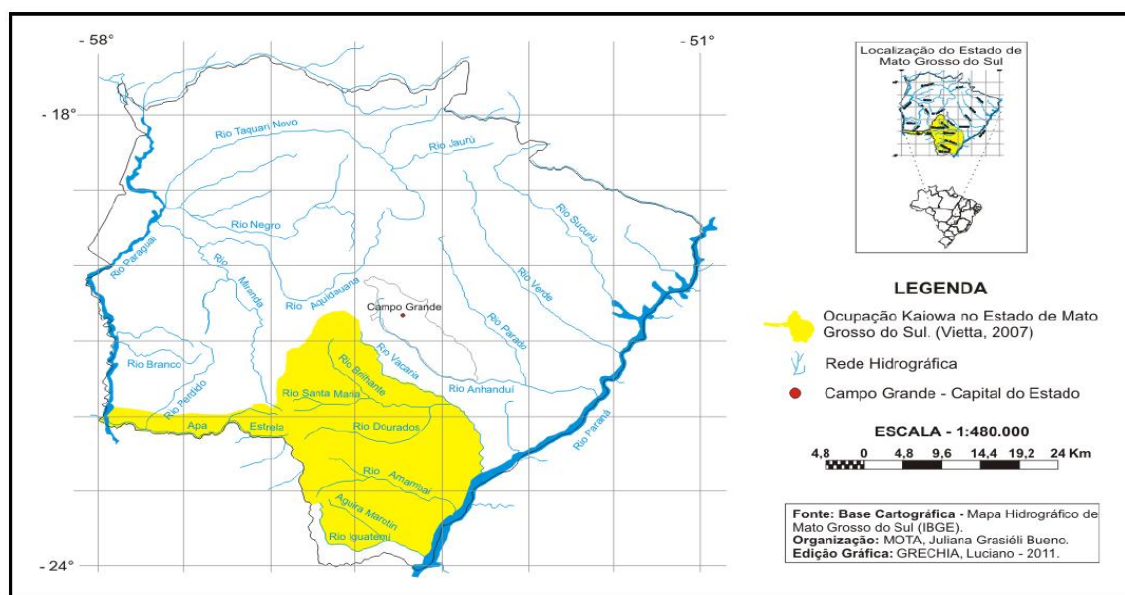


Figura III: Mapa ocupação dos Kaiowá no Mato Grosso do Sul. Fonte: Vieta, 2007.



Os Guarani e Kaiowá viviam por essa região de forma livre até as primeiras décadas século XX, quando o então Serviço de Proteção ao Índio (SPI) deu o primeiro passo para o processo de confinamento desses povos, como nos aponta Brand:

Entre os anos de 1915 e 1928, o Governo Federal demarcou oito pequenas extensões de terra para usufruto dos Kaiowá e Guarani, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo

território ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não indígenas. Ignorou-se, na sua implementação, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social (BRAND, 2004, p. 136).

É nesse contexto histórico que se inicia o processo de degradação territorial desses povos e, apesar de mais tarde, já no final do século XX, essas terras terem aumentado de tamanho, o problema territorial só aumentou. Afinal, a dinâmica de ocupação da terra dos Guarani e Kaiowá é bastante diferente da nossa lógica ocidental, sendo eles povos totalmente ligados as redes hidrografias e as matas existentes, até então no sul do estado de Mato Grosso, como Brand tão bem destacou:

Os Kaiowá e Guarani ocupavam um amplo território situado entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o Paraguai. Agrupavam-se, nesse território, especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de tekoaruvicha (chefes de aldeia) ou Nhanderu (nosso pai) (BRAND, 2004, p. 138/139).

E a crescente populacional só fez aumentar a degradação, Fabio Mura expõe:

O maciço desmatamento ocorrido nos anos de 1960 e 1970 levou os indígenas não residentes nas reservas a deslocarem-se continuamente, fugindo das áreas ecologicamente descaracterizadas e da hostilidade dos colonos 'brancos' (MURA, 2006, p. 86).

Isto posto, a busca por ocupar novamente os seus territórios e a luta constante por manter sua cultura e todos os elementos que a compõe, como o território, por exemplo, tem marcado o cenário indígena em Mato Grosso do Sul no último século e nas primeiras décadas do século XXI. Segundo Brand (1997), o confinamento dos Kaiowá e Guarani deu-se por diferentes fatores, em especial, em decorrência da perda de seus territórios tradicionais, provocando a

falta de condições para manterem seu modo de ser nos *tekoha*¹⁰ (aldeias) tradicionais, fazendo com que se aglutinassem dentro das reservas instaladas pelo SPI.

O processo de esbulho da terra, com a perda dos territórios tradicionais, se intensificou no que podemos chamar de expansão para o oeste, promovida pelo governo Getúlio Vargas na década de 1940 e, principalmente, com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) em 28 de outubro de 1943, conforme a lei estadual nº187, de 16 de novembro de 1948. Essa fazedura acabou por expulsar considerável número de indígenas, para as reservas criadas pelo SPI.

Como já apontado acima, entre 1915 e 1928 o SPI demarcou oito reservas indígenas destinadas a abrigar a população guarani e kaiowá que vivia no que hoje é o sul de Mato Grosso do Sul, quais sejam: Amambai, Dourados, Caarapó, Porto Lindo, Taquaperi, Sassoró, Limão Verde e Pirajuí (CAVALCANTE, 2013).

Essas mudanças espaciais trazem um cenário bastante complicado para os indígenas do Mato Grosso do Sul, e como apontado acima, para os Guarani e Kaiowá do sul do estado não será diferente. Pereira nos aponta a seguinte reflexão:

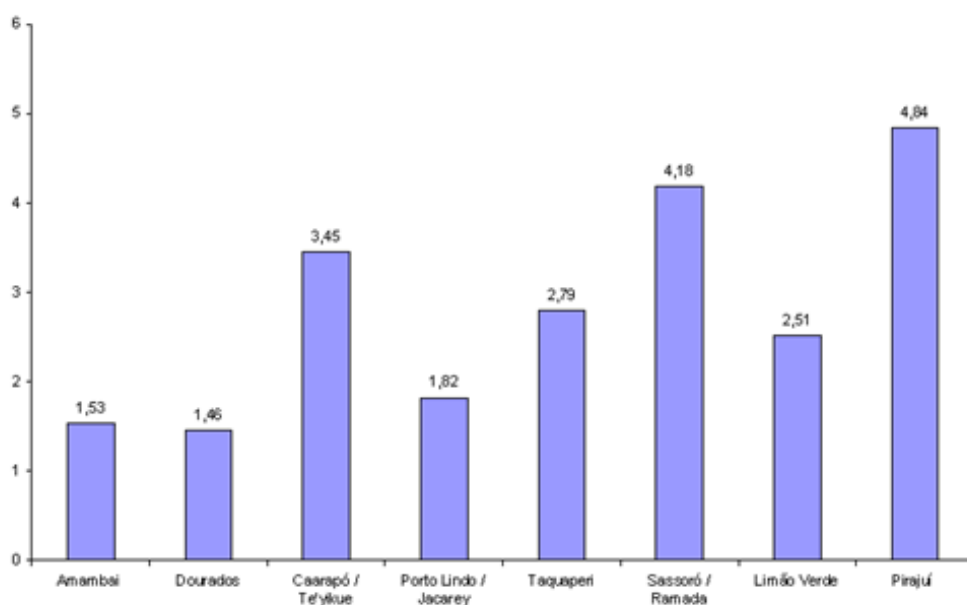
A sistemática seguida pelo estado de Mato Grosso na venda das terras para particulares se guiou por uma legislação que levava em conta apenas a legalidade formal do requerimento e o recolhimento das taxas estabelecidas junto aos cofres do estado. Naquele momento, nenhuma consideração foi dada à ocupação efetiva de muitas áreas de terras por índios, remanescentes de quilombolas ou outros posseiros pobres (PEREIRA, 2006, p.72).

A negação da existência desses grupos indígenas, assim como de outros grupos tradicionais como ribeirinhos e/ou quilombolas, trouxe uma sistêmica exclusão e conseqüentemente a marginalização dos mesmos, principalmente tendo em mente o fato do estado sempre primar por uma política agrícola extensiva e ofensiva (PEREIRA, 2006) o que corroborou para o avanço do cenário político territorial de Mato Grosso do Sul, desenhado pela predominância hegemônica da afirmação dos interesses dos grandes proprietários de terras.

¹⁰ O *Tekoha* é uma expressão nativa da língua guarani que demarca uma noção de mundo que pode ser exemplificada da seguinte forma: "o prefixo Teko expressa um modo de vida, uma forma de ser e fazer-se humanamente, enquanto, o sufixo Ha dá sentido de lugar, indica a ação em que o modo de vida Guarani e Kaiowa pode e é realizado" (MOTA, 2012, p. 119).

Por conseguinte, liberam-se terras para a especulação imobiliária e posterior ocupação agropecuária (PEREIRA, 2006), fator esse que se configurou e ainda se configura como uma política de estado. É neste contexto que se insere a continuidade da prática de criação de reservas indígenas, que poderá atingir num futuro próximo um momento de saturação, ao agrupar um número muito grande de pessoas por hectares, algo que desencadearia diversos problemas. É o que ressaltamos no gráfico abaixo:

Figura IV: Hectares por família em Reservas Indígenas. Fonte: Cavalcante, 2016, p.98



Essa saturação espacial carrega consigo uma série de mazelas sociais, que consequentemente reverberaram no próprio modo de ser kaiowá. Nesse sentido, os indígenas da comunidade Laranjeira Nhanderu reconhecem que este processo acabou por inviabilizar práticas que eram realizadas em seus territórios tradicionais, ainda que continuem como praticantes de formas de sociabilidade particulares, diretamente relacionadas à sua própria formação social (PEREIRA, 2006).

O Procurador da República Thiago dos Santos Luz, na Publicação *Tekoha*, do Ministério Público Federal, aponta que:

Em termos numéricos, os quase setenta mil índios de MS vivem em um território de 613 mil hectares, ocupando cerca de 1,7% da área do estado, que é de 35,7 milhões de hectares. Quase 14% do território de Mato Grosso é de terras indígenas, o que não impediu o estado de bater recordes de produção nos últimos anos, sem mencionar que parte de seu território integra a Amazônia Legal, implicando em regras ambientais muitos mais restritivas de utilização que as do nosso estado (*Tekoha* – MPF/MS 2010).

Desse cenário de inchaço populacional surge a necessidade de buscar ocupar novamente as suas terras tradicionais para manterem suas práticas culturais e sociais. E assim é que se desenha a configuração do que é a Aldeia Laranjeira Nhanderu: uma área de retomada.

Essas áreas de retomadas muitas vezes são vistas de forma genéricas como acampamentos ou assentamentos, que são palavras ligadas ao modo de ocupação de determinados locais por não indígenas, mas que guardam em si problemas de definição e de posicionamento político da sociedade envolvente frente a esta problemática específica, indígena. Cavalcante descreve melhor isso no seu trabalho de mestrado:

Outra modalidade de assentamento em que hoje vive grande número de Guarani e Kaiowá é aquela genericamente identificada como acampamentos. Segundo o dicionário da língua portuguesa “Aurélio” (2010), acampamento é o “lugar onde se acampa” e acampar é “instalar-se por certo tempo, em campo ou acampamento”. Conclui-se, portanto, que a palavra se refere a algo provisório frequentemente associado à presença de barracas precárias. Cabe esclarecer que o termo acampamento tem sido utilizado principalmente por não índios no sul de Mato Grosso do Sul para designar uma gama de assentamentos que apresentam muitas diferenças entre si. Embora a maioria seja transitória, pois o anseio da comunidade é ocupar uma área maior, muitas vezes os assentamentos ficam tanto tempo restritos a um mesmo local que perdem a aparência de transitoriedade, em outros, apesar da precariedade não são de fato transitórios (CAVALCANTE, 2013, p. 106).

Essa estratégia adotada pelos povos indígenas no Mato Grosso do Sul, pode ser entendida como a busca do território tradicional, isto é, a procura por ocupar a terra em que seus ancestrais viviam. Compreende-se também como um meio do próprio ser kaiowá, afinal, para esse grupo indígena a terra tem uma conotação muito diferente daquela da lógica ocidental, pois não é vista como mercadoria, mas sim como extensão do próprio corpo, ou ainda, como a própria figura materna. Terra é mãe e mãe não se vende (MARCHI, 2014).

Sobre esse ponto, Rosa Colmam e Antônio Brand abordam elementos de reflexão dos próprios Guarani e Kaiowá acerca da terra. Em especial, sobre a relação entre a terra e a manutenção do ser guarani kaiowá para as gerações futuras:

Eliézer Martins segue expressando a necessidade de pensar no futuro das próximas gerações. “A terra vai servir pra nós repassar, repassar tudo que a gente tem, de acordo com a nossa visão, pras crianças” afirma ele e segue: “ensinar as crianças que a terra pra nós não é pra gente chegar e aí ficar e depois dizer que essa terra já não vale mais e vamos vender”. O seu conceito de território vem carregado de cosmologia e supera a visão capitalista que percebe a terra, apenas, enquanto fator de produção e geração de lucros. O professor elabora suas análises a partir da religiosidade e da cultura, relacionando essas dimensões com o território: “É como a reza voltar, o espaço vai ajudar nós, o espaço vai ajudar nós em muitas coisas do nosso modo de ser”. Em seguida reafirma a retomada de territórios perdidos como indispensável para o processo de fortalecimento cultural: “Porque se nós não ocuparmos a nossa terra que era, tradicionalmente, isso vai prejudicar, porque da terra que vem nosso fortalecimento da cultura” (COLMAN e BRAND, 2008, p.160-161).

É a partir desse se relacionar com a terra que vamos traçando os elementos que compõe essa dissertação, tendo em mente falas como essa do Eliézer Martins e elementos nos apontados no campo, como quando seu Olímpio Barbosa, rezador do Laranjeira, me fez pensar sobre as observações apontadas acima, segundo suas palavras: “meu corpo se estende na terra, a terra faz parte de mim” (Olímpio Barbosa, Aldeia Laranjeira Nhanderu, 2021).

Esse valor maior que é a terra, não enquanto bem econômico, mais sim como lugar de vida, de exercer o seu modo de viver, é exposto por Tonico Benites:

Tekoha, na visão indígena, significa um espaço territorial de domínio específico, muitas vezes, de uma liderança de uma família extensa (tey'i). O termo teko significa o modo de ser e viver guarani e kaiowá; ha é definido como o lugar exclusivo onde a família grande pode realizar seu modo de ser – teko. A expressão guasu significa grande e amplo. Assim, tekoha guasu é um espaço territorial muito mais amplo e de uso de várias famílias extensas e de várias lideranças religiosas e políticas. Tekoha guasu poderia ser entendido então como uma rede de tekoha que inclui diversos espaços compartilhados de caça, de pesca, de coleta, de habitação, de ritual religioso e festivo, constituindo-se como o palco das relações intercomunitárias. Desta forma, tekoha guasu é definido como uma vasta rede operante de alianças políticas intercomunitárias e matrimoniais. Este espaço territorial muitas vezes é delimitado por microbacias

hidrográficas. Dessa forma, a categoria de tekoha guasu é atualmente compreendida como um amplo território em rede e não apenas como pequenas ilhas de terras isoladas e delimitadas pelos órgãos indigenistas do Estado Brasileiro, como, por exemplo, Postos Indígenas ou as Reservas Indígenas criadas pelo SPI entre 1910 e 1930. (BENITES, 2012, p.166).

Por essa razão apresento nesse parênteses um breve histórico desse conceito, categoria essa de suma importância para o ser guarani e kaiowá nesse trabalho, porque há entre os Kaiowá com os quais conversei uma preocupação constante sobre como as crianças compreendem isso, a partir da lógica de sua organização social e do valor que eles dão à terra. É essa terra que não pode ser apresentada às crianças como mercadoria o tema que pretendo refletir nessa dissertação, com o intuito de contextualizar onde vivem as crianças kaiowá, como elas se relacionam com o processo de educação escolar indígena e educação indígena. Explicando melhor, pretendo apresentar a comunidade Laranjeira Nhanderu, seu contexto de luta para poder ocupar este território tradicional, tendo em mente que o fazer-se criança kaiowá está ligado de forma intrínseca à terra, em especial, esta terra.

Não gostaria de tratar do processo de aprendizagem das crianças kaiowá da aldeia Laranjeira Nhanderu como um tratado pedagógico, mais sim como algo orgânico entranhado no modo de ser e se constituir kaiowá. Apontar elementos que nos mostrem este processo, não como estagiários, segundo os conhecimentos tradicionais kaiowá, pois “nasce-se criança e passa-se por estágios para se tornar adulto, porque é pela boca que a palavra se liberta, se não há lugar para a palavra não há lugar para a vida”. Com isso podemos ter uma das primeiras premissas desse trabalho, a criança aprende que ao ouvir ela deve formar imagens, a partir das palavras que são ditas elas vão se constituindo.

Desta forma, no primeiro capítulo dessa dissertação trago elementos gerais de diversos grupos indígenas que compõem o cenário do Mato Grosso do Sul, destacando a comunidade guarani kaiowá estudada e suas estratégias de luta, como as retomadas e as grandes assembleias, as *Aty Guasu*, e como o processo do aprender a ser Guarani e Kaiowá está presente na comunidade. Faço isso porque creio ser preciso contextualizar a situação indígena no estado, pois para compreender as dinâmicas de ocupação e reocupação da aldeia

Laranjeira Nhandaru, é necessário vislumbrar o cenário regional vivenciado pela população indígena no Mato Grosso do Sul.

O segundo capítulo tem como objetivo principal trabalhar o conceito de criança no decorrer da história e sua relação com antropologia, assim como a relação da antropologia com a educação, finalizando com a discussão sobre criança indígena kaiowá. Assim, subdividi o capítulo em temas: A criança na história uma construção da sociedade ocidental; A criança no contexto antropológico e, por fim; Diversos modos de ser criança e o que é ser uma criança kaiowá.

O terceiro capítulo corresponde a apresentação do meu trabalho etnográfico, realizado com as crianças do Laranjeira Nhandaru, sendo que nele pretendi compreender a área estudada a partir do olhar dessas crianças. Apresentando as crianças que vivem no Laranjeira, buscando descrever a realidade delas, segundo elas mesmas, e como estas são agentes do fazer e do pensar a cultura, perante as atividades cotidianas kaiowá.

CAPÍTULO I - Laranjeira Nhanderu e a luta histórica pelo reconhecimento de seu território

Viver é partir, voltar e repartir
Partir, voltar e repartir
(É Tudo Pra Ontem – Emicida/ 2020)

Nesse capítulo pretendo apresentar em linhas gerais a ocupação indígena no estado de Mato Grosso do Sul e posteriormente delimitar essa ocupação feita pelo povo Kaiowá, observando suas estratégias de luta para retomar seus territórios, entre as quais a centralidade da educação indígena e da educação escolar indígena de suas crianças.

1.1 O contexto das retomadas kaiowá

Apesar do estado do Mato Grosso do Sul possuir uma legislação sólida e espaço regulamentar da educação escolar indígena, em terras demarcadas, no que diz respeito às áreas de retomada questões como educação, saúde, moradia, entre outros direitos básicos da pessoa humana estão muito aquém de serem respeitados. Mais o que seriam essas áreas de retomadas?

As áreas de retomadas são territórios tradicionais reocupados pelos indígenas de modo não reconhecido pela lei, como uma forma estratégica dessas pessoas para pressionar o governo a demarcar aquilo que é deles por direito. Consiste em adentrar novamente nas terras de seus ancestrais, ocupadas por não indígenas. Tal recurso é compreendido como o único possível para restauração da paz e da boa vida (RANGEL, 2011), tendo em vista a morosidade do processo de demarcação das terras indígenas no Brasil. A Constituição Federal de 1988 (CF88), em seu artigo 65, determinou que essa demarcação ocorresse no prazo de cinco anos, fato não concretizado até o presente momento, sendo assim o retomar das terras tornou-se prática primordial para que os indígenas assegurassem suas terras tradicionais.

No relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil¹¹, produzido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI 2019), é apontada a existência de

¹¹ Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>>. Acesso em 20/04/2021.

pelo menos 66 áreas de retomada do povo Kaiowá, sem nenhuma providencia do Estado, quanto ao seu processo de regularização fundiária. A comunidade Laranjeira Nhanderu encontra-se como uma área ainda a identificar, isso é, está incluída na programação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para futura identificação, com grupos de trabalho técnicos já constituídos. Seus moradores estão nesse processo de espera de uma definição sobre seu território a cerca de 13 anos.

Assim sendo, utilizo nesta dissertação a noção de retomada para assinalar determinados locais em que os Kaiowá estão promovendo tal estratégia de luta, para retomar áreas que eram suas tradicionalmente, mas que hoje estão ocupadas por não-indígenas. Embora consideradas áreas de retomada pelos indígenas, são tratadas pelos não indígenas como acampamentos, tendo em vista serem ambientes sem nenhum recurso, seja governamental seja indígena. Isto é, não são terras delimitadas e, portanto, não têm escola, não têm posto de saúde, não têm proteção da FUNAI ou qualquer outro direito garantido pela constituição aos indígenas, conforme supracitado.

Caracteriza-se, por um lado, como um local em que os indígenas estão em estado de inexistência para os não indígenas, por outro, para os indígenas esta área também não é favorável ao bem-viver. Contudo, é o caminho para o retomada daquilo que lhes pertencia, é uma esperança de saírem das reservas superlotadas impostas a eles historicamente.

Outra estratégia de luta kaiowá tem sido a realização de grandes assembleias, em que diversos temas são pautados e discutidos, com a presença de entidades governamentais, da justiça e dos parceiros da sociedade civil. Essa assembleia é denominada de *Aty Guasu*, que Rangel descreve como:

O povo Guarani organiza periodicamente uma grande assembleia, *Aty Guasu*, da qual participam todas as unidades sociais, que, mesmo representadas através de seus líderes civis e religiosos, não constitui um parlamento representativo. Essas assembleias constituem espaços políticos de reforço da solidariedade entre os grupos, e ao mesmo tempo marcam a diferenciação entre eles. Elas não são instância decisória, nem têm poder legislativo, mas reforçam as redes de relações que aproximam alguns grupos e afastam outros. São espaços de revigoramento cultural e de discussões políticas no sentido de identificar problemas comuns e sugerir ações coletivas reivindicatórias perante o Estado brasileiro (RANGEL, 2011, p.21).

Essa forma de se organizar politicamente é moldada pela necessidade premente, causada pela pressão e pela expulsão desses indígenas de seus territórios tradicionais, de voltar a ter as condições mínimas do bem viver, conceito que abarca em si mesmo elementos das concepções cosmológicas, culturais, coletivas do grupo. A expressão *Aty* significa reunião ou encontro, sendo que *guasu* equivale à grande. A organização dos kaiowá em assembleias vem ocorrendo desde a década de 1970, como Tônico Benites aponta:

[...] diante desta situação fundiária complicada e conflituosa, que se originaram, desde o final da década de 1970, as primeiras iniciativas de articulação e luta de várias lideranças Guarani e Kaiowá para recuperar os seus antigos territórios. As narrativas de várias lideranças religiosas e políticas evidenciam que as realizações dos grandes rituais religiosos (*jeroky guasu*) e das grandes assembleias intercomunitárias (*aty guasu*) foram, e ainda são fundamentais para os líderes políticos e religiosos se envolverem nos processos de reocupação de seus territórios tradicionais específicos (BENITES, 2012, p.162).

A *Aty Guasu* pode ser definida como um momento de encontro em que se juntam muitas lideranças políticas e religiosas de forma a articular e organizar a política intercomunitária e interfamiliar (BENITES, 2012), para tomar decisões e virem a realizar reivindicações para o estado brasileiro, frente aos descasos em relação a esses povos.

Como nessa dissertação trato do processo de educação indígena das crianças kaiowá, trago como exemplo o fato ocorrido na *Aty Guasu* realizada na terra indígena Arroio-Korá, município de Paranhos/MS, em maio de 2017. Além das reivindicações já explicitadas, a reunião trouxe no seu bojo as questões referentes à educação, conforme exposto abaixo:

Em relação a educação exigimos que aconteça onde os indígenas estiverem, por isso exigimos do MEC respeito a nossa educação diferenciada Guarani e Kaiowá e que crie um diálogo entre MEC e *Aty Guasu* através do FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA para regularizar essa situação e comece a pagar essa dívida com nosso povo através da implementação de escola e contratação de professores. Nós da *Aty Guasu*, exigimos que o estado e os municípios conheçam e cumpram a diretriz nacional de educação escola indígena de 2012 e diretrizes estadual de educação de 2015 (*Aty Guasu*, 2017).

Essa reivindicação se dá principalmente dentro das áreas de retomada onde ocorre uma inexistência de escolarização das crianças e jovens, esse fator que dificulta sua permanência no lugar, ou causa constrangimento as crianças

que são obrigadas a se deslocar para estudar em escolas que não estão preparadas para recebê-las.

Nesse sentido a articulação dos povos indígenas se firma como fator importante, desenhando contextos e espaços de luta, que precisam ser respeitados pelos agentes políticos envolvidos no desenvolvimento das ações para os povos indígenas, mas também pela população não indígena geral. Para as áreas de retomadas, as assembleias grandes são mais um espaço de discussão que visa lembrar sua luta cotidiana para garantir o acesso aos direitos fundamentais pelos indígenas, entre os quais a educação. Por isso, acredito que ambos os contextos, de assembleia e de retomada, sejam locais de aprendizado também, do que é ser indígena no Brasil, do que é ser Kaiowá no Mato Grosso do Sul.

Neste íterim, vale ressaltar que as áreas de retomada ficam à mercê da boa vontade do poder público, dependendo muitas vezes da ação do Ministério Público Federal (MPF), que através de Termos de Ajustamento de Conduta (TAC) junto aos municípios, estados e outros órgãos, conseguem que alguns dos direitos básicos sejam atendidos nessas localidades.

Os Kaiowá/Guarani têm, historicamente, demonstrado surpreendente capacidade de reagir diante dos avanços das diversas frentes de expansão sobre seu espaço, adaptando-se e reconstruindo suas aldeias em lugares diversificados. Ou seja, têm demonstrado surpreendente capacidade de reconstruir territórios. Por esta razão, a questão básica para o futuro dos Kaiowá/Guarani parece estar centrada na possibilidade de recuperar espaços geográficos dentro do território amplo (ñane retã), aptos e suficientes, onde possam reconstruir, reorganizar e recriar suas aldeias, enquanto tekoha. O acento maior parece não estar no caráter histórico da presença num determinado espaço, mas na possibilidade de reconstruir determinada relação específica, cultural e historicamente definida com a terra, dentro do território tradicional, que permita reproduzir o seu ñande reko. Em outras palavras, parece fundamental recuperar a possibilidade de caminhar (oguata), ou resgatar caminhos neste mundo, onde os Kaiowá/Guarani possam construir e reconstruir suas aldeias, além de manter bem abertos os caminhos de sua relação com o sobrenatural, através da prática da religião (BRAND, 1997, p. 8-9).

Para a comunidade indígena do Laranjeira Nhanderu a ação de retomar a terra é primordial, mas uma reflexão feita pelos indígenas se faz importante de ficar aqui registrada, expressão utilizada por Olímpio Barbosa: "Quando a

retomada traz só a terra, um pedaço de chão, ela não é uma retomada é apenas uma entrada em um espaço” (Olímpio Barbosa, Laranjeira Nhanderu, 2021).

A partir dessa afirmação, compreendo que a retomada abarca consigo a cultura, de modo geral, as práticas, as danças, a educação indígena e as premissas para a constituição de uma educação escolar indígena de qualidade também, porque para essa comunidade a escola é uma base forte, é um guia que marca e demarca a perseverança da sua luta, é um lugar onde a palavra é passada, e palavra para esse povo é alma, assim como terra é corpo.

Nesse sentido é que optei por trabalhar com as noções do se fazer criança kaiowá, de apresentar no decorrer desse trabalho como a educação indígena se faz importante e fundamental em áreas de retomada, mais ainda, para adentrar a terra e expressar sua palavra, para gravar nelas e com elas os elementos do que é ser Kaiowá.

1.2 A retomada Laranjeira Nhanderu

A comunidade Laranjeira Nhanderu localiza-se no município de Rio Brilhante/MS. Se consolidou em fevereiro de 2008, no interior da fazenda Santo Antônio, propriedade rural localizada na altura do quilômetro 8 da BR 163, próxima a margem esquerda do rio Brilhante, quando um grupo kaiowá que residia na Terra Indígena Panambi, situada em Lagoa Rica, município de Douradina/MS, se organizou para retomar suas terras. Liderado por Faride Mariano de Lima e José Barbosa Almeida, até seu falecimento em 2012, o grupo tornou-se a comunidade Laranjeira Nhanderu, atualmente liderada por Faride Mariano de Lima e Aduino Almeida Barbosa, irmão de José.

De 2008 até 2021 já se passaram 13 anos da existência dessa área de retomada e, durante esse período, as idas e vindas judiciais configuraram e reconfiguraram a dinâmica socioespacial da comunidade, que ora habita as margens da rodovia ora adentra a fazenda supracitada.

Segundo o Relatório Circunstanciado de Delimitação e Identificação da Terra Indígena Laranjeira Nhanderu¹², realizado pela antropóloga Katia Vietta em setembro de 2009, uma ação judicial fez com que houvesse uma

¹² Atendendo a Portaria da FUNAI n. 1760, de 10 de julho de 2008.

reintegração de posse e os indígenas saíram da área da fazenda e se deslocaram para as margens da BR 163, onde permaneceram até 2011 e em maio desse ano desafiando as decisões judiciais o acampamento, voltaram a se consolidar no interior da fazenda Santo Antônio.

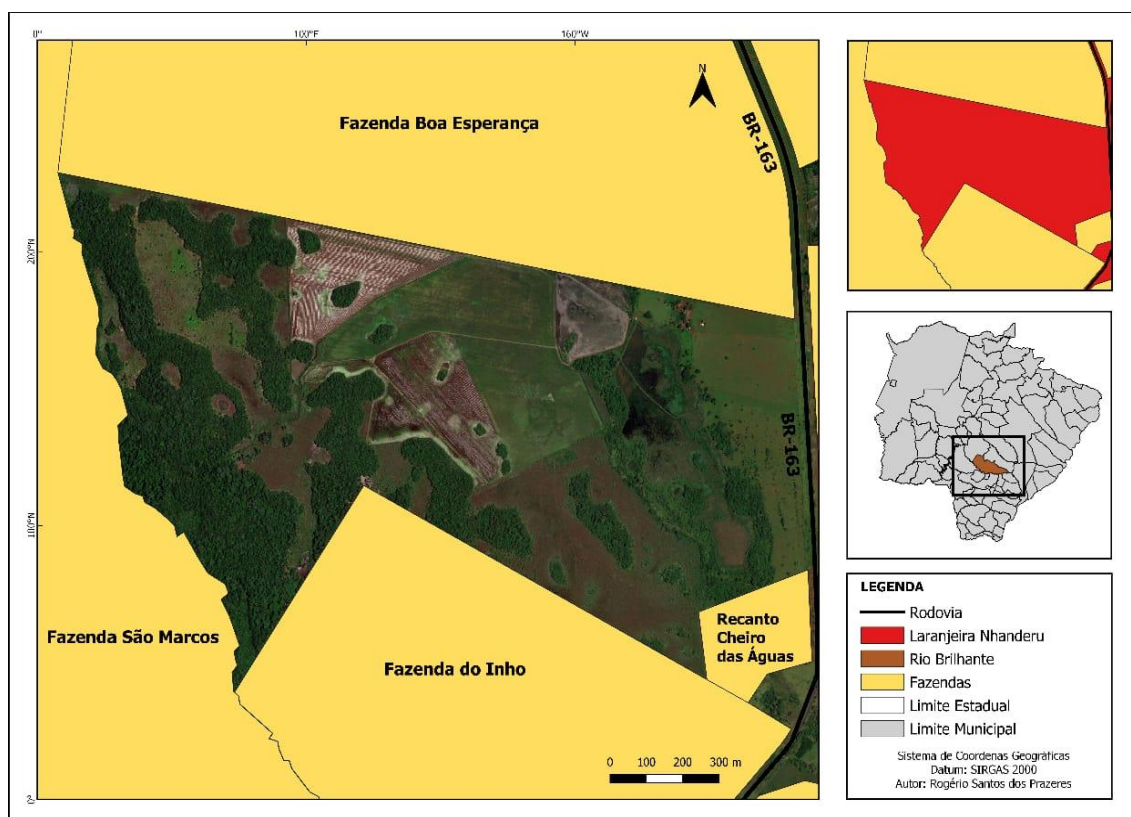
Este grupo foi desmembrado em 28 de outubro de 2018¹³ em dois grupos, quando os Kaiowá ocuparam além dessa uma outra área da fazenda Santo Antônio. Neste mesmo ano, a comunidade teve uma grande vitória que foi a negativa da ação de reintegração de posse¹⁴ movida pelos proprietários da Fazenda Santo Antônio da Boa Esperança, na qual a justiça entendeu que a área em questão era de posse dos indígenas, independentemente de estarem ali na data de 5/10/1988, data esta da promulgação da CF88, que conhecemos e estamos discutindo como a Tese do Marco Temporal¹⁵. Abaixo demonstro em mapa a área que é reivindicada pelos indígenas.

Figura V: Mapa da área de retomada do Laranjeira Nhanderu (Fonte: PRAZERES, 2019)

¹³ Data da eleição do atual presidente da república, em um ato de protesto ao ocorrido, já que Jair Bolsonaro (2018-2022) tem uma fala extremamente preconceituosa sobre os indígenas, bravejando aos quatro cantos: "Enquanto eu for presidente, não tem demarcação de terra indígena", algo que cumpriu em seu mandato. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-enquanto-eu-for-presidente-nao-tem-demarcacao-de-terra-indigena/>>. Acesso em 04/04/2021.

¹⁴ Processo n. 0001228-46.2008.4.03.6002. Disponível em: <<http://ftpdiaario.trf3.jus.br/>>. Acesso em 08/07/2021.

¹⁵ Para saber mais sobre essa tese: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiR25fJxdj7AhUbLrkGHcxZBnwQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fescola.mpu.mp.br%2Fpublicacoes%2Fboletim-cientifico%2Fedicoes-do-boletim%2Fboletim-cientifico-n-53-janeiro-junho-2019%2Fbreves-apontamentos-acerca-de-causas-e-consequencias-na-adocao-do-marco-temporal-em-materia-de-terra-indigena%2Fat_download%2Ffile&usg=AOvVaw3UrqZrNA55PrvxPEE_G_wW>. Acesso em 1/12/2022.



Para muitos, essa foi a primeira vez que o marco temporal foi usado a favor de indígenas, conforme Nota Técnica do Ministério Público Federal¹⁶. O governo criou reservas indígenas para agrupar, em espaços reduzidos, centenas de comunidades indígenas com culturas diversas; formalizou e registrou títulos de propriedades para não indígenas, sem observar os direitos indígenas às suas terras; buscou integrar o índio na sociedade, impondo-lhe o modo de vida do não indígena: uma total catástrofe.

Nesse sentido, as entradas e saídas dos indígenas de suas terras tradicionais serão marcadas pelas ações de subjugações que os indígenas do Laranjeira Nhanduru passaram, passam e passarão. Destaca-se, por exemplo, o atropelamento do líder¹⁷ José Barbosa Almeida, o Zezinho, no ano de 2012, que evoluiu a óbito devido à falta de socorro do motorista após o acidente.

¹⁶ Conflito fundiário: pela primeira vez, marco temporal de 1988 é usado a favor de indígenas em MS. Disponível em: <<https://www.douradosagora.com.br/noticias/rural/apos-11-anos-guarani-kaiowa-tem-direito-a-posse-da-area-em-rio-brilhante>>. Acesso em 09/07/2021.

¹⁷ Líder indígena do acampamento Nhanduru laranjeira é vítima de atropelamento em Rio Brilhante – MS. Disponível em: <<http://sanderbpereira.blogspot.com/2012/06/lider-indigena-do-acampamento-nhanduru.html>>. Acesso em 01/03/2022.

A falta de socorro é algo que acontece com frequência no local, o que já levou ao falecimento também de crianças, conforme o triste relato exposto abaixo. No ano de 2017, acompanhando uma visita de campo realizada pela antropóloga Jessica Maciel de Souza, que escrevia sua dissertação de mestrado, tive contato com o relato de Claudia Barbosa, esposa da atual liderança Aداuto Barbosa, irmão de José, que no ano de 2009 perdeu seu filho por falta de socorro. Reproduzo abaixo o relato feito por ela:

Ele gritava “socorro mãe, socorro mãe”, e soltou vômito. Parecia gripe, mas não era. Quando apertava a barriga dele, ele soltava vômito. Nos dias em que ele estava doente Aداuto estava trabalhando na fazenda, Zezinho, liderança na época ligou para Aداuto voltar. Ele voltou, e levaram ele no portão, por uma trilha... era meia noite e lá a ambulância pegou ele. Mas ele morreu dentro da casa, parecia que ele estava desmaiado. Os dois irmãos levaram ele nas costas, correndo, iam trocando para levar. E eu levava roupa, duas roupas. Até chegarem no portão onde a ambulância estava esperando. Quando chegou no hospital, na missão Kaiowá, eles falaram que já estava morto. Ele tinha sete anos, os doutores colocaram aquele aparelho no coração, não batia mais o coração, falaram que tinha que levar para o IML. Foi em 30 de março de 2009. Ele começou, inchou o corpo, ele falava: “mãe, parece anestesia, assim, tudo inchando o corpo”. Quando ele morreu o caixão parecia que era para uma criança de 12 anos, ele ficou grandão. No dia que ele estava passando mal ele chamou por todos os irmãos. Aí ele levantou, depois falou “eu vou dormir”. Ali ele já foi embora. Olímpio falou pra mim, deita ele na cama, parecia que tava dormindo, e saiu o sangue pelo nariz, arrebatando o coração, saiu pela boca, pelo nariz, pelo ouvido aí ele foi embora já, foi quando ele mexeu a cabeça. Assim que ele chamou por todos os irmãos, aí depois que ele foi embora. Aí levaram ele lá no portão, a SESAI levou ele, mas não tinha jeito. Ele era bonitão, caçula, gostava de *mbaraká*, ele gostava. Ele cantava *guachire*. Fazer o que, né? (Entrevista realizada por Jessica Maciel de Souza no dia 19/04/2017, cedida pela autora para compor essa dissertação. Sic.).

Nesse caso narrado acima houve o impeditivo de um socorro veloz em razão da entrada da comunidade estar fechada por troncos de madeira, o que na prática contribui para o afastamento de carros de pessoas intrusas, mas que também dificultou a chegada de ajuda, de socorro, demonstrando a complexidade que é habitar um espaço de conflitos constantes. A terra guarda marcas desse processo como pode-se observar na foto abaixo.

Figura VI: Foto dos restos dos troncos que impediam a entrada na primeira retomada (de 2008) (Fonte: Acervo pessoal, 2017)



Esse episódio se conecta com o que o documentário *Martírio* (CARELLI, 2016), denuncia como sendo a trágica saga que o povo Guarani e Kaiowá atravessa desde a Guerra do Paraguai até os dias atuais, constituindo um mergulho profundo e necessário neste contexto, abordando os diferentes tipos de violência que os Kaiowá vem sofrendo a partir do *lobby* do agronegócio, entre os quais assassinatos, despejos, silenciamentos e também tentativas de apagamento cultural.

Nas minhas idas a campo sempre recebo relatos sobre as crianças e como elas se relacionam principalmente com a escola, talvez por saberem que sou professora é que esses relatos chegam até mim. Me sirvo dessas descrições para traçar um panorama mais geral sobre a dinâmica da comunidade e de certo modo apontar algumas questões que são fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho, afinal, a pauta em discussão é o como as crianças se fazem Kaiowá no Laranjeira Nhanduru. Todos esses elementos que aponto até aqui não poderiam ser deixados de lado, pois eles mostram a complexa realidade do que é viver em contexto de retomada.

As crianças frequentam a escola, a prefeitura de Rio Brilhante tem proporcionado ônibus para as crianças em idade escolar estudarem na cidade. Porém, elas não recebem uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada nestas escolas, porque elas são de atendimento ao público não

indígena majoritariamente. Alguns fatos são relatados, como o que demonstro abaixo:

É difícil para as crianças pequenas conviver na escola da cidade, as crianças não falam português, quando chove é difícil levar a criança, não consegue ir à rodovia. Quando chove o ônibus não entra, a criança falta e corta a bolsa família (Geminiana Pedro, Laranjeira Nhanderu, Janeiro de 2014).

A fala expressa o processo complicado que é o deslocamento dessas crianças para a escola e descreve alguns complicadores, como a chuva, a questão da língua e a incompreensão dos benefícios assistenciais em relação ao contexto em que os Kaiowá do Laranjeira vivem. Além disso, outros problemas aparecem nos depoimentos de pais da comunidade:

Na escola da cidade acontecem coisas que as crianças não conseguem falar pra a professora, quando chegam em casa é que contam pra gente. Um dia desses outras crianças se reuniram e bateram no Manil, Manuela, Daniela e Bruno. Falaram para a Margarida que colocou as outras crianças de castigo, mas as crianças não querem ir mais na escola. A Daniela também não escreve com a direita, a professora mandou um bilhete que é pra ela escrever com a direita. Mas ela só sabe com a esquerda, ela sofre, com a esquerda ela sabe fazer (Lileia Pedro, Laranjeira Nhanderu, Janeiro de 2014).

A escola não está preparada para receber crianças indígenas, em consequência disso nota-se que a discriminação e o preconceito acabam se tornando práticas recorrentes tanto por parte dos profissionais da educação quanto dos estudantes. Recebi e recebo ainda hoje relatos de apelidos que essas crianças recebem, como bugrinho, bunda suja, etc., situações que provocam nessas crianças a rejeição ao ambiente escolar. É por essa razão que a comunidade pede repetidas vezes que seja construída uma escola, voltada para a educação escolar indígena, no Laranjeira:

É melhor a criança, o estudo, para escrever na língua. Para não enfrentar o banho de chuva, o frio, é longe pra criança pequena. Se a escola for aqui, as crianças vão ter vontade de estudar, as crianças não precisariam acordar às 4 h da manhã nos dias de chuva e ir a pé, enfrentando lama, porco do mato e outros bichos. Não precisariam levantar tão cedo. A educação indígena vai ser melhor por causa da língua. A criança tem que aprender português, mas precisa aprender Kaiowá primeiro (Lileia Pedro, Laranjeira Nhanderu, Janeiro de 2017).

Assim a comunidade mostra a relação que ela estabelece com a escola, compreendendo-a como fundamental em todos os sentidos: “A escola é mais um

passo, é importante a língua e a cultura, a cultura é meu documento, se não tiver a cultura não sei qual etnia" (Adauto Barbosa, Laranjeira Nhanderu, Janeiro de 2014). A liderança faz uma ligação fundamental entre o fortalecimento cultural e a escola, para que ela sirva de palco para que isso aconteça.

Optei aqui por trazer esses relatos na ótica da educação, em um contexto mais amplo, para caracterizar a comunidade do Laranjeira Nhanderu, que por sua vez não se resume a esses percalços, mas que são pontos que corroboram com a discussão do enfrentamento cotidiano que os grupos que decidem retomar suas terras tradicionais, seu *tekoha*, vivem e se fazem fortes a partir disso. Mas como essas crianças compreendem a vida no Laranjeira Nhanderu, a partir da ótica da educação indígena, escolar ou não? Este é o ponto que quero discutir nesta dissertação.

1.3 Laranjeira Nhanderu e a educação indígena

Nesse tempo de pesquisa e trabalho de campo na aldeia Laranjeira Nhanderu, tenho refletido sobre as práticas pedagógicas indígenas e sobre os processos de socialização das crianças no contexto em que se encontram. Meu objetivo é entender como as crianças kaiowá se formam e se relacionam com o seu território tradicional, ainda que em situação de retomada, para se tornar um/a Kaiowá.

A primeira pessoa dentro da aldeia com quem me aproximei e começamos as primeiras conversas a respeito do tema foi o Sr. Adauto Barbosa, o qual sempre foi ponto de apoio e me apontou vários ensinamentos, principalmente sobre o que ele chama de "ensinar a cultura". Entendo e reflito que o ensinar a cultura para o Sr. Adauto nada mais seja do que realizar os processos de educação indígena. Ou seja, ensinar a ser alguém do povo Kaiowá, e para isso acontecer é preciso saber se relacionar com o *tekoha*, pois como nos informam outras antropologias ameríndias que se aproximam do modo como os Kaiowá lidam com a questão territorial, "o território de um grupo pode ser pensado como um substrato de sua cultura" (GALLOIS, 2004, s/p).

Deste modo, a educação indígena se constitui como um processo de autoconhecimento ou de autoafirmação, como discorre Eliel Benites:

O termo “educação” para nós, Kaiowá e Guarani, é denominado ñembo'e, que podemos traduzir como: “ñe” - nós, como autoafirmação, “mbo”, como a ponta do corpo que mostra a direção, e “e” é a redução do termo “ñe'ẽ” (linguagem, palavra, alma). Assim, ñembo'e é a “construção do próprio caminho a partir das possibilidades dadas pelo contexto, através da palavra”. Ela também é sinônimo de canto, porque o canto, porahéi (ou mborahéi), possibilita o autoconhecimento a partir da conexão contínua com a espiritualidade. Para nós, o mundo espiritual é a fonte da sabedoria, o arandu (BENITES, E; 2014, p. 69).

E não é exatamente isso que estou buscando compreender, a construção do próprio caminho, no caso da pesquisa em tela, das crianças no Laranjeira Nhanderu, a partir das possibilidades dadas pelo contexto, área de retomada, através da palavra? Por meio de Eliel Benites compreendo que a educação indígena é fundamental para manter a existência dos Kaiowá, é através do modo indígena de se educar que são transmitidas questões culturais e cosmológicas de forma diferenciada, específica, em sua própria linguagem e levando em consideração a epistemologia única deste grupo. É nesse processo que são criadas redes e acima de tudo fortalecimento do pertencimento ao grupo e à parentela, como comenta Gersem Luciano:

Ao contrário do que muita gente pensa, os povos indígenas do Brasil continuam mantendo sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. As formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar a ser eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações. Subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas; às vezes, sem suas línguas, mas com culturas e saberes próprios. A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encararem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem “perdidos” diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos. A educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que visa à liberdade, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas (LUCIANO, 2006, p.130).

Observando o que Luciano (2006) descreve, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas em geral. Isso ocorre, por exemplo, quando em uma festividade

como o *Avatí Kyra* (Batismo de milho) as crianças kaiohá são parte integrante do processo, participando dela em todas as etapas.

Entre os kaiohá e ñandeva, duas cerimônias têm destaque: a do *avatí kyry* (milho novo, verde) e do *mitã pepy* ou *kunumi pepy* (realizada em várias comunidades no Paraguai; no Brasil apenas uma comunidade a mantém). A primeira é celebrada em época de plantas novas (fevereiro, março) e tem no *avatí morotĩ* (milho branco), planta sagrada que rege seu calendário agrícola e religioso, a referência principal. Semanas de trabalho e envolvimento de muitas famílias para preparar o *kãguy* ou *chicha* e o lugar da cerimônia, antecedem sua realização (ISA, 2011).

Toda a comunidade se envolve nesse processo e nele é fundamental a unidade da família extensa e os ensinamentos que esta profere aos seus integrantes mais novos. Como explica Tônico Benites:

Esta unidade social (a família extensa) é fundamental na prática de reciprocidade (*pytyvõ ñangasa*) e bela conversa (*ñe'evy'a*). Aqui reciprocidade significa, antes de tudo, a base de estabilidade e proteção no sentido emocional-afetivo, sobretudo fonte de alegria (*mbovy'aha*). Como metodologia educativa, é transmitida a ideia de pertencimento ao grupo, além de uma aliança permanente fortalecida pela reciprocidade diária, fundamentada no princípio de dar e receber bens materiais e imateriais (*pytyvõ ñangasa*) (BENITES, T; 2012, p.61).

Essa pedagogia tradicional composta pela reciprocidade e pela bela conversa é vista, sentida e compartilhada pelos habitantes da aldeia Laranjeira Nhandaru. Nas idas a campo, pude perceber o envolvimento das crianças nas atividades e na reprodução das práticas culturais econômicas, sociais, ambientais, afetivas, religiosas, entre outras. As crianças transitam, ajudam na busca de água, acompanham os mais velhos na pescaria ou na ida ao rio. É o que Luciano denota ao descrever a ideia de "liberdade do índio ser ele próprio" (LUCIANO, 2006). Na foto abaixo, observo o trabalho das mulheres para uma festa que ocorreu em abril de 2017, acompanhado de perto por crianças.

Figura VII: Mulheres trabalham na arrumação para festa Batismo do Milho (Fonte: Arquivo pessoal, abril de 2017)



As mulheres estão organizando a cozinha ao lado da *Óga pysy* (Casa de Reza), que será usada para o preparo da alimentação servida durante a festa, alimentação que é do corpo, mas também espiritual. Na foto abaixo destaco uma criança que permaneceu perto daquele local, participando de toda arrumação.

Figura VIII: Criança circulando e ajudando na arrumação para o Batismo do Milho (Fonte: Arquivo pessoal, abril de 2017)



Em alguns momentos essa criança tentou até ajudar, transitando por toda a espacialidade, observando e conversando. Desde a minha primeira entrada no campo a liberdade de trânsito da criança me chamou a atenção, a liberdade de ser ele mesmo, de agir com reciprocidade, de aprender com as belas conversas dos mais velhos.

A foto que apresento abaixo foi de uma ida a campo realizada em 2014. Nela, os Kaiowá organizam uma festividade em comemoração ao dia do índio. O Sr. Olímpio Barbosa, rezador e guardião de memória do Laranjeira Nhanderu, e seu neto, na época com seis anos de idade, estavam realizando uma dança tradicional.

Figura IX: Guaxiré na comemoração do dia do índio (Fonte: Arquivo pessoal, abril de 2014)



Essa presença constante de crianças nas atividades festivas da comunidade é bastante comum, assim como em atividades cotidianas da aldeia, no cuidado dos irmãos menores feito pelos irmãos mais velhos, nos caminhos de circulação dentro da comunidade. Nos últimos trabalhos de campo, fui

acompanhada por um grupo de crianças, o que é comum, tendo em vista que naquele momento eu também era uma criança, pois estava aprendendo sobre a comunidade e elas eram minhas guias pelos caminhos.

O conhecimento transmitido de geração em geração é fundamental para manter esses traços culturais. Hoje, mesmo distante das condições necessárias para o bem viver, segundo os ensinamentos tradicionais kaiowá, esse modo de ensino-aprendizagem ainda é transmitido, como pudemos observar nas fotos do *Guahu* e do *Guaxiré*. Esses ritos são passados de forma oral, pela bela conversa, utilizando de vários elementos da natureza e da cultura kaiowá.

Refletindo ainda sobre a citação de Luciano (2006), quando ele nos aponta a questão da alteridade mantida pelos indígenas, principalmente por conta da pedagogia tradicional, cabe uma ponderação de Lescano (2014) sobre a visão do indígena na sociedade nacional, visto apenas como uma figura que vive num cenário vazio. E isso é uma falácia, tendo em vista que essa produção cultural é constante e é o que torna as aldeias vivas, em muitos sentidos. O que ocorreu no estado de Mato Grosso do Sul, durante seu processo de formação e colonização, foi a completa desconsideração da presença física e cultural desses povos, tomando-lhes seus territórios tradicionais, negando-se a existência desses povos, dando maior importância à monocultura (soja, cana, milho) e não respeitando toda sua cosmovisão. O leque de ausências (sem lei, sem rei, sem língua, sem religião, sem cultura, sem roupa) não está no indígena, mas no não indígena, que desconsidera o modo de ser diverso desses povos.

Em uma das conversas com o Sr. Adauto Barbosa, questionei sobre como seria uma escola ideal para ele. Na sua calma, ele me pediu para eu imaginar uma sala de aula na beira do rio, outra na mata, onde as crianças pudessem experimentar coisas, relações, aprendizados, interagir com bichos, pessoas, substâncias, ver bicho e aprender o nome. Ver plantas, saber diferenciar uma das outras, para que elas pudessem observar os ciclos da natureza. Na sua descrição, o Sr. Adauto enfocou bem as palavras experimentar e mediar.

Destaco esta interlocução porque o experimentar e o mediar são palavras que as crianças kaiowá utilizaram repetidas vezes em nossas conversas, algo que será melhor apresentado no capítulo 3 dessa dissertação. Eu gostaria de apontar que o tempo todo nós pesquisadores e não indígenas desperdiçamos esses ensinamentos preciosos sobre o que é a educação indígena, sua prática

pedagógica, esses conhecimentos, não os observamos, estamos de olhos e ouvidos fechados - e não abertos, como nos ensinou Roberto Cardoso de Oliveira - e submetemos essas populações ao crivo do que achamos certo, a maldita visão colonial de nossa pedagogia escolar homogeneizante e etnocêntrica. Criamos estereótipos, que não são apenas simplificações, como aponta Bhabha (2010), são sim ideias falsas de representações da realidade. Assim sendo Luciano expõe:

Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (LUCIANO, 2006, p.130).

Deste modo a educação indígena ocorre, principalmente, quando se tem espaço para isto, as crianças da aldeia Laranjeira Nhanderu fazem parte do cotidiano da comunidade, participam dos eventos, estão presentes nas manifestações e rituais. Compreendem a natureza como mãe e estabelecem relações com ela. Conhecem plantas medicinais, se localizam com maestria nos caminhos e trilhas, por onde circulam.

Neste íterim, a educação indígena depende da garantia de um território tradicional demarcado, seguro, livre de ameaças constantes, para estabelecer a desenvolver suas bases pedagógicas com firmeza e plenitude. Sem a terra, a educação indígena kaiowá perde força, porque ela se enraiza nas experiências e saberes que resultam do contato constante com o *tekoha* e uma memória territorial ancestral. Assim como aponta Eliel Benites:

As crianças kaiowá e guarani, na perspectiva da educação tradicional, são os seres que buscam a territorialização da sua espiritualidade, no contexto familiar. A criança é considerada como um pássaro que vem do mundo espiritual e repousa na família. A família, portanto, tem a obrigação de preparar um ambiente de recepção afetiva e religiosa para que a criança “recém-chegada” goste do lugar e ali fique enraizada espiritualmente. Por isso, a educação tradicional tem uma carga espiritual, desde o processo da formação do ser infantil indígena. (BENITES, E; 2014, p. 69).

Essa descrição vem para apontar a importância deste trabalho, de compreender a perspectiva da criança kaiowá sobre o que vive, sobre como se dá a territorialização da sua espiritualidade na área de retomada, que a comunidade enxerga como sendo parte de um todo fundamental, para que esses pequenos pássaros não fujam. Cohn (2010) expõe que as crianças indígenas aprendem porque estão em todos os lugares, isto é, livres elas aprendem com maior facilidade as coisas do seu cotidiano e começam a significá-las. Eliel Benites (2014) nos falou sobre a reciprocidade e a bela conversa. O Sr. Adauto nos explicou sobre o experimentar e o mediar. Todos eles construíram em minha mente a ideia de que, não importa onde essa criança kaiowá esteja, ela precisa viver bem, pois só assim poderá ter a liberdade para ser ela mesma e aprender a desenvolver sua essência e potência.

A educação indígena nas áreas de retomada é ferramenta de sobrevivência, como diz Olímpio Barbosa, em uma conversa na festa do dia do índio em 19 de abril de 2017, explicando na frente da casa de reza da aldeia Laranjeira Nhanderu o por que para as crianças era importante estar ali e passar por todo o percurso da retomada: “aqui aprende a caçar, a plantar, aprende que a terra é mãe”. Assim, criam laços e estabelecem relações com o meio tanto natural quanto social, que para os Kaiowá não se separam. Nos contextos aldeais em que existe uma superpopulação indígena, as atividades de caçar, pescar, plantar, ficam extremamente reduzidas e complicadas.

Tonico Benites nos mostra que esse processo sempre esteve presente na educação tradicional indígena e que ocorria por repetição:

Por exemplo, na roça é ensinado como e o que é plantar, em que época, levando em consideração o clima local, previsão do tempo, a fase da lua, direção do vento etc. Na margem do córrego, lagoas e rios, aprendem como se deve ter boa interação, respeitosa, com os donos dos seres que vivem nas águas (yjara), para liberar seus rymba (os seres de sua posse), para não espantar os peixes, não podendo ser chamado nenhum ser que vive nas águas antes de ir e durante a pescaria. Da mesma forma, em relação à caçada, é fundamental compreender em que momento se pode caçar e é preciso saber se comportar bem com os donos dos animais, que vivem nos campos e nas matas. Durante a caçada, aprendem a não conversar sobre animais, sobretudo quais e quantos caçar (e pescar) (BENITES, T; 2012, p.70).

Vale ressaltar ainda que para que a educação indígena ocorra é importante a existência dos “líderes-orientadores” (BENITES, T; 2012), que acabam por coordenar as atividades educativas. Foi o que pude observar na festa do índio de 2017, em que uma série de atividades foi organizada para as crianças pelos adultos, como uma gincana e um desfile.

O desfile, que eu já havia acompanhado em 2014, consiste na demonstração de pinturas corporais pelas crianças, especialmente as meninas, em uma passarela, ao público em geral. Por outro lado, os líderes-orientadores direcionam as gincanas aos meninos, pois elas englobam atividades como corridas, competições de arco e flecha, entre outras, tidas pela comunidade como masculinas.

Assim sendo, o papel dos “líderes-orientadores”, composto por lideranças femininas e masculinas, é o de

Coordenar as atividades educativas cotidianas, educar (mbo'e) e/ou orientar os comportamentos e as atitudes corretos (teko porã) dos integrantes inexperientes da família. São divididos em dois grupos: o primeiro deles é composto pelas mulheres, subsidiado pelos homens; o segundo é constituído pelos homens (Benites, T; 2012, p.62).

Homens e mulheres exercem, portanto, papel relevante na educação indígena dentro da comunidade kaiowá e ao estarem em situação de estabilidade territorial essas figuras são de suma importância, visto que em situações instáveis territorial e politicamente, este papel torna-se temporariamente secundário.

A resposta que melhor explicita os motivos pelos quais os indígenas resistem, apesar dos inúmeros obstáculos, nas terras de retomada, é porque nelas reencontram seus ambientes, suas moradias tradicionais, que são locais onde encontram ligações com suas raízes profundas, bem como com os animais e o modo de viver considerado bom por eles, como destaquei acima. Diferentemente das reservas indígenas feitas pelos governos, que estão superlotadas e sem condições de prosperar em termos naturais, humanos e culturais. Todas essas questões estão dispostas no depoimento que exponho abaixo:

Ao morar aqui eu renasci, sabe por que eu falo: o mato, os bichos, a bicharada. Que vê esse dia veio o pai do meu tio que mora em Jaguapiru e ele chorou por causa da bicharada, lá não tem bicharada. Aqui tem jaó, tem bugiu, capivara. A retomada é

importante porque eu estou aqui e parece que estou renascendo de novo, se você sai ali no sol você não aguenta, aqui é fresquinho. Se nós conseguimos esse sonho, vai ser um renascimento (Adauto Barbosa, Laranjeira Nhanderu, 19/04/2014).

Esse sentido de se conectar com o lugar ancestral, com os bichos e com a própria terra, está também relacionado a forma com que os Kaiowá entendem o equilíbrio do mundo. Mura aponta para esta problemática:

Manter em equilíbrio o mundo para os Kaiowá significa criar os pressupostos éticos e morais positivos (teko porã) que possibilitem a manutenção de uma conduta sagrada (teko marangatu). Esta última se expressa através de ações e atividades humanas voltadas a que a Terra (Yvy) não sofra males, os quais, em última instância, poderiam vir a dar-lhe fim (MURA, 2004, p.110).

Na festa do dia do índio de 2014, Olímpio Barbosa me disse que ele rezava para segurar o mundo, mas ele rezava e ensinava a criança a rezar e cantar para que eu e todas elas pudessem ter um mundo para viver. Ao ouvir isso fiquei pensando no relato potente de Davi Kopenawa em *A queda do céu* (2015), em que como xamã, de certa forma também segura o mundo, com a ajuda dos *xapiri*. Sem reza e sem canto o céu cai, mais sem ensiná-las, oração e canções, não se tem futuro. Assim ao manter esse equilíbrio do mundo, mantendo essa conduta sagrada, o mundo permanece para ele. E é na criança que está a esperança de um futuro, tanto do ponto de vista da existência desse mundo que conhecemos quanto da permanência e perpetuação do povo Kaiowá nele.

Quando se têm espaços para uma educação indígena, eles mantêm suas lógicas, repassam seus saberes cosmológicos e continuam formando seus líderes educadores, seus rezadores (as) e cantores (as). Enfim, a conquista do *tekoha* é fundamental para perpetuarem suas práticas, seu modo de ser, para que o canto e a oração levem o sofrimento da terra e dos próprios Kaiowá.

CAPÍTULO II - Pensar a educação, a infância e a criança na antropologia

Crianças têm o Céu
No alcance das mãos
(É Tudo Pra Ontem – Emicida/ 2020)

O presente capítulo pretende apresentar uma sequência histórica resumida do que é ser criança e da infância na sociedade ocidental, perpassando pelas discussões dos diversos modos de ser criança na antropologia e na educação, por fim, visto apontar para uma breve descrição do que compreendi ser uma criança kaiowá, buscando desde a literatura clássica da etnologia, como Egon Schaden, até autores contemporâneos como Graciela Chamorro, Eliel Benites e Tonico Benites, e ulteriormente, as minhas anotações de campo na Aldeia Laranjeira Nhanderu.

2.1 A infância e a criança na história: uma construção da sociedade ocidental

Crianças sempre foram seres enigmáticos para mim, tão cheios de expressões, falas, opiniões, tão distintas dos adultos em muitos sentidos. Contudo, em vários campos de estudo, por exemplo a educação e a sociologia de uma época, elas já foram vistas como mini adultos (ÀRIÈS, 2012), porém, sem serem capazes de contribuírem para o processo social. Eram apenas cópias miniaturizadas de adultos que poderiam ser moldadas, jamais foram tratadas como “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p. 186).

Durante muito tempo a criança estava separada da noção de idade adulta ou de vida adulta. Eram apenas o oposto vazio, que deveria ser preenchido. É com a concepção de descoberta da infância (ÀRIÈS, 2012), que a ideia de criança como alguém com valores, repleta de perspectivas distintas dos adultos, em desenvolvimento, porém, interessantes também¹⁸, começa a ganhar corpo, no século XIII.

¹⁸ "O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a

Essa não existência se dava por uma série de questões, uma delas se estabelecia pela própria condição desse momento histórico, principalmente pelas altas taxas de mortalidade infantil. Àriès (2012) traz em seus escritos o fato de que essas crianças não contavam para as pessoas porque podiam desaparecer de uma hora para outra, afinal, as vidas desses pequenos indivíduos eram muito frágeis. Por conseguinte, “[...] na Idade Média, as crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem, sendo alta a taxa de mortalidade infantil” (ANDRADE, 2010, p.49).

Autores como Corazza (2002, p. 81), abalizam que a Idade Média foi marcada pelo descaso e ausência de interesses sobre a infância: “[...] não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’”. O primeiro sentimento de infância nasce no seio familiar, quando começa-se a pensar sobre o excesso de cuidados com a criança. Já o segundo sentimento de infância surge no contexto externo ao ambiente familiar. Phillippe Àriès descreve esse processo:

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela ‘paparicação’ – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raro até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância [...] Esse sentimento, por sua vez passou para a vida familiar (ÀRIÈS, 2012, p. 105).

Já com o advento da sociedade capitalista e da vida moderna essas relações foram se transformando:

A intimidade e a vida privada da família moderna propõem novas relações familiares, acompanhadas por mudanças de valores, especialmente em relação à educação das crianças. A criança assume um lugar central na família, pois se antes era cuidada de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral, passará a ser responsabilidade dos pais. Ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais. O modelo de família burguesa vem instituir modificações no contexto familiar, como a divisão e diferenciação de papéis

criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Essa sociedade de adultos hoje em dia muitas vezes nos parece pueril: sem dúvida, por uma questão de idade mental, mas também por uma questão de idade física, pois ela era em parte composta de crianças e de jovens de pouca idade” (ÀRIÈS, 2012, p. 99).

sexuais: o homem passa a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher, responsável pela casa e educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado (ANDRADE, 2010, p.50).

Assim o sentimento de infância vai auferindo um espaço, ganhando agenda e um ambiente próprio para a criança. Como apontam Pinto e Sarmiento, esta condição é constitutiva da infância como categoria social e exprime-se “[...] quer no respectivo estatuto social, quer ainda no valor que lhe é atribuída pela instituição criada por excelência para a infância: a escola” (PINTO e SARMENTO, 1997, p.3). A escola, segundo Moreira e Vasconcelos (*apud* ANDRADE, 2010, p.52), “[...] tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso”.

O sentimento da infância e o lugar da criança na sociedade, portanto, deve ser compreendido também em relação ao local em que contratualmente ela habita: sua cultura, sua sociedade, sua própria definição.

O estudo das crianças fora dos respectivos contextos sociais de pertença poderia iludir numa categoria comum a existência de diferenças essenciais à compreensão dos seus modos diversos de agir socialmente. Parece por isso indispensável considerar na investigação da infância como categoria social a multivariabilidade sincrônica dos níveis e fatores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social. Em simultâneo, é necessário considerar os fatores dinâmicos que possibilitam que cada criança na interação com os outros produza e reproduza continuamente essa estrutura. Preconiza-se, deste modo, uma perspectiva para a inteligibilidade dos mundos de vida das crianças que não alude a natureza individual de cada ser humano, mas que a considera no quadro relacional múltiplo e dinâmico que constitui o plano da estrutura e da ação social (PINTO e SARMENTO, 1997, p.7).

Portanto, para compreender a criança precisamos analisar antes de tudo os lugares, as diversas formas de ser criança e de viver a infância (COHN, 2009). Pretendo no próximo tópico deste capítulo levantar as diversas formas com que a antropologia vem tratando estes temas, da criança, da infância e da escola, no decorrer do seu fazer científico.

2.2 A infância e a criança no contexto antropológico ou diversos modos de ser criança

Início essa reflexão partindo de um pressuposto: de que pautarei minha reflexão sobre a temática no que Cohn (2009) chamou de antropologia da criança, e não uma discussão direta de infância, tendo em vista que a concepção de infância como apresentada acima é uma construção social e histórica ocidental. Afinal, o modo de pensar aquilo que o ocidente chamou de infância varia entre outras culturas e sistemas de pensamento.

Para um olhar antropológico, é preciso compreender o processo como um todo, a análise de pessoa humana (COHN, 2009), ou ainda, dar um passo atrás nas nossas análises e repensarmos as nossas próprias categorias de pensamento, entre as quais a própria noção de pessoa. Assim, o termo "criança" deve passar pelo processo de estranhamento antropológico:

Foi Mauss quem primeiro chamou a atenção para o fato de que cada sociedade tem um modo específico de pensar a diferença entre seu membro individual e o todo que o conforma, demonstrando que o conceito ocidental de indivíduo foi historicamente construído. No Brasil, a partir do ensaio de Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979), a noção de pessoa e sua relação com a corporalidade passa a ser enfatizada nos estudos sobre as sociedades indígenas brasileiras. Nesse ensaio, os autores realizam um balanço do que havia sido realizado na pesquisa sobre as sociedades indígenas das Terras Baixas sul-americanas, diagnosticando as dificuldades encontradas – devidas, a seu ver, à utilização de conceitos antropológicos formulados para dar conta de outras realidades sociais – e propondo um instrumento alternativo de análise: a construção social da pessoa e a fabricação de corpos (COHN, 2000, p.39-40).

Essa construção do corpo e como ela se dá é que vai embasar a discussão sobre a infância, pois se a noção de pessoa e a fabricação da pessoa e dos seus corpos são cruciais para os ameríndios, elas deveriam ser fundamentais também para se entender suas noções de infância, suas experiências e as intervenções que se fazem sobre esses corpos, etc. (COHN, 2013). Não partindo de uma ideia de infância estática e já construída e sim de como ela é sentida e vivida em cada uma das sociedades indígenas, por exemplo, é mister pensar que podem haver muitas infâncias nestes mundos diversos – muitas infâncias xikrin, muitas infâncias guarani, maxakali (COHN, 2013).

Mas sendo a antropologia uma ciência também ocidental, nem sempre as crianças tiveram papel de protagonista em seus estudos, nem o modo de ser criança teve lugar nas discussões centrais da disciplina. Recorrentemente se estava preocupado com o amanhã dessas crianças, como se transformariam em adultos, que tipo de adultos, e não no que elas eram realmente, no presente momento e fase geracional.

Clarice Cohn no seu texto “Concepções de infância e infâncias” (2013) traz um estado da arte da antropologia dedicada à infância e relata que apenas no final do século XX tal prática foi modificada nos trabalhos antropológicos:

[...] a diferença estava em que se buscava criar contextos, métodos e técnicas de pesquisa e interlocução com as crianças, de modo a que os antropólogos aprendessem a ouvi-las no que elas têm a dizer. Mas importante esforço foi também despendido em se desvendar o que é ser criança nestes lugares. Para isso, há duas respostas, nem sempre igualmente exploradas ou mesmo conectadas em cada trabalho: o que é ser criança para estas crianças com que se interage na pesquisa, e o que é ser criança neste lugar – ou, em meus termos, como se define a infância (ou as infâncias) nestes lugares (COHN, 2013, p.223-224).

O que Cohn nos mostra em sua análise é que hoje nós antropólogos (as) avistamos como as crianças interagem com as nossas próprias demandas de pesquisa, ou ainda, o que é ser criança na comunidade em que realizamos nossos estudos. Portanto, o modo como elas atuam, como crianças, é informado pela forma como se define o que é ser criança nestes lugares. "Assim também elas respondem a outra necessidade de definição: aquela que remete ao ser indígena, o que é igualmente exposto por sua condição de sujeito neste mundo atual" (COHN, 2013, p.230).

Quando vamos para campo nos cercamos de leituras, no meu caso sobre como eram as crianças kaiowá, tentando não chegar sem prenoções mínimas do que enfrentaremos no tema de pesquisa que vamos refletir. Em um dos primeiros campos que fiz, depois de ter lido Egon Schaden (1962, p.67) em que o mesmo descrevia a criança guarani por "notável espírito de independência", cheguei à aldeia achando que já ia sair falando com as crianças que elas iriam sair comigo, mostrando os caminhos e outras questões. Na minha cabeça, elas tinham maior independência do que as crianças não indígenas. Me enganei nessas ponderações iniciais que fiz, embasada nas análises de Schaden, não

porque elas não tenham esse espírito de independência descrito pelo autor, mas porque eu necessitava saber de outras coisas e elas precisavam saber mais sobre mim. Por isso, foi um tempo de construção até esses saberes tornarem possível a aproximação das crianças kaioiwá desta pesquisadora.

Sobre esse tema, Cohn narra uma experiência semelhante vivida por uma colega antropóloga:

[...] quando foi estudar a infância kaingang em Icatu, SP, tendo lido a bibliografia sobre estas crianças em diversos povos indígenas, Mantovanelli se imaginou chegando à aldeia e sendo rodeada por crianças. No entanto, por muito tempo, seu campo foi marcado por uma busca contínua destas crianças, que sempre pareciam dela fugir. Tudo foi se esclarecendo quando ela percebeu a importância do espaço doméstico para as mulheres e suas crianças, e a permanência destas nos seus quintais, e que ela e as crianças estavam sendo ensinadas na ética do respeito e da restrição que devem reger as relações. De fato, as crianças que via eram as que entravam e saíam das casas em que a antropóloga tinha maior convivência (COHN, 2013, p.228).

Assim como Mantovanelli, também busquei essas crianças, mais sem sucesso a princípio. Compreendi então que elas fazem parte de um todo, que deve ser inicialmente conhecido, para depois chegar a elas de fato:

Se nem todos podemos ver ambos os lados ao mesmo tempo, ou todos os lados destas realidades multifacetadas, ao menos devemos ter isso em mente: que as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem. Assim, podemos inclusive deixar de debater qual a melhor abordagem – a das crianças ou das políticas, por exemplo – na condição de admitir que serão sempre incompletas se desconsiderarem o outro lado, mesmo quando não o abordem diretamente (COHN, 2013, p.241).

Nesse sentido, compreender e reconhecer a criança como agente, e não apenas como integrante ou beneficiária do processo de formação e manutenção da comunidade - em um jogo de vice e versa - é algo essencial para a minha perspectiva enquanto pesquisadora, para entender como este trabalho foi construído, como eu penso sobre a temática da infância. Creio, juntamente com Clarice Cohn que desta forma:

Possibilita-se assim que o estudo da infância nessas sociedades enfoque um mundo relativamente autônomo, que tem validade

por si, nas experiências e na vivência das crianças, e em suas formulações sobre o mundo em que vive, vendo-a como um agente, e não como um sujeito incompleto, ou um adulto em miniatura que treina a vida adulta, ou, como sugere Schaden (1945: 271), aprendendo por imitação, definida como com um “‘instinto social’ que faz com que a criança, antes de chegar à puberdade, ‘aprenda brincando’ todas essas habilidades”, tornando-se gradativamente um “ser social pleno” (COHN, 2000, p.196).

Ser uma pessoa agente durante a infância significa produzir, experimentar, conviver, testar, completar ou criar lacunas do que é ser alguém, de como traçar esse caminho de se formar adulto. A criança é vista como “fazedora” de cultura nesta proposta, e não somente como receptora. Tal como nos propõe Pires, é:

[...] pensar as crianças como organismos, nas palavras de Ingold, ou como sistemas autopoieticos¹⁹, nas palavras de Maturana e Varela retomadas por Toren, são possibilidades que nos levariam a, em outras palavras, tomar as crianças como agentes e, dessa forma, ultrapassar o conceito de cultura no qual as crianças só tinham lugar enquanto índices do mundo adulto (PIRES, 2010, p.149).

Como agentes, elas aprendem com e por meio dos adultos, mas também de outras crianças, sobre qualquer assunto: religião, política, a questão racial, gênero, economia, etc. Porém, elas também modificam a forma dos adultos, e de outras crianças, de pensar esses tópicos da vida em sociedade, porque constituem a cultura não apenas como espectadores dela, mas também enquanto fabricantes, “fazedoras”, inventoras da cultura.

A cultura ou a sociedade é algo dinâmico que não está localizado em lugar algum, mas pode ser pesquisado nas relações entre as pessoas. As crianças não apenas são ensinadas pelos adultos, como também ensinam aos adultos e aos seus pares (PIRES, 2010, p.152).

Logo, o presente trabalho pretende refletir com as crianças kaiowá, não somente como receptoras do que já aponte como pedagogia tradicional, mas também como contribuintes para que a mesma continue existindo e se transformando; sempre tendo em mente que esses conceitos de sociedade e de cultura não são estáticos, até mesmo os conceitos de aldeia, moradia, parentela,

¹⁹ Do grego auto (próprio) e poiesis (criação). É um termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios (PIRES, 2010).

tekoha, infância, pedagogia, vêm se transformando, tendo em vista todos os momentos que vivemos hoje.

A própria existência recente das áreas de retomada vêm a contribuir para as mudanças desses conceitos-contextos e, estando as crianças kaiowá presentes neles, também contribuem para fazê-los. Então podemos dizer que no decorrer do texto irei não só descrever as crianças kaiowá, mas também as crianças kaiowá da aldeia Laranjeira Nhanderu, compreendendo o processo de invenção da cultura (WAGNER, 2009) em área de retomada como uma especificidade importante a ser pensada.

Desde os escritos de Margaret Mead até a antropologia atual, o que fica é que a diferença entre a criança e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa: a criança não sabe menos, sabe outra coisa (COHN, 2009). E são essas outras coisas que contribuem para fazê-lo social.

2.3 Antropologia e a Educação Escolar Indígena

Conforme exposto anteriormente, nas diversas vezes que estive na aldeia Laranjeira Nhanderu uma das grandes discussões sempre trazidas pelos Kaiowá era a questão da educação escolar indígena. O discurso sobre a importância ou da ida das crianças para a escola ou da presença da escola dentro da aldeia eram as principais questões ponderadas dentro dessa temática.

A educação escolar indígena existe hoje como diferenciada, intercultural, multilíngue/bilíngue, e se encontra a caminho da construção e da consolidação do que significam essas palavras há anos. Em um determinado momento em que eu cursava Ciências Sociais tive a necessidade de procurar uma disciplina fora da grade do curso, algo que viesse a contribuir para o que eu pretendia estudar, a relação da antropologia com a educação, de modo geral. Então, para minha sorte ou azar, encontrei no curso de Pedagogia uma disciplina denominada Antropologia na Educação, e fiquei feliz em aprender e discutir algumas questões que para mim ainda estavam vagas.

Porém, ao cursar essa disciplina as lacunas foram aumentando, paradoxalmente, isso porque ela me abriu a mente para caminhos que antes eu sequer alcançava. Elas me levaram a fazer muitas reflexões não só sobre a educação escolar indígena, mas também sobre o próprio modo de formação de

professores, indígenas ou não indígenas, em como existe um distanciamento da compreensão das diversas formas de cultura e das diferentes formas da percepção da infância, na formação do professor.

Waldir Aragão do Nascimento (2012)²⁰ faz uma reflexão sobre essa aproximação e ao mesmo tempo distanciamento entre antropologia e educação, principalmente pelos processos históricos vividos, assim como Gusmão (1997) aponta que:

O interesse central é trazer o aluno da pedagogia para uma aproximação no campo teórico da antropologia, que lhe é inteiramente desconhecido. Por outro lado, o aluno de ciências sociais, campo onde o antropólogo é formado, no caso brasileiro, também desconhece o itinerário da antropologia no campo da educação. A razão é simples: a educação não tem sido um dos campos privilegiados pela antropologia, da mesma forma que certas abordagens teóricas, que estão na origem deste diálogo, também não se constituem em objeto de conhecimento e análise, em particular, lembro aqui, o culturalismo americano, representado por Franz Boas e as gerações formadas por ele. Poderíamos elencar um número significativo de razões para que isto ocorra, mas importa chamar atenção para uma certa distorção de visão de que somos todos acometidos e que nos leva a considerar aprioris e ou críticas insuficientes, deixando de entender a constituição da ciência de que somos herdeiros. Ser herdeiros não nos torna culturalistas, acríticos ou conservadores, mas exige que reconheçamos que o conhecimento, como ciência, não nasce e morre dentro de um tempo determinado, senão que se alimenta do que existe antes dele e fornece alimento ao que lhe sucede, sem nunca deixar de existir como referência. Defendo, ainda, a importância desse resgate, se quisermos cobrar alguma coerência no fazer de outros campos, quando se utilizam do referencial da antropologia na abordagem de temas singulares, particularmente na educação (GUSMÃO, 1997, s/p).

É sobre essa importância de aproximação entre ambas as disciplinas que eu estava procurando quando fiz Antropologia e Educação, porque ela ainda é distante, mesmo que fundamental para pensarmos a educação escolar indígena,

²⁰ "A relação entre as áreas de conhecimento da Antropologia e da Educação ainda é pouco explorada pelo âmbito acadêmico brasileiro, apesar de o diálogo entre a antropologia e a educação remeter-se a uma antiga e muito importante questão a respeito do homem e seu processo de aprendizagem. No Brasil, foi a partir da década de 80 do século XX que se começou a pensar que entre a Antropologia e a Educação poderia ser construído um importante diálogo científico e cultural (Valente 2003). Juntar Antropologia e Educação – numa dialogia que resulte em uma possibilidade de encontros e esforços em um objetivo comum – constitui tarefa realmente hercúlea, dadas às especificidades das disciplinas em questão e as tensões entre o singular e o universal; tensões que, para Dauster (2000), permeiam, ou deveriam permeiar, as inquietações e os horizontes que norteiam o trabalho dos antropólogos e também dos educadores" (NASCIMENTO, 2012, p.54-55).

por exemplo, não menosprezando sua relevância para as escolas ditas regulares também.

Acredito que se efetivamente existisse um trânsito interdisciplinar e multicultural, compreender os processos de aprendizagem seria mais simples e mais independente do fato de estarmos na aldeia ou não. Enfim, os professores são formados e muitas vezes só repetem o que existe nos livros didáticos, se esquecendo que as relações sociais são únicas e se estabelecem de forma direta com a cultura, o local em que cada grupo está inserido, entre outras categorias de análise contextual. Por exemplo: um grupo de alunos que vive ao lado de uma nascente dos principais mantenedores da bacia hidrográfica da cidade e aprende a hidrografia a partir do livro didático - algo feito muitas vezes no eixo educacional de Rio de Janeiro/São Paulo -, não compreende de modo singular essa hidrografia, porque o livro não vivencia o que aqueles alunos experimentam em seu cotidiano de contato ou de não contato com a área. É preciso habilidade do professor em compreender se há aproximação ou distanciamento do grupo de alunos a esta temática e, num segundo momento, propor uma abordagem em relação ao livro didático que problematize a experiência que eles têm de viver próximos a esta bacia. Afinal, os alunos não irão relacionar o conteúdo do livro com o cotidiano sem apoio para isso, em geral, eles não vão se preocupar com aquela nascente sem que haja uma reflexão sobre a questão na escola, em casa, com os amigos, etc., por que deveria querer preservar algo se não o conhece?

Tonico Benites (2012) descreve a importância desses eventos de aprendizagem no contexto da pedagogia tradicional, expondo que eles são realizados justamente para confirmar e demonstrar às crianças os comportamentos adequados. Dona Miriam Barbosa e seu Olímpio Barbosa reforçam essa fala, quando, em uma breve conversa comigo, falavam que as crianças precisam aprender a importância, por exemplo, de rezar, cantar como algo que se estende para o que eles mesmos chamam de sustentar a comunidade. Como explicitado, são nesses fazeres que se reforçam as práticas culturais kaiová, por meio da oralidade que a história é contada e que a criança vai sendo aconselhada e vai percebendo que suas atitudes podem voltar-se para si e para toda a comunidade.

Portanto, defendo que a antropologia deveria estar mais presente na educação, de modo geral, e na educação escolar indígena, especificamente, a partir dos próprios cursos de licenciaturas, ajudando a construir docentes mais engajados na temática, com programas específicos voltados à ela, principalmente no que se diz respeito a relação entre a educação e os conceitos de infância e criança aqui já discutidos. É necessário ir além de uma educação do ser humano como "universal", construindo escolas com múltiplos saberes, "multiversais", para que esses debates sejam incorporados e discutidos.

CAPÍTULO III – É na aldeia Laranjeira Nhanderu!

Deixa eu me apresentar
Que eu acabei de chegar
Depois que me escutar
Você vai lembrar meu nome
(Amarelo, Azul e Branco– Ana Caetano / Vitória Falcão/ 2021)

Não se pode fazer antropologia sem as crianças (COHN, 2000). Isto posto, falar da comunidade Laranjeira Nhanderu sem trazer as crianças kaiowá, e aqueles que foram se transformando de crianças a adolescentes desde quando comecei a visitar a aldeia, seria algo impensável, do meu ponto de vista.

No segundo capítulo discuti como a antropologia, no decorrer da história, se relacionou com os estudos da infância e da criança, assim como com os processos de aprendizado das mesmas, seja na educação escolar indígena seja na educação ou pedagogia tradicional. Nesse capítulo, que fecha a dissertação, apresentarei a comunidade a partir da minha interação com as crianças kaiowá, do que compreendi ou interpretei do olhar delas sobre esta. A partir de um contexto geral sobre as crianças kaiowá que vivem nessa área, buscarei descrever a realidade delas, vendo-as como agentes do fazer a cultura, perante as atividades do cotidiano de ser Kaiowá.

3.1 A aldeia Laranjeira Nhanderu e a construção da perspectiva da criança kaiowá

A comunidade do Laranjeira tem cerca de 180 pessoas, distribuídas entre a parte da comunidade que está na área de preservação ambiental e a nova retomada de outubro de 2018. Na parte da mata encontrava-se a segunda casa de reza, construída pela comunidade depois da entrada que fizeram após o despejo de 2009 e a reentrada em 2011.

A primeira casa de reza foi construída pela comunidade em uma área que infelizmente, nos períodos chuvosos, alaga. Já a segunda foi construída logo na entrada da mata e pela ação do tempo acabou caindo. Foi nessa primeira casa que, na ida no campo de 2014, realizei conversas importantes, como na fotografia abaixo, em que dialoguei com a liderança Faride Mariano e o rezador Olímpio Barbosa, acerca da importância da comunidade ter conseguido na justiça o direito de permanecer nessa área. Faride se lembra bem de lugares importantes do Laranjeira, quando era criança, em que sua família vivia.

Figura X: Conversa em frente à primeira casa de reza (Fonte: Arquivo pessoal, abril de 2014)



A terceira casa de reza foi construída na parte da nova retomada, podendo sendo vista por quem passa na BR -163. Na virada do ano do ano de 2020, a casa de reza foi queimada criminosamente. Segundo reportagem do CIMI, foi uma ação de intimidação aos moradores do Laranjeira²¹.

Figura XI: Terceira casa de reza destruída pelo fogo (Fonte: Arquivo pessoal/ 2020)



Depois de queimada, ela foi reconstruída no mesmo lugar pela comunidade, com o auxílio de parceiros e doação de colaboradores. A casa de reza é um ponto de apoio nas ações de saúde, de assistência social e de educação, auxiliando em que diversas atividades, inclusive àquelas voltadas ao cultivo de hortaliças, verduras, frutas, mandioca, milho e outros.

É na *opy* (casa de reza) onde a palavra sagrada é proferida e repassada aos mais jovens (MELIÁ, 1989), por isso começo este capítulo com a intermitência da existência dessas casas de rezas no Laranjeira Nhanderu, algo que demonstra a dificuldade cotidiana em educar pelas belas palavras e a luta cultural em existir, sendo que a pedagogia tradicional é uma das atividades da

21 Reportagem da Assessoria de comunicação do Conselho Indigenista Missionário de 02/01/2020: “Laranjeira Nhanderu é atacada, tem Casa de Reza incendiada e indígenas Guarani Kaiowá vivem terror na virada do ano”. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/01/laranjeira-nhanderu-e-atacada-tem-casa-de-reza-incendiada-e-indigenas-guarani-kaiowa-vivem-terror-na-virada-do-ano/#:~:text=02%2F01%2F2020-,Laranjeira%20Nhanderu%20%C3%A9%20atacada%2C%20tem%20Casa%20de%20Reza%20incendiada%20e,terror%20na%20virada%20do%20ano&text=A%20virada%20do%20ano%20tem,Brilhante%2C%20Mato%20Grosso%20do%20Sul>. Acesso 27 de maio de 2022.

casa de reza, que se mostra como um local de resistência kaiowá nesta área de retomada.

Nesse local ocorrem as cerimônias religiosas, sendo essa sua principal atividade e objetivo, evidentemente, como o próprio nome diz. Contudo, é ali que tradicionalmente os mais jovens aprendem com os mais velhos. Dentre as várias características que compõe uma casa de reza, pode-se destacar a importância da oralidade e do rezador ancião. Isto posto, nas casas de reza, fui também passando por um processo de educação, no pátio delas ou no seu interior, as conversas e atividades acontecem, como já citado. Dessas conversas, com Faride Mariano e Adalto Barbosa, por exemplo, sobre o período de instalação das reservas indígenas no sul do estado de Mato Grosso do Sul, percebe-se que até por volta dos anos 1940 a população do Laranjeira vivia tranquila, onde hoje é uma área em disputa.

Faride Mariano me explicou que no processo de entrada e saída da terra tradicional, as famílias se espalharam para áreas de outros municípios como Douradina, Dourados e Amambai, inclusive migrando para outros estados, como São Paulo, em sua capital. Adalto Barbosa relatou que em maio de 2016, ele e sua família foram até o estado do Paraná, residindo lá por um curto período de tempo. Lembra ainda que ele, seu pai (Olímpio Barbosa), sua mãe (Emiliana Barbosa) e seus irmãos - entre eles José Barbosa, liderança, que foi atropelada na BR-163, como já relatei aqui - foram em busca parentes que residiam naquela localidade.

Dona Alda Mariano Pedro, uma senhora de 80 anos, mais ou menos, conta que esteve presente vivendo na localidade que hoje é a área de retomada, e que viveu a expulsão dessa terra quando jovem, junto ao seu pai Levino Mariano, na década de 1960, conforme registro abaixo do SPI:

Ministério de Agricultura - Posto I. Francisco Horta. Em 20 de Abril de 1961

Sr. Erico Sampaio -Chefe da I.R.S. Campo Grande MT.

A presente é para dar informação, que o senhor solicito-me, a respeito da queixa que os índios Levinho Mariano e Floriano, que os grileiros queriam tomar as terras deles, ou melhor da colônia, que eles ocupam. Em 18 de Novembro de 1960, o índio Levinho, esteve neste P.I. a fim de pedir-me que fizesse uma carta para os fazendeiros, pedindo a eles que deixasse-lhes colher as plantas, para poder retirar-se só agora eles voltaram, mas não cumpriram o que eles queriam a mim, que fiz a carta, Levinho levou. As terras que estão, e de particular, e de Dona Delia Cruz Martins, titulada pelo Estado, ficou assentada juntos aos índios Levinho Mariano, e o Sr. Delegado de Polícia do Rio Brilhante, para que o Senhor Delegado deu uma ordem dele ficar lá nas terras

até terminar suas colheitas, para mudar-se para este P.I. Ou para José Bonifácio; sobre estas terras, quem pode dar-lhe bem todas informações, ai e o Sr. Neder; Saudações Agente de Posto - Ministério da Agricultura Campo Grande, MTM/M-447/ Em 10 de Outubro de 1961 Ao Sr. Encarregado do P.I. Francisco Horta de acordo com o OF. S/n do Sr. Lineu Amaral Soares, em que solicita providência desta chefia para retirada dos índios "Caiuás"- que estão instalados no lote rural n-42 da quadra 66 do núcleo Colonial de Dourados, deveis entrar em contato com o referido cidadão e diante dos documentos de propriedade da referida gleba, providenciar a retirada dos índios aconselhando-os a se instalarem na área do P.I. Francisco Horta ou outra reserva destinadas, P.I.II. José Bonifácio, Benjamin Constant, Tequapery e outras no extremo sul. Saudações Ass. Erico Sampaio - Chefe da I.R.S. Ministério da Agricultura Campo Grande, MTM/M-538/ Em 4 de Dezembro de 1961 (FERREIRA; BRAND, 2009, p. 240/241).

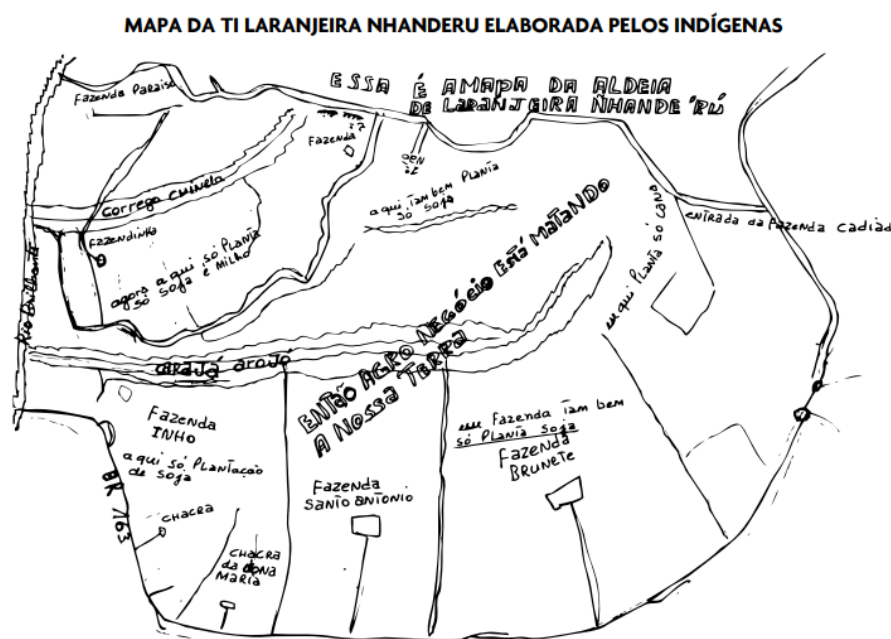
Dona Alda Mariano Pedro vivia no Laranjeira desde criança, nos contou que viveu sua infância ali, perto do rio Brilhante, e que quando chegaram as primeiras ondas de ocupação dos colonos, viu a casa de reza que ali existia ser queimada. Ou seja, a casa de reza de antes da ocupação não indígena existia no local em que construíram esta última, a terceira casa de reza, que também foi queimada.

Quando questionei à Dona Alda sobre como era estar ali novamente, ela respondeu: "[...] essa terra aqui, pertence a nós, é a terra dos meus antepassados, não podemos abandoná-la" (Alda Mariano Pedro, Aldeia Laranjeira Nhanderu, 2017). Ela nos disse também que passou a vida toda tentando voltar para o lugar onde pertence, para a terra em que cresceu e aprendeu a ser Kaiowá. Por conseguinte, faço notar que o sentido de pertencimento ao lugar (MURA, 2003) é uma característica importante dessa população, e não apenas dela, pois vai permeando o fazer e o ser Kaiowá, algo que irá garantir a sobrevivência não só do corpo material, mais sim do seu fazer cosmológico.

Pensar no pertencimento é refletir sobre a trajetória que constituiu esta pertença, a busca pelo território tradicional nesse grupo populacional é também um retorno a quem são, "de verdade", um retorno às suas memórias e aprendizados socioculturais que fundamentaram suas existências. As entradas e saídas desse *tekoha*, abordadas no decorrer desta dissertação, marcam essas pessoas, suas trajetórias de vida, como motivadas pela luta desse grupo em reocupar não somente um território, como pensam os não indígenas, mas também e porque não um contato com o ser e se fazer criança neste local, no passado e no presente.

A comunidade sempre teve clareza da parte de terra a ser requisitada, tanto que em 2013 desenharam um mapa da comunidade²², para apontar que parte territorial que solicitava. No desenho, os Kaiowá traçam as fazendas, os córregos e o que foi cultivado em épocas antigas.

Figura XII: Mapa desenhado pela comunidade Laranjeira Nhanderu, delimitando seu território (Fonte: GLASS, 2013)



Essa métrica está muito relacionada com a sobrevivência do ser e a segurança que os territórios tradicionais trazem. Elda Vasques (2012) reflete que não adianta nada querermos uma vida diferente, negando a nós mesmos. Esse negar a si mesmo se refere à recusa de como se faz o ser kaiowá, que está intrínseco à terra, como destaquei anteriormente.

Assim, para fazer-se criança kaiowá, as relações entre território e os adultos, como as lideranças apontadas aqui, são fundamentais para esse processo; não se faz criança sem que hajam relações com o *tekoha*, com os adultos que já foram crianças e suas lembranças sobre aquele território e com as outras crianças, que dividem a experiência de viver em retomada.

22 Relatório intitulado "Em terras alheias - a produção de soja e cana em áreas Guarani no Mato Grosso do Sul", de realização do Centro de Monitoramento de Agrocombustíveis da ONG Repórter Brasil, autoria de Verena Glass, 2013. Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/documentos/emterrasalheias.pdf>>. Acesso em 26 de maio de 2022.

Quando cheguei na comunidade pela primeira vez, o número grande de crianças correndo pelo pátio em frente à casa de reza no meio de uma mata me alegrou e me acolheu. Eu havia assistido uma reportagem da TV Campo Grande (SBT-MS) de 2009, disponível no *Youtube*²³, quando realizava os primeiros levantamentos para adentrar no campo e aquela imagem das crianças no pátio me emocionou.

Essa reportagem apresentava o momento em que a comunidade havia sido despejada e se encontrava às margens da BR-163, no ano de 2009. No vídeo, o senhor Olímpio Barbosa aparecia cercado pelas crianças a quem passa seus ensinamentos, sendo que as próprias crianças é que construíam para o público a ideia de como era viver naquela situação.

Figura XIII: Crianças do vídeo sobre o despejo (Fonte: SUKI OZOKI, 2009)



O garoto de vermelho é Uemer Barbosa Almeida Pedro, que em 2009 tinha sete anos de idade. Neto do Sr. Olímpio Barbosa e filho da liderança José Barbosa, o menino contava no vídeo que um dia gostaria de ser liderança e que estava aprendendo com o avô sobre muitas coisas. Na reportagem, as crianças

23 Crianças indígenas (SUKI OZOKI, 22 de out. de 2009). Matéria veiculada na TV Campo Grande (SBT-MS) sobre o cotidiano das crianças guarani-caiuás que vivem acampadas às margens da BR 163 em Mato Grosso do Sul após o despejo da Fazenda Santo Antônio da Boa Esperança, em Rio Brilhante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8_nFJCXqFUI&t=15s>. Acesso em 05 de maio de 2022.

kaiowá cantavam e dançavam junto com o rezador. Mesmo em condições precárias, na beira da estrada, sofrendo com o calor, a poeira, o acesso restrito à água e com a problemática do acesso à escola, o fazer e os elementos culturais indígenas estavam presentes entre os mais velhos, e fortemente entre as crianças.

Em maio de 2017, em uma atividade de campo, Uemer, naquele ano com 15 anos, escreveu para mim como era viver no Laranjeira, com seus desejos:

Eu gosto mais de jogar bola e de estudar, único que eu não gosto é de brincar. Eu gosto de ouvir histórias, de jogar bola e ir no treino na cidade, mas também gosto de ouvir música na casa do meu primo. Gosto de ir na casa do meu avô, ele gosta de falar história do Laranjeira. Que vivia aqui no Laranjeira antigamente, não chamava Laranjeira era Larancheira depois que mudaram o nome do acampamento, isso é a história do meu vô de antigamente, eu gosto de ouvir a história. Aqui eu vivo feliz na Laranjeira porque tem vários bichos no mato. Quando meu pai estava com nossa família, matava vários bichos [...] no ano de dois mil e dezesseis era o último ano que matou porco e ficou na lembrança, depois não matou mais bicho até hoje, e por isso que eu gosto também de escrever texto como documentário e ***meu sonho de pegar o lugar do meu pai daqui mais pra frente será eu Uemer, filho de José Barbosa, será Uemer pegará o cargo do pai e ficara liderança em Laranjeira*** essa é minha vivência em Larancheira. Fim da História. (Uemer Barbos Almeida Pedro, 27 de maio de 2017, texto transcrito conforme a escrita do autor, grifo nosso).

Uemer é um dos interlocutores da minha pesquisa. Conheci ele no *guaxiré* da festa do índio de 2014, com 13 anos. No dia da festa, conversamos sobre a escola, a casa de reza e os caminhos. Uemer me disse na época que era muito difícil estudar na escola da cidade, que a língua era uma barreira e que nem sempre as pessoas o compreendiam.

Lileia Pedro de Almeida, sua irmã, me relatou que Uemer foi uma das crianças que mais sofreu com essa ida para a escola na sede urbana do município de Rio Brilhante, que várias vezes sua mãe teve que intervir na unidade escolar. Atualmente, ele continua estudando, está fazendo o curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD).

Mannio Pedro de Almeida Barbosa, hoje com 15 anos, irmão mais novo de Uemer, bisneto do Sr. Olímpio Barbosa e neto de José Barbosa, também é um dos meus interlocutores. O conheci pequenino, em 2014; na minha estadia

mais longa na comunidade, em 2017, ele foi um dos meus guias, meu mestre condutor, por que nesses momentos eu não era a adulta pesquisando crianças (PIRES, 2011), eu era a criança, aprendendo a viver na comunidade kaiowá. O desenho abaixo foi feito por Mannio no meu caderno de campo, em maio de 2017. Hoje ele está estudando no ensino médio e quer cursar uma faculdade.

**Figura XIV: Desenho de Mannio Barbosa em meu caderno de campo
(Fonte: Arquivo pessoal, 2017)**



Mauriel Almeida Aquino é filho de Lileia Pedro de Almeida, neto de José Barbosa e bisneto do Sr. Olímpio Barbosa, além de sobrinho de Uemer e Mannio. Ele também foi um dos nossos interlocutores. Estava sempre presente, junto com o grupo de crianças, interagindo conosco em diversos momentos.

Vivendo entre eles eu me perguntava: que é ser uma criança kaiowá? Eu olhava para elas e me perguntava o que pensavam a respeito disso. Fabio Mura, em sua Tese de Doutorado, expõe aquilo que já trouxemos anteriormente, da fragilidade da infância entre os Kaiowá:

Na vida do sujeito, o período mais instável é representado pelas várias fases da infância, especialmente até os sete anos de idade. Durante esta etapa, o risco da alma espiritual se assustar e desprender-se do corpo é muito grande. Por tal razão as crianças não podem ser maltratadas, não se pode falar-lhes levantando a voz, sendo necessária muita cautela no processo educativo. Geralmente se lhes concede quase tudo o que desejam, as obrigações de reciprocidade sendo introduzidas aos poucos, através de técnicas educativas que incutem

sentimentos neste sentido, isto não por meio de coerção, mas pela valoração do dar e a reprovação da acumulação. Após os aproximadamente seis ou sete anos de idade é que começa a divisão do trabalho por sexo, mas se continua permitindo aos sujeitos a manutenção de uma vida lúdica em comum, visto que ainda não são considerados como adultos. [...] Neste sentido, as crianças passam a ser controladas por adultos pertencentes ao seu circuito educativo, que procuram acompanhá-las em todos os seus deslocamentos quando elas transcendem os espaços de jurisdição da comunidade política na qual estão inscritas (MURA, 2006, p.257/258).

Observo então que há uma separação entre a infância e a idade adulta muito presente entre os Kaiowá, em que ser criança é viver livre da reciprocidade como uma coerção e como uma prática social composta por regras rígidas, ao mesmo tempo em que há uma introdução desta questão de modo a pensar sobre essa criança como pássaro que não deve ser amedrontado, para que não fuja. Neste contexto, há forte ligação da formação do corpo da criança e das cautelas tomadas nesse processo. Tônico Benites aponta que:

Durante o primeiro ano de vida, antes de a criança pisar no chão, a alma é extremamente instável e insegura: transita entre o copo e o lugar de origem, localizado no universo do cosmo (jyvy). Dependendo da forma como é tratada, é possível que fique triste (ndovy"ai) e não permaneça no corpo, retornando assim ao seu lugar de origem (ojevy). Por essa razão, no primeiro ano de permanência no corpo a alma é sempre tratada com reza (ñembo"e) e com muito carinho, no intuito de alegrá-la e fixá-la em definitivo no corpo (BENITES, T; 2012, p.63).

Aqui remeto ao que foi discutido por Cohn (2009): não tem como falar de criança para sociedades indígenas, aqui no caso para os Kaiowá, sem refletir sobre o processo de formação do corpo, pois assim como aponta Tônico Benites é depositário da alma, que deve ser bem cuidada para permanecer ali. Trago novamente as palavras belas de Eliel Benites, porque entendo-as como fundamentais para compreender o que representa ter uma criança na família:

A criança é considerada como um pássaro que vem do mundo espiritual e repousa na família. A família, portanto, tem a obrigação de preparar um ambiente de recepção afetiva e religiosa para que a criança "recém-chegada" goste do lugar e ali fique enraizada espiritualmente (BENITES, E; 2012, p.69).

Assim toda a criança é recebida com reza e também com alegria, para que possa se enraizar ou vingar, talvez por isso habite tanto a casa de reza,

esteja sempre tão perto a ela, no pátio, etc. Como diz Dona Miriam, rezadeira kaiowá do Laranjeira: "O ambiente onde essa criança está que vai ajudar a se formar, não só o pai ou a mãe, mais toda a comunidade" (Laranjeira Nhanderu, 2016). Portanto, estes valores e conhecimentos são cultivados na família e na comunidade, que estão inseridos no território tradicional, o *Tekoha Guasu*.

Como vimos, a educação tradicional e o ser kaiowá dependem, intrinsecamente, do território. Isso porque a identidade também produz o território, um depende do outro, numa ligação baseada na espiritualidade. "A educação tradicional é uma educação espiritual, que constitui o sujeito kaiowá e guarani, que o conecta ao mundo físico e espiritual" (BENITES, T; 2012, p.69).

Tecer sobre a criança kaiowá é compreender sobre corpo, mas também sobre o tecido social, sobre o convívio comum e, acima de tudo, sobre a pedagogia tradicional. Para Tônico Benites (2012, p.119),

"[...] as crianças precisam do convívio com os outros, sentindo a natureza, ouvindo as boas palavras, trabalhando em mutirão, comendo as comidas típicas, conhecendo os animais e as histórias antigas, respeitando os mais velhos, percebendo as linguagens dos ventos, das chuvas, do trovão, do dia, da noite e, assim, compreender o que o ambiente está tentando dizer através das outras linguagens".

Dona Miriam e o Sr. Olímpio, xamãs rezadores da aldeia Laranjeira Nhanderu, nos disseram que as crianças precisam aprender a importância de rezar e cantar porque precisam, por meio dessas práticas, aprender os comportamentos adequados; observação esta que também encontrei no texto de Tônico Benites (2012).

Segundo Lescano (2014), o indígena é visto pela sociedade nacional como figura que vive num cenário vazio, como alguém que precisa ser tutelado para sobreviver, porque não saberia como viver numa sociedade complexa. Desta feita, o que ocorreu no estado de Mato Grosso do Sul durante seu processo de formação e colonização, foi uma concordância com este modo de pensar os indígenas e suas culturas, foi desconsiderar completamente a presença física e cultural desses povos, num primeiro momento, para depois tomar-lhes os territórios tradicionais e negar-lhes a existência como povos autossuficientes e autônomos, substituindo seu modo de subsistência pela

monocultura (de soja, cana ou milho, mais frequentemente), não respeitando toda sua cosmovisão e diversidade etnicorracial.

A partir deste posicionamento, no mínimo, etnocêntrico do Ocidente, a educação indígena se viu exprimida para momentos onde ela poderia ocorrer, e por muito tempo a educação escolar indígena sequer considerou os saberes e fazeres indígenas como tendo algo a ensinar. Ou seja, eram passados conhecimentos não indígenas considerados importantes para a construção do sujeito ocidental universal (LESCANO, 2014). Este contexto inicial não é muito diferente do que ocorre na área de retomada kaiowá Laranjeira Nhanderu, porque ali também a pedagogia indígena acontece quando se tem espaço para isto, tendo em vista a condição de algumas áreas indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, como já trabalhado nos itens acima. As crianças da aldeia Laranjeira Nhanderu fazem parte do cotidiano da aldeia, participam dos eventos, estão presentes nas manifestações e rituais. Compreendem a natureza como mãe e estabelecem relações com ela. Conhecem plantas medicinais, se localizam com maestria nos caminhos e trilhas, por onde circulam. Assim, a territorialização da sua espiritualidade, no contexto familiar, é muito importante para que a criança receba a carga espiritual necessária para escolher permanecer no corpo em que habita, sendo esta a parte mais relevante do processo da formação do ser infantil indígena (BENITES, E; 2014).

Neste ínterim, toda a comunidade enxerga as crianças kaiowá do Laranjeira como parte do todo. Assim, elas aprendem porque estão em todos os lugares, e aprendem com maior facilidade as coisas que estão em seu cotidiano, começando pelo reconhecimento delas e pela sua significação no contexto sociocultural ao qual pertencem - fato esse que nossa escola vem tentando fazer há tempos e que parcamente consegue.

A educação indígena nas áreas de retomada é ferramenta de sobrevivência, como diz o Sr. Olímpio e relembro agora: “[...] aqui aprende a caçar, a plantar, aprende que a terra é mãe”. Criam laços e estabelecem relações com o meio tanto natural, como parte de sua família, isso é que significa territorialização do seu corpo, compreensão profunda do que é o *tekoha*. É entender que pessoa, social e ambiental, para os Kaiowá, não se separam.

Como apontado anteriormente, o *tekoha* é um espaço territorial onde o modo de ser e viver kaiowá pode se realizar (BENITES, T; 2012). Neste local, os

“líderes-orientadores” coordenam as atividades educativas cotidianas, orientando os comportamentos e as atitudes corretas dos integrantes inexperientes da família, para que eles consigam construir seu próprio caminho, através dessas palavras que apreendem. Lembro ainda que educação, para os Kaiowá, é sinônimo de canto, e que este “[...] possibilita o autoconhecimento a partir da conexão contínua com a espiritualidade. Para nós, o mundo espiritual é a fonte da sabedoria, o *arandu*” (BENITES, E; 2014, p. 69). Em suma, aqui verificamos novamente o porquê da casa de reza ter papel fundamental na educação e na construção da noção de pessoa e da perspectiva indígena da criança e da infância.

Ao se auto-conhecerem reconhecem o outro e a importância da terra, do lugar onde vivem e das práticas culturais ali realizadas. Neste sentido, a educação indígena é de total importância. Contudo, atualmente os indígenas têm utilizado a educação escolar indígena (diferenciada, intercultural e bilingue) como um local de construção da resistência, inclusive em áreas de retomadas, abordando e inserindo nestes espaços seu próprio modo de pensar a educação.

Destarte, “[...] criar os pressupostos éticos e morais positivos (*teko porã*) que possibilitem a manutenção de uma conduta sagrada (*teko marangatu*)” (MURA, 2004, p. 110) é o objetivo principal da educação indígena kaiowá. Se a conduta sagrada é composta por ações e atividades humanas voltadas para que a Terra (*Yvy*) não sofra males, que podem fazê-la morrer ou sumir, as crianças aprendem melhor estando no Laranjeira Nhanderu, onde a vida animal e florestal ainda existe tal qual um Kaiowá deseja, ainda que os perigos sejam muitos, em relação aos não indígenas que não querem sua presença nela.

Quando se mantém uma educação indígena, os indígenas conseguem manter essas lógicas, continuam formando seus líderes educadores, seus rezadores, enfim, conseguem exercer suas práticas que não levam ao sofrimento a terra e, em consequência, dos próprios Kaiowá.

As crianças com as quais conversei tentaram me ajudar, transitando por toda a espacialidade, observando e conversando comigo sobre suas atividades cotidianas e sobre as histórias que ouviam dos mais velhos, dentro do contexto da família extensa. Compreendi com essa experiência que a prática de reciprocidade (*pytyvõ ñangasa*) e da bela conversa (*ñe’evy’a*) são os principais veículos educativos, porque era sobre isso que essas crianças falavam. Esta é

a “[...] base de estabilidade e proteção no sentido emocional-afetivo, sobretudo fonte de alegria (*mbovy’aha*)” (BENITES, T; 2012, p.61). Além disso, seu modo de compreender o mundo também lhes dá suporte para encararem situações novas, fazendo leituras dessas outras realidades a partir do seu repertório cultural (LUCIANO, 2006).

3.2 Como me faço um Kaiowá?

Nesse tempo de pesquisa e trabalho de campo na aldeia Laranjeira Nhanderu tenho refletido sobre as práticas pedagógicas na construção da perspectiva da criança kaiowá.

A primeira pessoa dentro da aldeia com que me aproximei e começamos as primeiras conversas a respeito do tema foi uma das lideranças, o Sr Adalto, o qual sempre chamei de filósofo, tendo em vista, todos os ensinamentos compartilhados por ele, principalmente em relação ao que ele chama de “ensinar a cultura”.

Conforme Luciano (2006), a educação indígena é composta por processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos pelos povos indígenas. Uma das formas mais comuns dessa pedagogia é a participação e observação das crianças sobre aquilo que os adultos estão fazendo, como demonstro na imagem a seguir:

Figura XV: Geni ajudando a avó (Fonte: Acervo pessoal, abril de 2021)



Geni, a menininha kaioiwá da foto, tem 4 anos de idade sempre está acompanhando a avó materna ou a mãe pelo território da comunidade, aprendendo e fazendo o que lhe é permitido, dentro do contexto da família extensa, aprendendo a reciprocidade e as belas palavras.

Se a comunidade enxerga essas crianças como parte do todo e, a partir desta compreensão auxiliam na construção de seus corpos como potenciais agentes desse todo, trago a baila uma referência a Mauss (2003) que aponta para as técnicas corporais como fundamentais para fazer do corpo um instrumento do ato tradicional eficaz, seja ele mágico, religioso ou simbólico. A eficácia deste ato depende, portanto, de uma transmissão concreta, correta e correspondente à tradição de determinada cultural. Neste âmbito, a educação indígena pode ser considerada uma técnica corporal tradicional, porque fabrica pessoas pela repetição de práticas cotidianas (rituais ou não) que moldam não somente o corpo, como também o espírito, visto que a reciprocidade está em par com as belas palavras, sendo estes os dois fundamentos centrais fabricantes das crianças kaioiwá.

Educar é *ñembo'e*, é a “construção do próprio caminho a partir das

possibilidades dadas pelo contexto, através da palavra” (BENITES; E. 2014, p. 69). Palavra esta que é linguagem, mas também é alma. Mostra-se o caminho, a direção, a partir da linguagem, da alma, das palavras. As crianças kaiowá devem aprender a se autoconhecerem, a reconhecerem o outro e também a importância da terra, do lugar onde vivem e das práticas culturais ali realizadas. Logo, a criação da perspectiva infantil, da criança kaiowá, é um passo importante na fabricação do seu eu, sempre conectado à família externa e ao *tekoha*, num sentido mais amplo. Contudo, não é dada pelo adulto. A criança já tem uma perspectiva própria do bem viver, porque assim que nasce, em seu primeiro ano de vida, vimos anteriormente que os adultos devem se esforçar para que elas não saiam do seu corpo voltando ao seu local de origem; precisam alegrá-las e tratá-las com rezas (traduzidas por Eliel Benites também como *ñembo'e*, a mesma palavra para educação), para fixá-las em definitivo no corpo.

Figura XVI: Festa do Batismo do Milho (Fonte: Arquivo pessoal, 2016)



Na fotografia acima, faço observar a presença de crianças kaiowá nas danças, que iniciaram com o por do sol e se estendem até o nascer do sol no outro dia. Mesmo as mais pequenas participam da dança, elas são

incorporadas em todos os momentos da vida kaiowá, inclusive neste, de uma das festas mais importantes da comunidade.

Até o presente momento tentei construir a perspectiva das crianças kaiowá sobre o que vivenciam no Laranjeira Nhanderu, ainda que as minhas conversas com elas não tenham aparecido muito nesta dissertação. Assim, observei seus comportamentos e relacionei estes com aquilo que interpretei das leituras antropológicas realizadas, das belas palavras de indígenas como Tonico e Eliel Benites sobre a temática, meus líderes-educadores, e de não indígenas como Mura, Nascimento e tantos outros.

Durante a escrita desta dissertação, compreendi que não conseguiria alcançar a perspectiva das crianças kaiowá por elas mesmas, a partir daquilo que recolhi em campo, embora eu tenha colhido entrevistas com algumas delas, conforme explicitado anteriormente. Talvez, o melhor seria ter pedido desenhos a elas. Minha ideia inicial era proporcionar-lhes câmeras fotográficas para que elas me mostrassem, por meio das fotografias, qual era sua visão de mundo, de vida, do que é ser Kaiowá. Porém, não consegui elaborar isso de forma a atingir esse objetivo de pesquisa.

Assim, este trabalho tem falhas, como em geral ocorre com um trabalho que é entregue, ainda que não tenha sido finalizado. Fica em mim uma vontade de prosseguir e dar conta desta ideia inicial, talvez em uma próxima pesquisa, talvez em um aprimoramento desta escrita visando uma publicação. De qualquer forma, suponho que este trabalho traz algo de útil para a comunidade acadêmica, por isso, o apresento, ainda que pleno de lacunas, mais do que de respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação construí um caminho para tentar compreender como as crianças kaiowá contribuem para o pensar e o fazer de sua cultura, a partir da experiência de vida e das reflexões que constroem vivendo na área de retomada Laranjeira Nhanderu, localizada no município de Rio Brilhante, no Estado do Mato Grosso do Sul.

Utilizando a observação participante, método por excelência antropológico, bem como a revisão bibliográfica pertinente ao tema, compreendi que é através de suas práticas cotidianas e da interlocução com pessoas mais velhas que as crianças kaiowá aprendem sobre suas tradições culturais, assim como as transformam com as suas ponderações sobre elas; ou seja, nos rituais que demarcam a eficácia da reciprocidade (como nas festas do *guaxiré* e do milho) e na oralidade contada e recontada na casa de reza a criança vai sendo aconselhada e vai percebendo que suas atitudes podem voltar-se para si mesmas, para outras crianças e para toda a comunidade, trazendo a alegria para a vida de sua família extensa e de seu povo.

A criança kaiowá é sim autônoma, como Schaden (1974) descreveu ainda em 1962 quando esteve entre os Kaiowá e Guarani do sul de Mato Grosso do Sul. Porém, seu processo de formação é realizado no contexto aldeão como um todo e ela vai gerando novas representações, novos caminhos e também outras formas de luta.

Portanto, cabe aqui frisar e salientar a importância do território para fazer-se criança kaiowá, para as conexões que essa vai estabelecer com a terra e o território e, acima de tudo, o quanto protagonistas as crianças são desse processo de retomada, pois é por causa delas e da continuidade cultural que elas representam que continua-se a valorizar as práticas tradicionais, mesmo

em ambiente tão hostil como é o de uma área de retomada.

Compartilho ainda a importância de ter terra para que a educação tradicional aconteça de modo correto, para que esse corpo da criança se produza a partir dessa reciprocidade. Terra é extensão do corpo para os Kaiowá. Assim ter direitos e acesso às políticas públicas - educacionais, sanitárias, entre outras - é essencial para que o indivíduo kaiowá, criança e/ou adulto, possa se desenvolver ou se reconhecer plenamente enquanto pessoa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, Carlos Magno N. Criança Indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. (227-267).

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. (Org.). Crianças Indígenas: Diversidade Cultural, Educação e Representações Sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. 292 p.

_____. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

AGUILERA URQUIZA, A. H. Educação Escolar Indígena no Brasil: os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. In. NASCIMENTO, Claudomiro G. (Org.) Versos e Reversos da Educação. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010. (p. 71 – 88).

ANDRADE, LBP. Tecendo os fios da infância, in: Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3.

ARIÈS, Phillippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2º edição. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BENITES, Eliel. Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BENITES, Tonico. A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

_____. O Processo de Educação Básica das Crianças Guarani-Kaiowá. MN/UFRJ/RJ. Texto divulgado no dia 25 de abril via e-mail. tonicobenites2011@hotmail.com

BRAND, Antonio. O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra. Tese de Doutorado em História - PUCRS, Porto Alegre, 1997.

_____. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. Tellus, Campo Grande, 3(4): 137-145. 2004.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. 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, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. História da Infância sem fim. São Paulo: INIJUI, 2002.
CHAMORRO, Graciela. História Kaiowa. Das Origens aos Desafios Contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2015.

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, fevereiro de 2000.

_____. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Crescendo Como Um Xikrin. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2000, V. 43 nº 2.

_____. Concepções de infância e infâncias um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. 1ª edição, São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FELIPPE, Mariana Boujikian & OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. 2018. "Margareth Mead". In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/autor/margaret-mead>> Acesso em 04/12/2022. ISSN: 2676-038X (online).

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GEERTZ, C. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 2001.

Grupioni, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena, IN:Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília: MEC, SEF, 2002.

ISA – Instituto Socioambiental. Enciclopédia dos Povos Indígenas: 2006-2010. Ricardo, C. A. & Ricardo, A. (org.). São Paulo: ISA, 2011.

LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (orgs.). Crianças indígenas: Ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MS), 23-27/3/1998. In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2015.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Vozes infantis Indígenas: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

Mura, Fabio. À procura do “bom viver”: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa / Fabio Mura. -- Rio de Janeiro: UFRJ/ MN/ PPGAS, 2006.

PEREIRA, Levi Marques. Parentesco e organização social Kaiowá. Dissertação de. Mestrado, Universidade estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

_____. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (orgs.) I Crianças indígenas: Ensaio Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

_____. O movimento étnico-social pela demarcação de terras guarani em MS. Tellus, Campo Grande, 3(4): 137-145; 2003.

_____. Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno. Tese de Doutorado em Ciências/Antropologia Social – USP, São Paulo, 2004.

_____. Módulos de assentamento Kaiowá atuais. Tellus, Campo Grande, 6(10): 69-82, 2006.

_____. Mobilidade de processo e processo de territorialização entre os Guarani atuais. História em Reflexão, Dourados, 1(1): 1-33, 2007.

_____. A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de sociabilidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. In: AGUILERA URQUIZA, A, H.; NASCIMENTO, Adir C.; VIEIRA, Carlos Magno N. Criança Indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais. Brasília: Liber Livro. 2011.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura guarani. 2ª Ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1974.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.