

ELIEL BENITES

***OGUATA PYAHU (UMA NOVA CAMINHADA) NO PROCESSO DE
DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE***

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Bolsista OBEDUC/CAPES/INEP

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Adir Casaro Nascimento

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
MARÇO –2014**

**OGUATA PYAHU (UMA NOVA CAMINHADA) NO PROCESSO DE
DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE**

ELIEL BENITES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento

Prof. Dr. Levi Marques Pereira (UFGD)

Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB)

**CAMPO GRANDE, 05 DE ABRIL DE 2014
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

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.

AGRADECIMENTOS

Aprendi, nos últimos anos, que produzir conhecimento científico é tudo menos uma tarefa solitária. Neste período “encantei”-me com a trajetória da construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yikue, com o conhecimento kaiowá e guarani e com o dar-me conta da formação da nossa identidade como fruto da relação colonial histórica. Foi muito significativo, quando percebi que a nossa subjetividade está alicerçada nesta relação e que tentamos reproduzi-la na aldeia, por constituir os nossos olhares e os nossos sentimentos. Essa dissertação é o início de uma grande aventura de transitar entre os saberes e reflexões, que os autores e professores do Programa Kaiowá e Guarani me possibilitaram, para entender a minha realidade, permitindo, assim, outro modo de ser, a partir do “diálogo” entre as diversidades existentes, servindo, ao mesmo tempo, como estratégia da emergência dos nossos saberes. Agradeço, assim, a todos: às instituições e às pessoas que me apoiaram nessa jornada.

Dedico este trabalho ao professor, amigo e orientador Antonio Brand (*in memoriam*) que acreditou nas minhas potencialidades como nova liderança na perspectiva de lutar e contribuir nas lutas pelos direitos dos Guarani e Kaiowá. Brand foi uma pessoa que se dedicou e contribuiu significativamente conosco, buscando a autonomia e o direito ao território tradicional. Por isso, a personalidade e a postura do professor representam o ideal de uma sociedade pluriétnica, que percebe o outro como parte da sua constituição e da sua atuação política e teórica, preocupado com a emergência da diferença, e este como possibilidade do diálogo entre os diferentes mundos e culturas.

Agradeço ao CAPES, que me concedeu uma bolsa de mestrado ao longo de dois anos, através do Observatório de Educação Escolar Indígena; sem esta não seria possível realizar este trabalho. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, em especial da linha de pesquisa 3 – Educação, Diversidade e Educação Indígena. Aos professores das disciplinas cursadas ao longo desses dois anos, Maria Cristina Paniago, Ruti Pavan, Licínio Backes, Neimar Machado, Flavinês Rebolo e Mariluce Bittar (*in memoriam*), pelas discussões que tanto contribuíram para o amadurecimento das ideias e reflexões que contribuíram para desestabilizar a fixidez das verdades em mim constituídas e construir, aos poucos, a identidade de professor pesquisador guarani e kaiowá.

Devo muito à professora Adir Casaro Nascimento, minha orientadora, por ter me recebido entre os seus, com extrema generosidade e dedicação. Suas lições cotidianas de como pensar e fazer reflexão, pautadas por uma postura sempre muito rigorosa, lúcida e crítica, são fonte inesgotável de inspiração. Sem um ambiente de intenso e elevado debate intelectual, essa pesquisa não teria frutificado, no qual pude exercitar, com liberdade, minhas ideias.

A todos os colegas do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, em especial a alguns dos que ingressaram comigo no programa – Pedro Miranda, Vanessa, Rose Liston e Lilian Nantes.

Agradeço, também, aos professores Levi Marques Pereira e Licínio Backes, por terem aceitado participar da banca de defesa, realizado a leitura com muita atenção aos

diferentes aspectos do texto, e apresentado importantes propostas de desenvolvimento para este trabalho.

O trabalho de campo na Escola Municipal Indígena Ñandejára Pólo, na Reserva Indígena Te'ýikue, não seria possível não fosse o apoio de Anari Felipes Nantes, Silvio Paulo, Lidio Cavanha, Renata Castelão e Aparecida. Do NEPPI, agradeço a todos os pesquisadores e funcionários, em destaque Rosa Colman, Arnulfo, Eva, José Francisco e os demais.

Aos mestres tradicionais Lídio Sanches, Anselmo Barrios, Fernando Peralta, Agostinha Peralta (*in memórian*), por estarem sempre abertos ao diálogo e a partilhar suas experiências com o olhar atento, cheio de confiança e esperança, na certeza que estes saberes orientam a nossa conduta como Kaiowá e Guarani

Por fim, a todos da família por compreenderem minha ausência e concentração para a produção deste trabalho. Agradeço a minha esposa Maria Celina, a Lucas Henrique Benites, Gutibergue Benites, Guttierre Benites, Alex Junior, Adriel da Silva, Alequison da Silva e Fabielison Benites.

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.*

RESUMO

Este trabalho de dissertação está inserido no PPGE/UCDB, Linha 03: Diversidade Cultural e Educação Indígena, e faz parte do Projeto de Pesquisa-Núcleo Local (Submetido ao Edital 001/2009-CAPES/SECAD/DEB/INEP - Observatório de Educação Escolar Indígena) **FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar indígena.** A pesquisa tem como objetivo principal descrever e analisar a trajetória do processo de desconstrução e reconstrução da Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena Te'yikue, buscando compreender como os processos próprios de ensino e aprendizagem são contemplados, favorecendo, dessa forma, maior aproximação e diálogo com os conhecimentos tradicionais. Os objetivos específicos são: a) Identificar os elementos que compõem o processo próprio de ensino e aprendizagem kaiowá e guarani; b) Identificar a escola como espaço de encontro e reconstituição dos valores kaiowá e guarani; c) Analisar as concepções dos professores e lideranças da comunidade que participaram do processo de implementação da educação escolar indígena diferenciada, na perspectiva do diálogo entre os conhecimentos; Descrever o processo de desconstrução do modelo escolar hegemônico da Reserva Indígena Te'yikue, através da mudança de paradigmas na subjetividade dos professores indígenas.

É uma pesquisa qualitativa feita por um professor indígena kaiowá e a produção de dados foi feita por meio de grupo de discussão e entrevistas com os professores e lideranças que acompanharam o processo de construção da educação escolar indígena. Os resultados deste trabalho apontam que o processo de construção da educação escolar indígena, os espaços alternativos como estratégias de subversão do currículo e a escola como espaço de encontro entre os saberes e espaços de reconstituição dos valores e conhecimentos tradicionais como ciência, constituem novos sujeitos interculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade – Escola Indígena kaiowá e guarani – Currículo Intercultural.

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.*

ABSTRACT

This dissertation is inserted into PPGE / UCDB, Line 03: Cultural Diversity and Indigenous Education, and is part of the Research Project - Core Location (Submitted to 001/2009-CAPES/SECAD/DEB/INEP Notice - Observatory of School Education indigenous) TEACHER IN INDIGENOUS Guarani and Mato Grosso KAIOWÁ SOUTH: relationships between territoriality own learning processes and indigenous education. The research aims to describe and analyze the trajectory of the deconstruction and reconstruction of Indigenous Education in Te'yikue Indian Reservation process, trying to understand how the very processes of teaching and learning are contemplated, favoring thus closer dialogue and with traditional knowledge. Specific objectives are : a) Identify the elements that make up the very process of teaching and learning Guarani kaiowá and b) identify the school as a meeting place and reconstitution of the Guarani kaiowá values and c) analyze the conceptions of teachers and leaders of community who participated in the implementation of differentiated indigenous education process from the perspective of dialogue between knowledge ; Describe the process of deconstruction of the hegemonic model of school Te'yikue Indian Reservation , through the paradigm shift in subjectivity of indigenous teachers. It is a qualitative research by an Indian teacher Kaiowá and production data was done through group discussion and interviews with teachers and leaders who accompanied the process of construction of indigenous education. The results of this study indicate that the process of construction of indigenous education, alternative spaces as strategies of subversion of the curriculum and the school as a meeting place between the spaces of knowledge and reconstruction of values and traditional knowledge as science, constitute new intercultural subjects.

KEYWORDS: Identity - kaiowá and Guarani Indigenous School - Intercultural Curriculum.

Lista de Siglas

SPI – Serviço de Proteção ao Índio
FUNAI- Fundação Nacional do Índio
SED- Secretaria de Estado de Educação
MS- Mato Grosso do Sul
UCDB- Universidade Católica Dom Bosco
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
MEC- Ministério da Educação
UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados
ODM- Objetivo do Milênio
ONU- Organização das Nações Unidas
ASCURI- Associação dos Realizadores Indígenas
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
CAND- Colonia Agrícola Nacional de Dourados
COMPLOI- Conselho de Pastores Locais Indígenas
OPAN- Operação Anchieta
CEDI – Centro de Estudo e Documentação Indígena
CIMI- Conselho Indigenista Missionário
CTI- Centro de Trabalho Indigenista
CRAS- Centro de Referência de Assistência Social
FUNASA- Fundação Nacional de Saúde

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Programação da Semana dos Povos Indigenas em 1997 com a programação do I Fórum.....	98
Figura 2 – Programação da Semana dos Povos Indigenas de 1998 e o II Fórum	99
Figura 3 – Programação da Semana dos Povos Indigenas de 1999 e o III Fórum	100
Figura 4 – Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2000 e o IV Fórum.....	102
Figura 5 – Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2001 e o V Fórum.....	103
Figura 6 – Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2002 e o VI Fórum.....	104
Figura 7 – Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2003 e o VII Fórum.....	105
Figura 8 – Foto de Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2006 e o X Fórum.....	106
Figura 9 – Foto de Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2007 e o XI Fórum.....	108
Figura 10 – Foto de Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2008 e o XII Fórum.....	109
Figura 11 – Foto de Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2009 e o XIII Fórum.....	110
Figura 12 – Foto de Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2010 e o XIV Fórum.....	111
Figura 13 – Foto de Programação da Semana dos Povos Indigenas de 2011 e o XV Fórum.....	112
Figura 14 – Vista aérea da Unidade Experimental.....	114
Figura 15 – Os alunos realizando atividades na Unidade Experimental.....	118
Figura 16 – Rodas de conversas dos alunos antes das atividades.....	118
Figura 17 – Os mestres tradicionais realizando cerimônia tradicional: o batismo da terra, “yvy jehecha”, antes do plantio e com a participação dos alunos.....	119

Figura 18 – Atividades no viveiro com mestres tradicionais.....	120
Figura 19 – Enchendo saquinhos para plantar mudas nativas.....	120
Figura 20 – <i>Oga pysy</i> - casa de reza.....	121
Figura 21 – Alunos participando das danças e rezas junto com os mestres tradicionais.....	122
Figura 22 – Representação esquemática do que se busca com a vivência espiritual no processo de ensino e aprendizagem - a “espiritualidade” e <i>ore reko</i> - “nosso jeito de ser”	123

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 – Relatos dos Professores Indígenas no Grupo de Discussão.....	124
Anexo 02 – As questões que orientaram o Grupo de Discussão e as entrevistas individuais.....	138
Anexo 03 – Entrevista com o professor indígena Lídio Cavanha, em 10 de outubro de 2013.....	139
Anexo 04 – Entrevista com a professora indígena Renata Castelão, em 18 de outubro de 2013.....	146
Anexo 05 – Entrevista com a Liderança Silvio Paulo, em 18 de outubro de 2013.....	154
Anexo 06 – Entrevista com a professora Anari, 20 de outubro de 2013	157

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO:.....	13
I Quem somos nós? Os Kaiowá e Guarani:.....	34
I.1 A origem e o Território Kaiowá e Guarani:.....	34
I.2 <i>Tekoha Te'yikue</i> – Reserva Indígena Te'yikue:.....	42
I.3 A formação da identidade e a cultura kaiowá e guarani:.....	50
I.4 “ <i>Ore reko ete</i> ” (nosso verdadeiro jeito de ser), o que chamo de espiritualidade kaiowá e guarani:.....	59
II A escola indígena como espaço de encontro e da reconstituição dos valores kaiowá e guarani:.....	69
III <i>Oguata Pyahu</i> (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yikue:.....	77
III.1 Fórum Indígena, espaço de vivência coletiva e sonho kaiowá e guarani.....	93
I Fórum.....	98
II Fórum.....	99
III Fórum.....	100
IV Fórum.....	101
V Fórum.....	102
VI Fórum.....	103
VII Fórum.....	104
VIII Fórum.....	105
IX Fórum.....	105
X Fórum.....	106
XI Fórum.....	107
XII Fórum.....	108
XIII Fórum.....	109
XIV Fórum.....	110
XV Fórum.....	111

XVI Fórum.....	112
III.2 “Espaços Alternativos” como currículo kaiowá e guarani na escola:.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Meu nome é Eliel Benites e, o meu nome de batismo em minha religião é *Kunumi Rendyju*, que significa “menino resplandescendente”. Sou da etnia Kaiowá, nascido na Reserva Indígena *Te'yikue*, antigo *Tekoha* de mesmo nome, no município de Caarapó, em Mato Grosso do Sul. Meus avos paternos contam que viveram na região de Ponta Porã, trabalhando na colheita de erva-mate, na Companhia Mate Laranjeira¹, e meus avos maternos vieram da região do rio Paraná, estabelecendo-se na região do *Tekoha* (aldeia) *Te'yikue*. Após o término do ciclo econômico da Companhia Mate Laranjeira, encerrou-se também o trabalho nos ervais; por conta disso, meus avos paternos também se fixaram na Reserva Indígena *Te'yikue*, no início da década de 1960. Meus pais vieram de fora da reserva, ainda crianças, junto com meus avos.

A Reserva Indígena *Te'yikue*, naquela época, recém-demarcada pelo SPI - Serviço de Proteção ao Índio e Recrutamento de Trabalhadores Rurais, era um lugar bastante preservado, cheio de matas, havia poucos moradores e quase não existiam fazendas como atualmente. Muitos homens trabalhavam nas fazendas recém abertas para a derrubada dos perobais (madeira típica da região que tem valor comercial importante), abrindo pastagens ou pastoreando rebanhos. Havia muitos pés de erva-mate nas aldeias, e o chefe do posto da FUNAI – Fundação Nacional do Índio - coordenava os trabalhos de colheita dos ervais para vender em Ponta Porã. Com os recursos adquiridos em função da venda da erva foi possível construir os primeiros estabelecimentos: o posto da FUNAI e a escola.

Em minha infância vivi como qualquer criança indígena kaiowá e gostava muito de caçar passarinho, fazer *monde* (armadilha de caça), subir no pé de *pakuri* (fruta nativa típica da aldeia), tomar banho na represa, pescar nos riachos e sempre ajudava meus pais e avos na roça, onde plantavam milho, feijão, arroz, banana, batata, mandioca, cana etc. Vivi boa parte de minha infância com meus avos paterno, o que possibilitou que eu recebesse uma educação tradicional. Aprendi, naquela época, como ser um bom homem, como caçar, pescar, ter roça, trazer as melhores lenhas todos os dias, saber rezar pelo menos alguns cantos para viagens ou para espantar as doenças; aprendi que era necessário repartir com outras pessoas os alimentos que conseguia, a cuidar dos irmãos e, principalmente, a ouvir os mais velhos, isto incluía os irmãos mais velhos, os pais e avos.

¹ Segundo Arruda (1986), a Companhia Mate Laranjeira empreendeu a exploração ervateira na região sul do Mato Grosso de 1883 a 1947.

Bergamaschi (2009) afirma que, para as crianças guarani, existe um tempo contínuo entre o tempo de trabalhar, brincar, comer, conversar, tomar banho, e isso tudo é parte de um só movimento. A autora chama a atenção para o fato de que

O tempos-movimentos das crianças na relação com a natureza, entre eles mesmos, entre os pais e os avós, as crianças sempre estão juntas, brincam e cuidando uma com as outras, este é o modo de ser criança Guarani [...] a atitude dos pais é de proximidade e atenção relaxada, que reflete um estar atento a natureza das crianças [...] elas vêm do lugar sagrado e veem tudo o que os pais fazem. (BERGAMASCHI e MENESES 2009, p. 107).

Meus pais, desde pequenos, após darem entrada na aldeia, frequentavam a igreja Presbiteriana da Missão Evangélica Caiua² e, posteriormente, a igreja neopentecostal, a partir da década de 1990, quando eu já era adolescente. Assim, minha vida religiosa ocorreu em dois momentos: a religião tradicional kaiowá e guarani³ advinda da educação dada pelos meus avós, e as crenças advindas das igrejas cristãs, fortalecidas pelos meus pais, o que causava conflitos e tensões na formação da minha subjetividade.

Minha vida escolar iniciou-se na Missão Evangélica Caiuá, quando meus pais eram membros desta igreja e, como eu cantava muito bem no grupo das crianças, o pastor observou que era necessário ler os hinos e corinhos de harpa, dos livros *japorahéi joa* (vamos cantar juntos), dessa Missão, que continham cânticos religiosos em língua Guarani. Por isso comecei a frequentar, como ouvinte, o pré-escolar onde meu pai lecionava.

No ano seguinte saímos da Missão por causa do falecimento do meu avô Cassiano Aquino, que atuou como *Capitão*⁴, liderança indígena da aldeia por mais de 20 anos, alegando ter sido feitiço feito por um rezador que fazia o mal, por causa de um desentendimento com moradores recém-chegados. Por isso mudamos para outra região da aldeia, chamada “perto do posto”, localizada no centro da aldeia. Foi neste momento que comecei a frequentar a sala do pré-escolar como aluno regular. Quando cheguei perto da escola, no primeiro dia, minha mãe me arrastou pelos braços porque eu não queria entrar na sala de aula, chorava muito e,

² Segundo Pereira (2004 p, 16), a Missão Caiuá, que reúne membros de igrejas situadas na vertente do protestantismo histórico brasileiro, iniciou seus trabalhos já em 1928, mantendo igrejas, orfanato, hospital, escola, e atividades agrícolas.

³ Neste trabalho quero utilizar os termos kaiowá e guarani para afirmar a distintividade das duas etnias que, no caso da reserva Te'yikue, estão juntas pelo processo histórico particular.

⁴ Capitão é uma liderança imposta pelo Serviço de Proteção ao Índio, e depois pela FUNAI na Reserva, para designar os auxiliares dos chefes de posto indígena, no intuito de gerenciar todos os diferentes grupos familiares que se aglomeraram no processo de confinamento.

enquanto eu chorava, a aula parou para me ver, situação que me fez ficar ainda mais envergonhado. Foi um momento que nunca esqueci.

No primeiro ano de alfabetização, minha professora considerou-me aluno destaque, porque eu organizava bem meus cadernos e fazia as tarefas corretamente; por isso era muito elogiado, fazia leitura fluentemente na sala de aula. A primeira professora se chamava Joveniana, conhecida como a “professora Jovem”. A partir desta série, comecei a ter dificuldades porque as disciplinas eram muito compartimentalizadas e não conseguia compreender o que a professora explicava. Todas as minhas professoras eram não indígenas que vinham da cidade para dar aulas na aldeia. Minha formação inicial foi na escola primária da própria reserva, de 1985 até em 1990, cujo modelo escolar seguia políticas integracionistas, que buscavam fazer o índio deixar de ser índio. A este respeito trago as contribuições de Rossato (2002, p. 56), para quem:

As políticas escolares para os povos indígenas, no Brasil, desde os tempos coloniais, têm se caracterizado por um contínuo de omissões e discriminações. A questão da escolaridade do índio sempre foi tratada como um “mesmo” a ser reproduzido através de modelos escolares baseados em políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos convencionais das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. As línguas e culturas indígenas foram sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura “nacional”, sem preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena.

Teixeira (1993[s/p]), citado por Rossato (2002, p. 56 - 57), classifica este modelo educacional com os seguintes argumentos:

[...] **assimilacionista**, segundo o qual “as línguas e culturas indígenas são vistas como obstáculos a serem eliminados a fim de que o índio possa ser mais facilmente assimilado à sociedade nacional, substituindo a sua identidade pela de cidadão aculturado. A língua de alfabetização é a portuguesa”; **integracionista**, segundo o qual, “as línguas e culturas indígenas são vistas como ponto de transição para o aprendizado da língua e cultura oficiais, devendo ser o índio integrado à sociedade, a língua indígena é usada na alfabetização apenas para facilitar essa passagem”.

Quando terminei de estudar a 4ª série, como era chamada naquela época, comecei a frequentar a escola na cidade, Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardos. Ali iniciei a 5ª série, inaugurando assim, um período que marcou, com grande impacto, a minha vida. Neste período comecei a conviver com não indígenas, sentindo grandes dificuldades, provocadas porque eu não compreendia suas falas e os comportamentos diferentes daquelas pessoas.

Eles conversavam muito entre si, mas não conversavam comigo, situação que eu queria entender, por que estava acontecendo. Ao mesmo tempo, essas pessoas, ao cruzarem os olhos sobre mim, revelavam sentimentos de “coitadinho”, de discriminação e indiferença. Sentia a rejeição por toda parte e, então, ficava muito isolado. Com isso nascia a não aceitação da minha identidade, e achava que o erro era meu e não dos outros. Tinha a necessidade de me adaptar a um ambiente que não era o meu e, nesse processo, negar o meu valor era uma saída. Entretanto, na reserva, meu pai, que era liderança naquela época, assiduamente chamava um rezador para cantar em casa, fazendo o *áry rovai* (cerimônias tradicionais). Sentia que meu “eu” tinha limites, mas que o “eu” dos outros extrapolava os meus limites ou tinha uma dimensão maior, e que, neste processo, ser diferente era sinônimo de subordinação.

Esta fase foi muito difícil (período das primeiras convivências, de forma regular, com grupos não indígenas), porque sentia e me relacionava com pessoas que discriminavam, por toda parte, a minha presença e a dos meus colegas indígenas que estudavam comigo. Os não indígenas procuravam não se enturmar com a gente nas horas do intervalo das aulas, nas aulas de Educação Física e em outros momentos de recreação. Ao mesmo tempo queria compreender por que as pessoas se afastavam de mim, porque na aldeia era diferente, situação que resultou em baixo aproveitamento das aulas e notas ruins. Muitos professores consideravam que nós não tínhamos capacidade intelectual para acompanhar a turma, alegando que tal incapacidade resultava do nosso ser indígena. Pude compreender que sou índio a partir da convivência com os não indígenas. Antes eu era aquilo que todos pensavam sobre mim, a partir deste contato. Hoje, já ancorado nos conhecimentos tradicionais e nos estudos acadêmicos, sou um novo sujeito, sou um Kaiowá mergulhado na minha subjetividade tradicional, mas que sabe conviver na fronteira intercultural.

O impacto negativo provocado pela convivência com pessoas de outro mundo (a escola na cidade) e, ao mesmo tempo, a não aceitação da minha presença neste espaço, aos poucos me oportunizou perceber a necessidade de construir estratégias de convivência para me “adequar” ao grupo diferente que estava tendo contato, com o objetivo de ser aceito. No entanto, essa atitude não era bem vista pela minha comunidade, porque era o modelo de vida alheia ao meu contexto. Este era o ambiente em que foi sendo construída a minha subjetividade, uma identidade que realmente e cotidianamente foi sendo vivida na fronteira. Para Bhabha (1998, p. 29), a fronteira é

A atividade negadora e, de fato, a intervenção do “além” que estabelece uma fronteira: uma ponta onde o “fazer-se presente” começa porque capta algo do espírito de distanciamento que acompanha a re-locação do lar e do mundo –

o estranhamento [*unhomeliness*] – que é a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais.

No Ensino Médio fiz o Magistério não indígena na Escola Joaquim Alfredo Soares Viana, também na cidade de Caarapó, entre os anos de 1995 a 1998, com objetivo de atuar como professor na minha aldeia. Com o modelo de formação do magistério não indígena, iniciei a minha atuação na docência como tradutor das falas dos professores não indígenas que atuavam naquela época nas escolas da aldeia, haja vista que, naquele momento, o aproveitamento dos alunos era de trinta por cento, segundo os dados da Secretaria de Educação Municipal, em 1996.

Em 1997, outra administração assumiu a chefia da Prefeitura e tinha interesse em melhorar o índice de aproveitamento da educação na aldeia. A proposta era a implantação da educação escolar indígena. Com esse intuito, a Secretaria Municipal de Educação buscou assessoria, inicialmente junto ao CIMI, para elaborar um projeto de alfabetização na língua indígena e capacitação de professores indígenas. Foi, então, que assumi, pela primeira vez, uma sala de alfabetização na língua Guarani, como professor indígena, mas ainda frequentava o magistério não indígena. Depois, a SEMED firmou parceria com a UCDB - Universidade Católica Dom Bosco e a Prefeitura Municipal de Caarapó para um projeto mais abrangente.

Todos os meses, a universidade realizava capacitação para os professores indígenas na escola com diversas temáticas como: a alfabetização na língua materna, história dos Guarani, educação ambiental, produção de alimentos, importância do conhecimento tradicional, língua materna, organização política da aldeia, direito indígena na legislação e outros. Além de estudos para instalação de represas, recuperação ambiental e roça comunitária.

Com essa atuação diferenciada, eu, como primeiro professor indígena da minha aldeia, tive necessidade de conhecer melhor a questão, por isso, a Secretaria sugeriu o meu envolvimento junto às organizações dos professores indígenas kaiowá e guarani em nível estadual. Continuamente me reunia em Dourados com o Movimento de Professores Kaiowá e Guarani, com o objetivo de pensar a formação e habilitação dos professores indígenas. Então, Veronice Rossato (CIMI), junto com a Comissão de Professores Guarani e Kaiowá e parceiros, como Antonio Brand (UCDB), Adir Nascimento (então da UFMS), Marta Azevedo (Centro Mari/USP) e Eunice de Paula (CIMI), ajudaram a elaborar o projeto pedagógico de um curso de magistério médio. Muitas viagens foram feitas para Dourados e Campo Grande, para reivindicar formação específica para os professores indígenas kaiowá e guarani, sempre com documentação em mãos e justificando oralmente, para inúmeras autoridades, a

necessidade do curso e, assim, sensibilizá-las para a causa. Nestes momentos ouvia as falas das pessoas mais experientes a respeito das posições políticas e filosóficas e, muitas vezes, ficava admirando a pronúncia profética em defesa do povo kaiowá e guarani.

Com o meu envolvimento no Movimento dos Professores Kaiowá e Guarani, tive a oportunidade de conhecer pessoas (lideranças, professores representantes de outras aldeias) muito alegres, simples, mas ao mesmo tempo com grande sabedoria e objetivos claros sobre a questão da educação, a luta por direitos, principalmente pelo território tradicional kaiowá e guarani, para garantir o futuro de seu povo. Esses conhecimentos tradicionais e sabedorias são adquiridos pela vivência no movimento político indígena, pela luta na efetivação dos direitos indígenas.

Neste Movimento, a relação entre as lideranças jovens e as lideranças tradicionais era estreita; por exemplo, os diálogos que se realizavam nos Encontros dos Professores e Aty Guasu me encantavam: quando eu expressava ideias fora do contexto e sem sentido para o grupo, nos momentos de reunião, os demais participantes do movimento me corrigiam de forma tranquila, com carinho e, muitas vezes rindo; assim ganhavam simpatia e admiração. Essa sabedoria, expressada com palavras simples e profundas, ouvia e convivia nas reuniões da Comissão dos Professores e nos encontros anuais.

Estes encontros foram momentos importantes, porque conversando e ouvindo os companheiros que já estavam há mais tempo nesta luta, instigou-me a necessidade de “ouvir”. Comecei, então, a desconstruir as lógicas, os modelos, as perspectivas de vida que tinha construído a partir da minha escolarização anterior e as concepções que tinha sobre a vida. A religião e toda cosmologia tradicional que tinha aprendido com meus avós, que até então estavam escondidas, vieram aflorar e se fortalecer em mim.

O Movimento dos Professores Indígenas Kaiowá e Guarani é um espaço de formação contínua, de atuação política, tendo em vista os direitos indígenas, mas essa formação é diferente, porque os professores indígenas, que se envolviam, redescobriam os valores e conhecimentos tradicionais, ouvindo as pessoas mais velhas. Ao mesmo tempo, o movimento é espaço de conhecimentos sobre a conjuntura política que envolvia a educação escolar indígena. Este espaço possibilitou, com o tempo, o surgimento de novas lideranças e os professores indígenas atuais, ou seja, uma nova identidade kaiowá e guarani, tendo em vista a retomada dos valores culturais tradicionais e o conhecimento sobre as outras culturas, de forma crítica e reflexiva.

São contextos de desconstrução e reconstrução dos valores e identidades tradicionais, espaços de formação contínua, nos quais se articulam o modelo de ser tradicional kaiowá e

guarani com novas posturas, e a construção de estratégias necessárias para o enfrentamento político, na perspectiva de efetivar os projetos e sonhos dos professores indígenas.

Quanto mais me envolvia com a sociedade não indígena, através da escola e da igreja, nascia, no meu interior, a necessidade de me adaptar a ela, a partir da negação da minha identidade, da língua materna e, principalmente, negar o lugar onde moro. Via que todos os elementos da minha cultura eram como coisas negativas, ruins, uma deformação. Mas com o envolvimento na luta dos professores indígena, comecei a fortalecer o espírito kaiowá e guarani. Demorei muito tempo para ter o mesmo discurso de muitos professores mais antigos sobre a questão da terra, da educação, da cultura, da língua, sobre a cosmologia e as lógicas kaiowá e guarani de percepção de mundo. Percebi que os elementos da natureza eram todos ligados e a atuação do homem deve ser orientada a partir da mitologia, da crença, da religiosidade, tendo como perspectiva o equilíbrio total do mundo. Entendi, então, que a escola, com o seu currículo disciplinado, durante a minha formação no contexto escolar não indígena, desviou o meu olhar e me afastou do meu ser kaiowá.

Mas para ter o discurso “híbrido”, conforme Canclini (2001), ou seja, um discurso que tenha na bagagem a filosofia tradicional kaiowá e guarani e também os conhecimentos ocidentais, que possibilitem a criticidade à metanarrativa colonial que engessa a “verdade” unilateral e absolutista, foi necessário voltar a conhecer o meu mundo. Estes são os panoramas gerais, nos quais emergiram os projetos kaiowá e guarani de formação de professores indígenas, *Ára Verá* e *Teko Arandu*, conforme explicação abaixo.

Nestor Garcia Canclini (2001, p, 19) destaca que a hibridização se compõe de “*processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas*” e, ainda:

Ele é usado para descrever processos interétnicos e de descolonização (Bhabha, Yung); globalizadores (Hannerz); viagens e cruzamentos de fronteiras (Clifford); fusões artísticas, literárias e comunicacionais (De la Campa; Hall; Martín Barbero; Papastergiadis; Webner) [...] não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente em meio a decadência de projetos nacionais de modernização na América Latina. Canclini (2001, p. 18)

Em 1999 foi implantado o curso de formação específica para os professores indígenas kaiowá e guarani, denominado *Ára Verá* (espaço ou tempo iluminados), resultado da luta do Movimento de Professores Kaiowá e Guarani. A primeira turma, a qual eu também pertenci, realizou-se entre os anos de 1999 a 2002. Ferreira (2006) relata:

Visando atender a essa demanda, o Projeto Ara Verá foi implantado em 1999, por meio de recursos da SED/MS, em parceria com as Prefeituras Municipais envolvidas, as quais se responsabilizaram pela manutenção de seus cursistas. O início da primeira turma deu-se em julho de 1999, no espaço da “Casa de Formação Marçal de Souza”, na Vila São Pedro, em Dourados-MS, com 75 participantes/cursistas, em meio a grandes expectativas de todos os envolvidos na luta pela garantia da formação específica para os professores indígenas (FERREIRA 2006, p. 31).

Os municípios parceiros neste processo foram: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Paranhos e Tacuru. Além dos municípios, estiveram como parceiros as seguintes Instituições: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, através do Programa Kaiowá e Guarani, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS – Campus de Dourados, Diocese de Dourados e o Movimento dos Professores Kaiowá e Guarani.

Entrei neste curso porque tinha a necessidade, em minha formação, de compreensão da pedagogia guarani, porque o primeiro magistério (não indígena) não dava conta de minha realidade, apenas davam receitas prontas para lecionar uma aula. O Curso de Formação de Professores Guarani e Kaiowá em nível Médio - Magistério *Ára Verá* contribuiu para sedimentar uma nova filosofia para a educação escolar indígena, pautada nas lutas dos professores, nos movimentos e nos direitos conquistados através da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras leis.

A participação no Movimento dos Professores Indígenas e, posteriormente, minha inserção no Curso de Magistério Específico *Ára Verá* foi um grande marco em meu processo formativo. A discussão e reflexão nos momentos de formação desconstruíam toda a “verdade” que, anteriormente, havia aprendido e, ao mesmo tempo, possibilitavam outro olhar sobre mim mesmo, um olhar que valorizava e enxergava a minha cultura como resultado de processos históricos, e a minha subjetividade como fruto da política indigenista, que tinha como objetivo a integração na sociedade envolvente, ao manipular nossas consciências para que deixássemos de ser indígenas kaiowá e guarani.

Passei por três fases na minha formação religiosa: na primeira parte da minha infância, convivia e aprendia em dois mundos, o tradicional e o cristão. Quando entrei na escola, o mundo cristão ficou fortalecido. Entretanto, minha subjetividade se tornou ambígua. Havia momentos em que eu tinha que afirmar a minha identidade de ser religioso, na perspectiva da igreja evangélica neopentecostal, da qual minha família fazia parte e que tinha se tornado tradição familiar; neste ambiente, minha infância foi dedicada à construção desta subjetividade. Por outra parte, havia a minha religião tradicional kaiowá e guarani que estava

escondida, mas ainda viva. Voltou a se manifestar nos momentos de encontros dos professores, nas *Aty Guasu* – Grande Assembleia de Lideranças Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, nas reuniões da Comissão dos Professores, na formação dos professores e, muitas vezes, vivenciando na própria aldeia e dialogando com os mais velhos, com quem me sentia muito bem. Começava, então, a terceira fase, que foi o processo de desconstrução da visão cristã sobre o mundo, que era hegemônica em mim. Esta situação me provocava uma angústia extrema.

Hall (1997) destaca que a nossa identidade é construída a partir das representações colocadas para nós, ao descrever que

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós. (HALL 1997, p. 08).

Com o tempo, pude compreender que estes vários “eus” são como raízes que formam a minha identidade. Percebi também que podemos considerar esses deslocamentos como estratégias de sobrevivência no mundo de hoje; ao passo que as pessoas conservadoras, tanto nas culturas tradicionais, como nas outras, tornam-se pessoas radicais por não deixarem ser penetrada por outras representações.

Hall (2006) destaca, ainda, que o sujeito no mundo está se tornando fragmentado, porque composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. A este respeito, o autor mostra que

O processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático [...] é definido historicamente e não biologicamente, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificados ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p. 03).

Vejo que as identidades na reserva são construídas a partir das posições radicais, das polaridades de famílias sobrepostas, de diferentes percepções dos signos representados pelos discursos coloniais hegemônicos e das posições fundamentalistas dos vários segmentos religiosos, das quais emerge o sujeito kaiowá e guarani atual. Para Escobar (2009), citado por Bergamaschi (1993), “a identidade Guarani é condição da memória compartilhada e garantia do projeto comum, é a base do *teko porã*, o bem estar, o horizonte dentro do qual o Guarani busca, durante toda sua vida, a plenitude e sabedoria do *aguyje*” (ESCOBAR apud BERGAMASCHI e MENESES, 2009, p. 151).

É importante destacar o papel da escola no contexto da realidade complexa na qual se constrói a identidade contemporânea dos Kaiowá e Guarani. A escola é um lugar que se encontra na fronteira entre o mundo kaiowá e guarani e o mundo da sociedade não indígena. A escola indígena é o espaço do encontro desses mundos e de suas concepções antagônicas. Seu papel seria a intermediação das negociações desses mundos, o espaço de possibilidade de “teatralizar” (CANCLINI, 2001) o *Teko Marangatu* (a espiritualidade tradicional) em outros contextos. Para Canclini, teatralizar significa vivenciar a tradição no presente em contextos diferentes daqueles vividos no passado, tendo em vista sua garantia enquanto futuro. Esta vivência da tradição, como elemento norteador do currículo da escola indígena, possibilitaria a construção dos “entre-lugares”, como afirma Bhabha (2003, p. 20). Este autor define o conceito de “entre-lugar” como

[...] o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA 1998, p. 69).

Cada uma das famílias extensas kaiowá e guarani, que estão sobrepostas na comunidade indígena de hoje, tem suas características próprias e uma trajetória peculiar construída nos contatos com a sociedade envolvente, que deixou marcas profundas nas gerações que foram sendo constituídas posteriormente. Essas bagagens foram/são trazidas para a escola, por isso, a escola tem o papel múltiplo de intermediação e negociação das diferenças na própria comunidade, buscando sempre afirmar os elementos que asseguram o “ser” kaiowá e guarani durante os contatos históricos com os colonizadores.

A partir da minha atuação como primeiro professor alfabetizador na língua Guarani, da Reserva Indígena Te’yikue, muitas aldeias da região, como Dourados e Jarara (município de Juti) e também muitas entidades não governamentais e governamentais, como UCDB, MEC, SED/MS e nos encontros onde se discutia a implementação da legislação da educação escolar indígena, que até então era discutida em nível nacional, sempre me convidavam para expor minha experiência. Eram momentos de extremo desafio, por causa da grande dificuldade que eu tinha, pois seria necessário sintetizar as ideias e expor ao público, com coerência e clareza, o meu trabalho. Essas barreiras aos poucos foram sendo superadas e, aos poucos, também meu campo de discussão, que é a educação, foi ficando mais nítido. Enxerguei que não era apenas ensinar a ler e escrever, mas que a educação envolvia muitas outras questões, como política, organização, construção, ideologia, a trajetória maior de um

povo. A partir desta trajetória, aos poucos foi sendo construída uma nova identidade: um ser kaiowá e guarani oriundo de uma realidade complexa.

Na Reserva Indígena Te'ýikue, desde a implantação da educação escolar indígena com as primeiras salas de alfabetização na língua materna, iniciou-se também o trabalho de convencimento dos pais dos alunos, no sentido de aceitarem o trabalho do professor indígena, porque não acreditavam no professor e na nova proposta de educação. Os pais pensavam que a proposta seria um retrocesso e afirmavam: “vamos voltar para traz”. Assim, houve a necessidade de realização do primeiro fórum da questão indígena da Reserva Indígena Te'ýikue.

Refletindo sobre essas questões que envolvia a comunidade e a escola, os professores indígenas, em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco, planejamos a realização de um fórum de discussões, que passou a ser programado todos os anos, tendo como temática os problemas emergenciais da comunidade. Esses fóruns são realizados desde 1997 e, em 2013, aconteceu o XVI Fórum da Reserva Indígena Te'ýikue (descritos adiante), numa perspectiva de fortalecer a escola comunitária.

O fórum é um espaço de discussão coletiva que se realiza todos os anos na Reserva Indígena Te'ýikue, com objetivo de discutir temas relevantes, como a questão da educação escolar indígena, a saúde, o meio ambiente, família, segurança e muitos outros. Muitas vezes são discutidas também a metodologia de implementação das ações encaminhadas, com a participação de todos, como a comunidade, professores, lideranças familiares, jovens e mestres tradicionais.

Como professor indígena, acompanhei este processo, através do qual tive o privilégio de iniciar minha carreira, vivenciando a construção da experiência de implantação da educação escolar indígena, em cada degrau. Desta construção participei ativamente e, desde cedo, a responsabilidade pesava, porque a cada passo que dávamos, não sabia em que espaço estava pisando, nem qual seria o resultado. Era uma mistura de medo e, ao mesmo tempo, muita expectativa. Este sentimento, com o tempo, se tornou uma referência para a minha trajetória profissional, porque sempre acabava não me satisfazendo com o trabalho de rotina, ou meramente como executor das ações pré-estabelecidas, mas sempre existia a necessidade de construção permanente. Talvez este fosse um sentimento de autonomia e, ao mesmo tempo, de dignidade profissional.

Iniciei minha atuação, em 1996, como professor tradutor; no ano seguinte, como professor alfabetizador na língua Guarani, durante a implantação da educação escolar indígena. Pude acompanhar a turma com a qual iniciei minha docência, até a 4ª série,

momento em que outros professores indígenas foram assumindo as turmas anteriores que já haviam passado por mim. Assim foi construída a escola indígena de Te'ýikue. Voltei a lecionar para a 3ª série no ano 2000 e depois assumi como professor no Projeto da Unidade Experimental (descrito no terceiro capítulo deste trabalho), durante quatro anos. Retornei como professor coordenador na Escola Estadual Indígena *Yvy Poty*, de Ensino Médio, durante quatro anos também. Em seguida voltei para a sala de aula, após recém-formado na Licenciatura Indígena Teko Arandu, na área de Ciências da Natureza, pois queria muito colocar em prática esta minha nova experiência. No período oposto, atuava como professor de Práticas Culturais e, por fim, retornei à Unidade Experimental, como professor.

A trajetória de construção da escola indígena na Reserva Indígena Te'ýikue, desde 1997, contribuiu significativamente para a formação da minha identidade como professor indígena, sendo que minha vida profissional é bastante ligada a ela. A atuação em diversos campos de conhecimentos, como linguagens, ciências naturais, antropologia e ciências sociais, foi devido ao contato com os pesquisadores, estudiosos e parceiros⁵ que, assiduamente, estavam na aldeia para fazer suas pesquisas e assessorias, com os quais convivi bastante, obtendo experiências em diversos campos teóricos, mesmo sem muita profundidade. Isso contribuiu para admirar os estudiosos e sonhar em um dia ser “igual” a eles, porque cada pesquisador discutia o seu campo, apaixonadamente, e isso me influenciava muito.

Os conflitos internos da minha subjetividade foram sendo apaziguados e definidos com estas trajetórias, durante a construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue e minha formação nos cursos específicos de formação de professores kaiowá e guarani, tanto no Ara Verá, como no Teko Arandu. O tempo trouxe muitas experiências, a partir de inúmeros erros e acertos, pois, como dizem nossos avós, o *arandu* (conhecimento) é ouvir e contemplar o tempo, os dias, os anos e toda trajetória de vida. A partir da compreensão de que a religiosidade exógena não nos possibilitava a autonomia e não nos dava forças suficientes para a retomada dos nossos territórios tradicionais, entendi que a religião tradicional de meu povo, que é também a minha crença kaiowá, é mais importante para a luta, dando-me, assim, mesmo com muita dor, a dignidade de pessoa humana.

Posso dizer, ainda, que, a partir do momento em que compreendi a complexidade da realidade kaiowá e guarani que estamos vivendo, e que gerou ou influenciou os conflitos

⁵ Os pesquisadores, parceiros e consultores que conviveram comigo, desde 1997, são: Antônio Brand, Adir Casaro Nascimento, Antônio Teodoro, Katia Vietta, Antônio José Filho, Leandro Skrovonsk, Orlando Zimer, Veronice Lovato Rossato, Eunice dias de Paula, Judite Albuquerque, Anari Felipe Nantes, Terezinha Batista, Rosa Colmam e muitos outros.

internos da minha subjetividade e da minha identidade, me senti bem mais confortável, principalmente a partir de um olhar crítico baseado nos conhecimentos e valores tradicionais kaiowá e guarani.

Hall (2006) afirma que as nossas identidades emergem a partir do contexto no qual fomos gerados; no nosso caso, o contexto é a própria realidade, como a aldeia, a igreja, a escola, os movimentos indígenas. A esse respeito o autor afirma que:

Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólico, eles têm a geografia imaginárias [...] as identidades estão profundamente envolvidas no processo de representação [...] o lugar específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado, o ponto de práticas sociais que nos moldaram e nos formaram e com os quais nossas identidades estão estreitamente ligadas. Os lugares permanecem fixos e é neles que temos raízes (HALL 2006, p. 20-21).

Essa vivência possibilitou vários olhares sobre a educação escolar indígena e uma maturidade que, aos poucos, foi demonstrando a necessidade de compreender e questionar minha atuação no campo da educação, com um aporte teórico para contextualizar, questionar e demonstrar, para a sociedade nacional, a pedagogia kaiowá e guarani como alternativa viável para a escola, não só indígena, mas para qualquer escola.

Minha trajetória, como professor indígena, com a missão de acompanhar e vivenciar a construção da educação escolar indígena, na Reserva Indígena *Te'yikue*, desde 1997, possibilitou-me perceber como os professores indígenas traduzem o fazer educação, mesmo com o projeto colonizador, para a pedagogia kaiowá e guarani e, principalmente, na própria língua.

Para Bhabha (1998), o conceito de tradução é:

[...] reinscrever o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade [...] ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica; *tocar o futuro em seu lado de cá*. Nesse sentido, então, o espaço intermédio “além” torna-se espaço de intervenção no aqui e no agora. (BHABHA 1998, p. 26 - 27).

O envolvimento coletivo, a participação da comunidade, a implantação de vários projetos, como atividades extraclasse, que fogem dos padrões do currículo oficial, são espaços e momentos, nos quais percebi que o fazer educação tinha a identidade kaiowá e guarani.

Mesmo com a construção da educação escolar indígena a partir da posse do poder pela comunidade nas decisões sobre a escola, parece que ainda está presente o ponto central do “velho” currículo, que necessita ser desconstruído para, depois, ser construído outro,

colocando, como eixo central, os processos próprios de aprendizagem⁶ para que a escola seja realmente nossa, ou seja, kaiowá e guarani. Vejo que tal situação não é fácil, porque, para desconstruir uma epistemologia que perdurou durante séculos na mentalidade e na alma kaiowá e guarani, é necessário despir-se, primeiro, das compreensões e verdades que nela se impregnaram, as quais dificultam muito a construção da escola indígena, porque fomos impelidos a ver o mundo a partir deste olhar, e somente com esta lógica, ou seja, a lógica ocidental.

Mesmo com grande esforço dos professores indígenas de fazer o “diferente” na sua prática pedagógica, ela sempre está dentro do sistema do currículo tradicional de educação colonizadora e homogeneizadora. Parece que a necessidade de responder às demandas externas ainda orienta a prática da educação escolar indígena, em uma visão monocultural. Para mudar essa lógica procuram-se espaços alternativos, no sentido de fazer realmente a educação escolar com metodologia kaiowá e guarani.

No processo de construção de uma escola própria, mesmo com a inserção sistemática de professores indígenas e com a participação da comunidade direcionando a trajetória escolar, sinto que a presença indígena ainda está à margem deste processo. Isso não é porque o poder nestes espaços específicos não foi conquistado: a presença dos professores indígenas é bem evidente na gestão, nas séries iniciais do ensino fundamental, nas atividades curriculares, como as aulas de arte e de língua Guarani, e nos projetos extracurriculares, como no viveiro de mudas, na unidade experimental e nas práticas culturais. Mas nos espaços de ciências (da natureza), matemáticas e ciências humanas, nos anos finais do ensino fundamental, a presença não indígena é muito visível: mesmo quando um professor kaiowá ou guarani ocupa estes espaços, ele atua exatamente como um não indígena.

A dificuldade dos professores indígenas refere-se à falta de compreensão de como fazer o diálogo entre os diversos campos das ciências ocidentais e os conhecimentos kaiowá e guarani, porque as lógicas são diferentes.

Podemos refletir, ainda, que a lógica dos conhecimentos tradicionais, que até hoje possibilita ao indígena o seu olhar específico sobre o mundo, é diferente da lógica do conhecimento ocidental, que sempre teve a pretensão da subordinação do outro e pautou toda trajetória dos professores indígenas no processo da escolarização.

⁶ Nascimento (2012, p. 158) enfatiza a visão da rezadora Dona Tereza, entrevistada em uma das etapas da formação dos professores guarani e kaiowá, de que os processos próprios de ensino e aprendizagem “se dão pela curiosidade (para aprender é preciso perguntar), pela observação da natureza e das outras pessoas, pela imitação (inspiração naquilo que o rodeia), pela autonomia, oralidade e escuta respeitosa da palavra, pelo diálogo e o silêncio e pela repetição (para aprender é preciso fazer muitas vezes)”.

Esta realidade é comum nas escolas indígenas em Mato Grosso do Sul. Segundo os depoimentos de muitos professores indígenas kaiowá e guarani, no 18º Encontro dos Professores kaiowá e guarani, realizado em 2012, na Aldeia Campestre, município de Antonio João, a dificuldade diz respeito ao como fazer uma prática pedagógica com jeito indígena, num contexto educativo no qual impera um currículo tecnocrático e homogeneizador da cultura. Outra dificuldade é a questão da formação profissional de muitos professores, que se baseia na perspectiva mercadológica, ou seja, na garantia de um trabalho assalariado.

Por isso é importante que a formação do professor indígena seja específica e intercultural. Espera-se que o professor indígena não seja agente destinado a fortalecer o projeto colonizador, mas, com a sua prática pedagógica e formação inicial e continuada, defina sua identidade no universo da educação indígena na aldeia e que também fortaleça o sistema kaiowá e guarani de ensino e aprendizagem.

Os espaços alternativos de educação, construídos no contexto da Escola Indígena Ñandejára Pólo de Caarapó, como o viveiro de mudas, unidades experimentais, práticas de artesanato e outros momentos que exigem menos disciplinamento do espaço escolar, foram compreendidos como maneiras de construir espaços menos reguladores, onde possa ser praticado, com mais tranquilidade, o jeito próprio da educação indígena. Neste processo, a escola foi se constituindo como ponto de partida para todos os projetos extracurriculares. A partir de então foram sendo ramificadas as ações, sempre a partir das reflexões dos professores, lideranças e comunidade.

Esse desenho escolar foi sendo construído a partir da compreensão de que cada forma de efetivar a educação tem seu tempo próprio e espaço específico; por exemplo: quando se discute a questão da terra, temos o espaço de Unidades Experimentais; para a questão da espiritualidade, temos a casa de reza; para a questão da leitura e escrita, temos a sala de aula, sendo que, para cada uma destas atividades, temos professores específicos. Essa nova perspectiva de rearranjo da escola foi sendo constituído a partir de muitas negociações internas e externas, no sentido de quebrar o modelo disciplinar da escola e do currículo, tomando uma nova configuração escolar a partir de múltiplas visões da comunidade escolar e da aldeia. Nesse processo, o espaço escolar foi sendo pensado, não apenas para o ensino e aprendizagem dos alunos, mas, também, um espaço de debate e construção coletiva, para o amadurecimento coletivo, tendo em vista o processo de construção de um sonho maior que é o *aguyje*, a perfeição, segundo a cosmovisão dos Kaiowá e Guarani.

A definição da minha atuação no campo das Ciências da Natureza foi a partir do meu envolvimento no Projeto Unidades Experimentais, na Aldeia Te'yikue, a partir do ano de

2001. Este tinha como objetivo realizar práticas de cultivo da terra e criação de pequenos animais com os alunos do Ensino Fundamental, de 4º ao 9º ano, para estimular a produção de alimentos, utilizando tecnologias e metodologias tradicionais kaiowá e guarani e inserindo novas tecnologias para a construção de habilidades e competências que contribuirão para a construção de sustentabilidade e de formas de compreender o valor da terra dentro do conceito tradicional.

Trata-se de um espaço cujas atividades contam com o acompanhamento dos professores indígenas. Ali são produzidas frutas, hortaliças, cultivo de sementes tradicionais, recuperação orgânica do solo, plantio de espécies medicinais, criação de pequenos animais, recuperação das matas ciliares e nascentes, produção de mudas de árvores nativas e para confecção de artesanato.

Minha atuação neste projeto foi um processo de construção pedagógico e metodológico, que exigiu formação contínua no campo das Ciências da Natureza, desenvolvida através dos professores da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB - e das pessoas mais velhas da comunidade. Atuei neste projeto no período de 2001 a 2006, depois assumi a coordenação pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Yvy Poty e, em 2010, retornei às Unidades.

Este espaço, inicialmente, atendia 100 alunos de 12 a 17 anos, com 05 grupos de 20 alunos, nos períodos opostos às aulas, com carga horária de quatro horas semanais de atividades por grupo, juntamente com outro professor indígena e um técnico agrícola, além do acompanhamento pedagógico e assessoria das universidades.

A convivência com biólogo, agrônomo, engenheiro florestal, técnicos agrícolas, historiadores, antropólogo e pedagogos me fez entender a importância da sustentabilidade ambiental, fortalecendo a cultura tradicional no processo. Mesmo sem muita compreensão a respeito dos conhecimentos técnicos que discutiam, entendia as atividades práticas que isso gerava. Com o tempo percebi que, no fundo, o jeito indígena de se relacionar com a natureza seria a sustentabilidade ambiental na aldeia.

Minha participação nas discussões e planejamento das ações do Projeto de Gestão Ambiental, coordenado pelo Programa Kaiowá e Guarani da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, com a participação coletiva da comunidade, professores indígenas, agentes de saúde e lideranças, contribuiu de forma significativa para uma atuação reflexiva na gestão ambiental da aldeia. As reflexões teóricas, técnicas e a partir dos conhecimentos tradicionais sobre a realidade ambiental, possibilitaram, com o tempo, a aquisição da visão de que o conhecimento indígena seria o eixo que nortearia a prática pedagógica no ensino de ciências

(da natureza) na escola indígena, e os conhecimentos da ciência ocidental seriam os outros saberes com os quais é necessário dialogar, para acompanhar e compreender as mudanças da realidade da aldeia e atuar sobre ela com uma visão crítica.

O curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu, na área específica de Ciências da Natureza, na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, que frequentei no período de 2006 a 2010, foi uma experiência muito importante porque possibilitou a intensificação de reflexões teóricas sobre minha atuação e experiência no campo prático da aldeia. O estudo foi focalizado na área de Biologia, Química, Geociência, Botânica, Física e Astronomia. A ênfase maior foi na área de Biologia; as outras áreas foram trabalhadas com os seus conceitos básicos, tendo em vista a atuação no ensino básico da escola indígena intercultural.

Esta metodologia do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu possibilitaria a transição entre os saberes tradicionais e os conhecimentos das Ciências da Natureza, mas trouxe muitas angústias, vistas como importantes por provocar a necessidade de me aprofundar em cada campo específico. Com o tempo percebi a dificuldade desse aprofundamento, mas possibilitou a formação necessária para saber transitar em diversos campos do conhecimento, de forma interdisciplinar, com o intuito de construir currículos diferentes a partir das novas práticas pedagógicas dos professores indígenas.

Isso posto, a proposta desta pesquisa teve como objetivo geral: descrever e analisar a trajetória do processo de desconstrução do modelo escolar mecânico, alienante e integracionista e a construção da Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena Te'ýikue, buscando compreender como os processos próprios de ensino e aprendizagem são contemplados, favorecendo, dessa forma, uma maior aproximação e diálogo com os conhecimentos tradicionais.

Como objetivos específicos, esta pesquisa teve como meta:

- 1- Identificar os elementos que compõem o processo próprio de ensino e aprendizagem kaiowá e guarani;
- 2- Identificar a escola como espaço de encontro e reconstituição dos valores kaiowá e guarani;
- 3- Analisar as concepções dos professores e lideranças da comunidade que participaram do processo de implementação da educação escolar indígena diferenciada, na perspectiva do diálogo entre os conhecimentos.
- 4- Descrever o processo de desconstrução do modelo escolar hegemônico da Reserva Indígena Te'ýikue, através da mudança de paradigmas na subjetividade dos professores indígenas.

O trabalho foi desenvolvido através dos seguintes passos: estudo das referências teóricas e bibliográficas; pesquisa de campo através da descrição das experiências vivenciadas no processo de construção da educação escolar indígena; entrevistas e discussão em grupo com os professores indígenas dos espaços alternativos e com as lideranças; análise e discussão dos dados levantados para a elaboração do relatório conclusivo; dissertação.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia de “Grupo de Discussão”, para reconstituir os discursos produzidos a partir das subjetividades dos sujeitos durante o processo de construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te’ýikue.

Meinerz (2011, p. 492), sobre a metodologia do Grupo de Discussão, afirma que:

Busca-se a reprodução do discurso cotidiano do grupo a que pertencem seus participantes, com suas ideias, argumentos e motivações, relativos aos seus comportamentos sociais. Cada participante é nada mais, nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância nesse contexto.

Também a este respeito, Weller (2006, p. 244) tem destacado que:

Os *grupos de discussão* passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 50 do século passado, especificamente em um estudo realizado em 1950-51 e coordenado por Friedrich Pollok, no qual foram realizados grupos de discussão com 1.800 pessoas de diferentes classes sociais [...] somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico-ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões.

Continua ainda afirmando que esta metodologia representa

[...] um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outro. (WELLER 2006, p. 247).

A importância deste trabalho foi verificar, a partir de estudos e levantamentos, os avanços educacionais na perspectiva da educação escolar indígena, construída a partir do longo período de 15 anos de luta pela qualidade na educação escolar na Reserva Indígena Te’ýikue. Assim, busquei compreender os objetivos, os conceitos, a metodologia, o processo educacional, amadurecidos durante este período. Foram analisadas, também, as dificuldades e sonhos construídos durante a caminhada.

Para isto, a realização de grupo de discussão teve como questões norteadoras: a metodologia que os parceiros utilizaram para ajudar a construir a educação escolar indígena

na Reserva Indígena Te'ýikue; como os professores indígenas foram sendo importantes na comunidade (obtendo a responsabilidade e o amadurecimento) e qual foi o processo; como é o processo pedagógico na escola – planejamento coletivo, temas geradores, como dar aula, a língua, o processo de alfabetização, o trabalho integrado, a coletividade; a valorização e o trabalho dos mestres tradicionais na escola (as práticas culturais); o processo de convencimento dos pais e da comunidade sobre a proposta da educação escolar indígena; os porquês dos projetos sempre se originarem a partir da escola - o viveiro de mudas, as unidades experimentais, gestão ambiental, fundos de quintais e outros; os fóruns - o que representam e como foram sendo desenvolvidos; o que é uma educação escolar indígena.

A partir desta discussão foram analisados os discursos das pessoas que fizeram parte⁷ deste grupo, primeiramente com a transcrição, na íntegra, das falas do grupo e, depois, entrevistas individuais a partir das ideias que mais enfatizaram no grupo de discussão. Foi constituído, desta forma, o roteiro para a própria dissertação, a partir dos discursos das pessoas do grupo de discussão, como a formação das suas subjetividades no processo de construção da educação escolar indígena, a mudança de paradigma da comunidade, o desenvolvimento do Fórum, a escola como encontro de saberes e culturas, os espaços alternativos como estratégias de subversão do currículo.

Este trabalho demonstra a sua importância quando coloca em discussão o processo de construção da escola indígena protagonizado pelos professores indígenas. Está apoiado em minha prática docente nas *Unidades Experimentais de Pesquisa e Produção de Alimentos*, um espaço integrado à educação escolar, mas fora do prédio em que ocorrem as aulas regulares dos alunos. Nesse espaço objetiva-se permitir maior possibilidade às formas próprias de ensino e aprendizagem dos Kaiowá e Guarani e ao conhecimento tradicional. Apesar dos avanços na construção de uma escola indígena, no contexto pedagógico permanece o desafio do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e ocidentais.

Para Nascimento e Urquiza (2010, p.115), o diálogo se dá entre:

Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nesta possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo espaço com novas complexidades. [...] Neste sentido o currículo escolar tem que ser traduzido como uma linguagem, um evento que expressa uma realidade que

⁷ As pessoas que fizeram parte do grupo de discussão foram os professores que acompanharam o processo de construção da escola desde o início, como Lídio Cavanha, Renata Castelão, Aparecida Ana Pires (não indígena), Anari Felipe Nantes (não indígena) e o líder Silvio Paulo.

percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e que no *continuum* vão sendo coletivizadas, assimiladas.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagens no contexto da educação escolar indígena baseia-se no saber tradicional kaiowá e guarani e nos saberes ocidentais, sendo o diálogo a consequência das negociações, jogos de forças que constituem o *entre-lugar* (Bhabha, 1998). Esses jogos de forças estabelecem relações entre tradição e tradução e articulam um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar e afirmar princípios e valores no sujeito, para a construção de uma identidade que dialoga com os outros, sem perder sua diferença.

A priori percebe-se que os professores têm dificuldades, no seu cotidiano pedagógico, de encontrar uma metodologia de ensino que permita o diálogo entre os saberes. Talvez essa dificuldade seja decorrente de outro problema que avançamos muito pouco e que diz respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem. Se o importante na discussão sobre os conhecimentos tradicionais não é o conteúdo e sim a forma de sua produção, torna-se fácil entender a dificuldade de avançar nesse diálogo de saberes, sem avançar na metodologia de trabalho, ou seja, sem incorporar essas formas indígenas de ensino e aprendizagem.

Para o pesquisador Kaiowá Isaque João (2011, p. 25), a educação no sistema kaiowá é “colocar em prática o canto, para aperfeiçoá-lo continuamente, ajustando as vozes e mantê-las no nível celestial, que o Kaiowá denomina de *teko araguyje*”, e ainda:

Os aprendizes xamânicos, na sociedade Kaiowá, requerem muita dedicação, habilidade e concentração. Várias vezes, os xamãs de Panambi afirmaram que o canto não é apenas memorizado. No entanto, ao longo do aprendizado, em cada estágio, enquanto o aprendiz gradativamente elimina as impurezas do corpo, vai permitindo que o canto ocupe seu corpo de maneira total e definitiva. A partir de então, alcança o nível almejado e recebe o *nhe'êngary*, como alimento, sendo que o som do *mbaraka* ou chocalho é o instrumento que o auxilia na elevação da voz no caminho da divindade.

Essa perspectiva kaiowá e guarani de ensino e aprendizagens não é levada em consideração no contexto da educação escolar indígena. Por isso considero importante investigar o papel que esses novos espaços desempenham exatamente nessas questões. Ou seja, será que, nesses espaços, ao abrir maior possibilidade aos processos indígenas de ensino e aprendizagem, conseguimos avançar também no diálogo de conhecimentos? A dúvida que subjaz a essa pesquisa é até que ponto as dificuldades de avançar no diálogo de saberes, no âmbito das escolas indígenas, decorrem de outra dificuldade, qual seja, a de implementar, nas escolas, os processos próprios de ensino e aprendizagem dos Kaiowá e Guarani? E, ainda, que

essas dificuldades originam-se, dentre outros aspectos, da rigidez espaço/temporal que segue na educação escolar?

A dissertação está organizada em quatro partes. Na Introdução contextualizo a formação da identidade do pesquisador/professor indígena em sua participação no processo de construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue. No Capítulo I faço a descrição da origem e do território kaiowá e guarani a partir da mitologia tradicional, contextualizando a Reserva Indígena Te'ýikue e a formação do sujeito kaiowá e guarani, abordando a formação da sua identidade e da sua cultura, o ser indígena na atualidade, a espiritualidade e a religiosidade kaiowá e guarani, a sua hibridação, a educação escolar indígena, a construção da escola pelos Kaiowá e Guarani na Reserva Indígena Te'ýikue, buscando fortalecer, através da prática, os processos próprios de aprendizagem como projeto da comunidade.

No capítulo II descrevo a Escola Indígena como espaço do encontro e da reconstituição dos valores kaiowá e guarani, e, no processo de se apropriar dele, como a comunidade transforma este espaço e como se autotransforma. No Capítulo III constam: a descrição do processo de construção da escola indígena (Fórum), a busca da coletividade neste processo, os espaços alternativos constituídos como estratégia de espiritualizar a escola, como construir, na escola, o espaço de fortalecimento do ser kaiowá e guarani e como dialogar com o entorno.

Nas considerações finais apresento as experiências que este processo possibilitou, na perspectiva de construir a escola indígena de forma coletiva; também procuro demonstrar a subjetivação do sujeito kaiowá e guarani, como fruto desta trajetória de construção da educação escolar indígena.

I Quem somos nós? Os Guarani e Kaiowá

I.1 A origem e o Território Kaiowá e Guarani

Para compreender a importância do território para os Kaiowá e Guarani é importante entender o que os mais velhos da comunidade, rezadores e líderes espirituais pensam sobre essas questões. Por isso apresento algumas entrevistas com as concepções tradicionais dos mais velhos, para abordar a temática, dialogando com alguns autores que abordam, em suas análises, a questão da territorialidade kaiowá e guarani.

Para iniciar, destaco as falas do rezador Nailton Aquino, da aldeia Panambizinho, entrevistado no dia 10 de julho de 2013⁸, quando afirma que “os Kaiowá e Guarani são povos descendentes diretos do nosso Deus denominado *Ñanderu*” (o nosso pai), o qual, segundo ele, também podemos chamar de *ñanderyke’y jusu* ou *ñanderyke’y rusu* (o grande irmão mais velho). Ele é o pai de *Pa’i Kuara* (Sol) e *Jasy* (Lua), personagens dentro da narrativa do mito *iñepyrũmby* (o início) que explica a origem do mundo e dos seres humanos. Afirma, ainda, que o centro do mundo é denominado *Yvy pyru’ã* (o umbigo da terra, ou centro da terra), o lugar onde surgiram os Kaiowá e Guarani, hoje considerado o território tradicional kaiowá e guarani - *ñane retã*.

Esta visão mostra como os Kaiowá e Guarani compreendem o mundo e explicam o seu surgimento, a partir da relação intrínseca com a espiritualidade. Elaboram um significado cultural para explicar a origem do mundo a partir da experiência das gerações ligadas ao território onde se estabelecem. O cacique Anselmo Barrios, da comunidade indígena *Pa’i Tavyterã*, do município de Capitan Bado, no Paraguai⁹, entrevistado em março de 2013, também conta o surgimento da terra:

⁸ Esta fala foi na aldeia do Panambizinho, por ocasião do encontro dos jovens kaiowá e guarani para discutir o objetivo do Milênio (ODM) promovido pela Consultoria Pós 2015, uma consulta realizada pela ONU, promovida pela ASCURI (Associação dos Realizadores Indígenas).

⁹ Entrevistas realizadas na ocasião das ações do projeto “Olhares Cruzados” na comunidade Pa’i Tavyterã, Reko Pavê no Paraguai, uma parceria entre a OSCIP Imagens da Vida e o Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com objetivo de fortalecer a identidade do grupo kaiowá e guarani através de visualização de suas dificuldades contemporâneas, como a terra e a questão da segurança alimentar.

O nosso pai trouxe no peito uma cruz e no pé da cruz começou a cantar, levantou a mão ao lado do sol poente ao oeste [...] e mostrou o vento ao lado do sul, quero dizer vento sul. Nosso pai fez a terra originária, também todas coisas existente em cima da terra, os animais, os seres vivos, no início veio a terra. Começou a cantar e a terra começou a brotar e expandir. Quando estava cantando, ordenou a terra, desta maneira sempre está ampliando a terra, esta terra que existe neste tempo. Assim, começou existir no início a terra embaixo deste céu. Assim fez o nosso pai o céu e a terra no início para os seus filhos e para os *Pa'i*.

O conceito de território tradicional bem como a origem dos Kaiowá e Guarani, presentes nas falas dos rezadores, possibilitam-nos perceber os grandes conhecimentos deste povo em relação à sua territorialidade ou ao lugar onde vivem e também os elementos culturais e religiosos que contribuem para a definição e a importância dos significados cosmológicos da terra, conforme a cultura tradicional. Nesta narração podemos ver que o próprio surgimento da terra exige a definição do modo de ser kaiowá e guarani, e estes dependem da territorialidade para a produção de sua identidade.

Quando definem que o termo *Pa'i Kuara* (sol) é o mesmo termo inicial *Pa'i Tavyterã*, nome originário dos Kaiowá e Guarani da região sul do Mato Grosso do Sul, os rezadores afirmam que os Kaiowá se originam diretamente do Sol e de seu irmão Lua. A visão kaiowá e guarani sobre o mundo é produzida a partir da lógica espiritual tradicional. Quando afirmam que a terra está sempre se expandindo, estão se referindo à própria mobilidade tradicional, que alguns autores (Pradella, 2009) chamam de *oguata* (andar, caminhar, mover), que são maneiras de ocupar o espaço, de forma a não produzir fixação no mesmo lugar, condição dada pelo próprio deus. O surgimento da terra, pelo canto e a dança do Ñanderu, demonstra aos Kaiowá e Guarani a maneira própria de ocupação territorial.

Conforme as falas da Ñandesy Agostinha Peralta¹⁰, entrevistada no dia 22 de maio de 2009,

No início as coisas que existe no céu já existiam [...] e nosso pai engravidou a nossa grande mãe e dela gerou os gêmeos, um se chama *Pa'i Kuara* e o irmão mais novo de *Jasy*, eles ficaram na terra com a missão de terminar a criação que o pai não tinha terminado e o pai foi ao céu.

O *Pa'i Kuara* tirou da cintura um punhado de algodão e colocou no chão e este algodão começou a se multiplicar e se transformou em terra. E a lua, que estava brincando, separou o algodão e já não conseguia mais juntar o que estava separado, por isso existem os grandes continentes, os grandes rios

¹⁰ Entrevista feita para realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Licenciatura Indígena Teko Arandu, na área específica de Ciências da Natureza, da Universidade Federal da Grande Dourados, em 2009, na Reserva Indígena Te'yikue.

como o rio Paraná. Do pó do cocar e da sua vestimenta que foram feitas, colocaram no céu para ficar fixado ao céu. Daí surgiram as estrelas e todos os astros que estão no céu. Dizem que aquele cocar era muito grande e o Pa'i Kuara colocou no céu para ser a morada dele e dos seus auxiliares.

As galáxias que a gente vê sempre à noite, aqueles são os caminhos dos mortos, os caminhos dos espíritos, eles se juntam neste lugar e a galáxia que fica do lado que vem o frio, esta é a porta do céu, que os antigos chamam de *ñandua*. Eles dizem que quando a gente morre, apenas ficamos invisíveis, os que estão vivos não enxergam.

O sol tinha duas irmãs, a mais nova teve um filho, que iria ser o não indígena, e a mais velha teve filhos que iriam ser os *Pa'i Tavyterã*, os Kaiowá e Guarani de hoje. Para isso foi colocada na encruzilhada da estrada uma peça de maquiagem e um *mimby*; a mais nova pegou a peça e a mãe dos Pãi pegou o *mimby* e dali houve a separação. O sol fez a própria irmã da cinza, por isso a pele é branca, e a mais velha fez da cera de abelha, por isso a pele é vermelha; quando eles estavam brincando com a lua, eles passaram a tinta do *mandypa* (jenipapo) no rosto da lua, por isso, até hoje vemos a imagem do cavalo na lua cheia.

Para nós Kaiowá e Guarani, território é *Tekoha*, entendido por Melià (apud Colman, 1991, p.3) como “el lugar donde se dan las condiciones de posibilidad del modo de ser guarani. La tierra concebida como *tekoha* es ante todo un espacio socio-político”. *Tekoha* é imprescindível para nossa sobrevivência física e, de modo especial, também cultural, dado que *tekoha* significa espaço ou lugar (*ha*) possível para o modo de ser e de viver (*teko*). A mesma palavra aglutina dois conceitos fundamentais: vida (*teko*) e lugar (*ha*). Devido às agressões ao meio ambiente e ao processo de espoliação das terras, os Kaiowá e Guarani têm encontrado crescentes dificuldades para a vida em aldeia.

Percebe-se que, para os Kaiowá e Guarani, o viver bem está ligado ao viver na aldeia, na sua terra. Assim, a qualidade da vida está intrinsecamente relacionada com a qualidade da terra. As pessoas que buscam recuperar suas aldeias tradicionais sonham em, um dia, poder voltar a viver e ser feliz na terra onde nasceram ou na qual seus antepassados viveram. Mesmo residindo em outras aldeias, que não a própria, persiste a sensação de que alguma coisa lhes falta. Muitos dizem que não são felizes longe de seus parentes, ou que não se adaptam a viver com os não índios.

Segundo Brand (2004), o território guarani e kaiowá se estendia em

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 *ñanderu* (nosso pai). (BRAND 2004, p.138 - 139)

Este autor afirma que os Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, estão localizados na porção meridional do Estado e apresentam, atualmente, uma população significativa de 41.522 pessoas, representando a segunda maior população indígena no país. Essa população encontra-se ocupando 30 terras indígenas, com cerca de 40 mil hectares de extensão.

Colman e Brand (2008, p 154), citando Melià, G. Grünberg e F. Grünberg, informam que “o território dessa população se estende, ao norte, até os rios Apa e Dourados e, ao sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes do rio Jejuí. Sua extensão de Leste - Oeste atinge uns cem quilômetros, em ambos os lados da Serra do Amambai. Daria uma área de, aproximadamente, 40 mil km², dividida ao meio pela fronteira entre o Brasil e o Paraguai”.

Sobre a relação deste povo com a natureza, Colman e Brand (2008, p. 155) explicam que

Tradicionalmente, os Kaiowá e Guarani se relacionavam com a natureza harmoniosamente, não a explorando de forma agressiva. No manejo dos recursos respeitavam a vitalidade do solo. A própria agricultura era de itinerância, isto é, faziam suas derrubadas, que eram queimadas, cultivadas e depois de dois ou três anos deslocavam-se para outro espaço, deixando que aquela terra se recuperasse. Havia muito espaço e uma vegetação densa que possibilitava essa alternativa. Esse sistema, conhecido como agricultura de coivara, evitava o esgotamento dos recursos do solo. Porém, junto à agricultura havia outros recursos nos quais os kaiowá e guarani se apoiavam para a subsistência de sua família, como a caça de vários animais, a pesca, que era abundante, e a coleta de frutos, plantas alimentícias, com destaque para a coleta do mel, que enriquecia sua alimentação.

Afirmam ainda que, na visão indígena, o homem, as plantas e animais interagem no mesmo mundo, distinguindo-se apenas pela diversidade de aparência e pela linguagem. A ciência, para os Guarani e Kaiowá, não é compreender o mundo a partir de uma análise mecanicista, física e reducionista da natureza, mas entender a representação da natureza como a parte física visível que é parte de um mundo que se estende ao mundo invisível, ou seja, o funcionamento da natureza é estimulado a partir do mundo espiritual e, nesse contexto, o sujeito indígena busca o seu trânsito entre esses dois mundos.

Esta condição dada aos seres humanos de não ter a possibilidade de visualizar o mundo espiritual é por causa da tendência dos humanos de insistirem no *Teko vai* (o modo ruim de ser), a tendência do desvio da conduta das pessoas diante da religiosidade tradicional. Mas foi-lhes colocada uma alternativa, o *Teko Katu* (modo sagrado de ser), como forma única de se aproximar do mundo espiritual, através do canto e da busca de uma vida coletiva.

Efetivamente, somente os *ñanderu* (líderes espirituais) realizam este feito de transitar entre o mundo físico (que conhecemos) e o mundo espiritual. Assim também alguns animais místicos, como as onças (*jaguarete*), urubu (*yryvu*) e outros. Os cantos são meios para visualizar o caminho iluminado (*tape rendy*) que leva à morada dos deuses para adquirir conhecimento na condução do seu povo. É a maneira, também, de entoar versos que contenham as belas palavras que expressam, de forma harmoniosa, as belezas da natureza, do homem, da mulher, das crianças e de toda a comunidade. Estes são momentos de transe, que vivenciam o passado, o mundo espiritual, no momento presente, na busca da construção do futuro. Portanto, a religiosidade kaiowá e guarani é fonte inspiradora do conhecimento, a partir das revelações e da relação com o ambiente.

No campo epistemológico, os Kaiowá e Guarani acreditam que os conhecimentos obtêm sua própria estrutura designada com o termo *arandu rupa* (o ninho do conhecimento). É uma estrutura que aloja determinados conhecimentos, e que, no decorrer da formação do sujeito, se torna coerente e lógica. Hoje há necessidade de construção de outra estrutura na episteme dos Kaiowá e Guarani, o *arandu rupa* do conhecimento ocidental, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos, a partir da relação dialógica entre as estruturas dos conhecimentos presentes no sujeito.

Para falar sobre o conhecimento ou a ciência na perspectiva kaiowá e guarani, utilizo o termo *arandu* (*ara* é tempo, dia; *ndu* vem do termo *ohendu*, que significa ouvir escutar, contemplar). Assim, traduzindo este termo, podemos dizer que *arandu* é ouvir o tempo, vivenciar, conhecer com a experiência de vida, na relação intrínseca com o ambiente.

Para Bergamaschi e Meneses (2009, p. 88),

Conhecimento para os Guarani é expresso através da palavra *arandu*: *ára* significa tempo, dia; *ñendu* quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, *arandu* significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa e as duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos.

Por esta razão, tradicionalmente, os mais velhos da comunidade, que têm a experiência maior com o tempo e o ambiente, são considerados sábios, os detentores dos saberes e, por isso, o seu prestígio e importância são significativos no seio familiar e na comunidade em geral, as suas decisões políticas e religiosas norteiam toda a perspectiva da comunidade, embora, hoje, na Reserva Indígena Te'ýikue, esse prestígio está bastante diminuído.

Os cantos (*porahéi, ñembo'e*) e as danças (*jeroky, guachire, kotyhu, ñemongo'i*) são meios que os Kaiowá e Guarani usam para comunicar-se, ligar-se e interconectar-se com o ambiente. É a forma com que estabelecem vínculo com a espiritualidade da natureza que está ao seu redor e, nesta comunicação, cultivam o respeito, a crença e a necessidade de manter-se conectado ao mundo sobrenatural.

Por isso, as regras do convívio social, as disciplinas corporais e a relação com o meio ambiente se constroem a partir desta relação de respeito mútuo, na busca constante do equilíbrio do sujeito kaiowá e guarani com o ambiente. Neste sentido, a produção do sujeito indígena é fruto desta relação. As regras de alimentação, a passagem dos meninos para a fase adulta, a primeira menstruação das moças, as cerimônias religiosas, o processo produtivo, a organização social, estão bastante ligadas ao lugar onde vivem, resultando em uma relação equilibrada com a natureza.

Os Kaiowá e Guarani são, historicamente, conhecidos como povo da mata (*Ka'aguygua* ou *ka'aygua* = os da mata; o próprio nome Kaiowá vem dessa denominação), por escolherem, para a localização de suas aldeias, preferencialmente áreas de mata. Pereira, citado por Colman e Brand (2008, p. 155), faz referência a uma definição interessante de floresta, que incorpora o sentido cosmológico que tem para os Kaiowá e Guarani:

A floresta – *ka'aguy* – compõe, na cosmologia Kaiowá, o espaço que fica fora dos lugares ocupados pelas casas e roças. É pensada enquanto uma cobertura vegetal que não recebeu a ação transformadora intensiva do homem. A floresta, em sentido genérico, é uma categoria ampla, comportando importantes diferenciações internas. É o espaço onde vivem seres não-humanos (animais e espíritos), cuja relação com os humanos é muitas vezes marcada pelo signo da depredação. Por toda essa complexidade, a floresta oculta espíritos dos mais diversos gêneros, e dela podem emergir pessoas estranhas ou inimigas (PEREIRA, 2004, p. 171 e 172).

Colman e Brand (2008, p. 158 e 159) afirmam que os Kaiowá e Guarani são povos agricultores, a partir da sua experiência intrínseca com o seu território:

Os Kaiowá e Guarani são agricultores e profundos conhecedores dos ciclos da terra, dos melhores solos e de variedades de mandioca, feijão, abóbora ou milho. Nesse sentido, merece especial destaque o milho, que tem importância vital para os Guarani e os Kaiowá [...] uma das suas mais importantes festas é a festa do milho - *avatikyry/avati ñemongarai*, onde se abençoam o milho e os demais “primeiros frutos”, significando a abertura para o consumo da produção. Era nessa ocasião, também, que, tradicionalmente, realizava-se o ritual de iniciação dos meninos Kaiowá, perfurando o lábio inferior. O dono do milho, *Jakaira*, era um ente importante e de referência, o que confirma a íntima relação entre o mundo dos humanos, da natureza e sobrenatureza.

Segundo Arruda (1986, p.28), na virada do século XIX para o XX, “a ocupação dos territórios kaiowá e guarani passa por um momento significativo”, principalmente a partir da concessão do território cone sul de Mato Grosso para a Companhia Mate Laranjeira, com objetivo de explorar a erva-mate. Assim, constituiu-se o contato efetivo com os Kaiowá e Guarani. Brand (2004, p. 139), nesse sentido, afirma que

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Laranjeira. Esta Companhia, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita em novos e por vezes distantes ervais. Interferiu menos, ao que parece, na estrutura social interna dos kaiowá e guarani do que as iniciativas posteriores. Tampouco constituíram problema mais sério as primeiras fazendas de gado que no final do século XIX e início do século XX se instalaram nas regiões de campo entre Amambai, Ponta Porã e Bela Vista, pois, como já dito acima, os kaiowá e guarani localizavam suas aldeias, preferencialmente, nas regiões de mata.

Segundo este autor (2004, p 138), “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”, como estratégia política empregada pelo governo até então. Nesse sentido, continua o autor:

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 conseqüente 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.

Posterior a essa fase, a outra política de ocupação foi feita pelo governo de Getulio Vargas, com objetivo de avançar a fronteira agrícola e povoamento da região. Nesse sentido, Brand (2004, p 139) afirma que a “Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) situa-se no contexto da política da “marcha para o Oeste”, tendo em vista ampliar as fronteiras agrícolas mediante a integração de novos espaços”, e continua:

Dando seqüência ao processo de ocupação do território indígena por não-índios, em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND, que tinha como objetivo possibilitar o acesso a terra para milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. A instalação dos colonos em território indígena provocou de imediato, problemas diversos e graves, pois questionou a presença indígena e impôs a sua transferência para outros espaços. A partir da década de 1950, especialmente, acentua-se a instalação de

empreendimentos agropecuários nos demais espaços ocupados pelos Kaiowá e Guarani, ampliando o processo de desmatamento do território. Parte significativa das aldeias é destruída a partir deste período, acentuando-se o processo de confinamento nas reservas. A introdução da soja, a partir da década de 1970, junto com a ampla mecanização da atividade agrícola em toda a região, dispensou a mão-de obra indígena e provocou o fim das aldeias refúgio nos fundos das fazendas, onde os Kaiowá e Guarani resistiam. Compromete a biodiversidade, substituindo os restos de mata, capoeiras e campos pela monocultura da soja.

Para nós, Kaiowá e Guarani, este processo foi extremamente negativo, porque inicia, efetivamente, os “problemas indígenas” que perduram até os dias atuais. Segundo Brand (2004, p.140),

Esse processo de perda territorial e consequente confinamento em espaços extremamente exíguos de um contingente populacional muito superior ao padrão historicamente conhecido pelos Kaiowá e Guarani impuseram profundas limitações à sua economia, decorrente da inviabilização da itinerância em território amplo e do rápido esgotamento dos recursos naturais, importantes para a qualidade de vida dos Kaiowá e Guarani. Além de dificultar o seu modelo agrícola, o confinamento trouxe desafios novos no que se refere à organização social e religiosa.

No contexto da complexa realidade das aldeias, provocada pelo confinamento, crescimento acentuado da população, sobreposição das famílias extensas de variadas originalidades e pela atuação das políticas indigenistas alheias aos interesses da própria comunidade, tornam-se difíceis as possíveis soluções para o retorno à dinâmica social anteriormente vivida, que corresponde à maneira própria de ser.

É nesse contexto que se situam as iniciativas indígenas de “retomada” dos seus territórios tradicionais, o *Tekoha Guasu*, a partir da década de 1980, conforme Brand (2006):

As primeiras ações de recuperação de espaços dos quais haviam sido expulsos, que obtiveram êxito, iniciam-se em 1978, na aldeia Takuaraty-Yvyvkuarusu, localizada no município de Paranhos. Os índios dessa área foram, por diversas vezes, expulsos e transferidos para áreas próximas, porém mantendo-se articulados, sempre retornavam. Quase simultaneamente a população das aldeias de Rancho Jacaré e Guaimbé, localizadas no município de Laguna Caarapã, é transferida, arbitrariamente, para a área indígena dos Kadiwéu, município de Porto Murtinho. Logram retornar às suas terras, dois anos após. Essas duas áreas foram, em 1984, as primeiras a serem reconhecidas, legalmente, como de posse indígena pelo Governo, após 1928 (BRAND 2004, p, 141-142).

Colmam (2007, p. 34), citando Brand (2000), informa que, após 1928, as primeiras 11 áreas indígenas recuperadas a partir da década de 1980, com um total de 22.450 hectares, são as seguintes:

Rancho Jacaré, Guaimbé, no município de Laguna Carapã, Paraguasu, no município de Paranhos, Pirakua, no município de Bela Vista, Jaguapire no município de Tacuru, Sete Cerros, no município de Paranhos, Jarara, no município de Juti, Guasuty no município de Aral Moreira, Jaguari, no município de Amambai, Cerrito no município de Eldorado e Panambizinho no município de Dourados.

Outras áreas, das quais as comunidades indígenas estão ocupando pequenas parcelas e que estão em processo de identificação, foram retomadas após a Constituição de 1988 - que garante o direito indígena sobre o seu território tradicional -, porém ainda não foram regularizadas devidamente. Estas áreas são:

“Sucuri’y, no município de Maracaju, Potrero Guasu e Arroyo Corá, no município de Paranhos, Ñanderu Marangatu, no município de Antônio João, Lima Campo e Kokue’i, no município de Ponta Porã, Takuara no município de Juti, Ypytã/guyraroka, no município de Caarapó, Sobrerito, no município de Sete Quedas, Porto Cambira/Passo Piraju, no município de Dourados e Panambi, no município de Douradina” (COLMAM, 2007, p. 40).

I.2 Tekoha Te’yikue – Reserva Indígena Te’yikue

No complexo contexto das aldeias demarcadas entre 1915 a 1928, contempla-se a realidade da Reserva Indígena Te’yikue. Ela foi demarcada em 20 de novembro de 1924, pelo Decreto da Presidência da República, com 3.600 ha, um retângulo de quatro quilômetros por nove, e denominada de Posto Indígena José Bonifácio, apresentando, atualmente, uma área de 3.594 ha (SMANIOTO et al., 2009).

A palavra *Te’yikue* significa *te’yí* (gente, homem) e *kue* como sufixo da palavra para designar o passado, ou aquilo que já foi; assim, o termo *Te’yikue* foi sendo traduzido como aldeia antiga. Segundo o que os mais velhos contam, no início, este lugar sempre foi *Tekoha* ou aldeia, onde existia uma *óga pysy* ou *ogajekutu* - como é nomeada a grande casa comunal que, hoje, tem uma função política e religiosa - onde o rezador morava e sempre rezava, entoando o *porahéi* (canto tradicional). Em certo momento veio uma epidemia que dizimou todos os moradores desta aldeia. Outra versão afirma que um *Ñanderu* (“nosso pai”, cacique ou rezador) rival mandou um feitiço do mal para aquele cacique, como forma de teste, porque havia disputa entre os dois. Em tal circunstância, um dos caciques não era muito preparado e deixou escapar o feitiço do controle, espalhando doença em toda aldeia por muito tempo e, conseqüentemente, dizimando a população. Muito tempo se passou e ninguém se atrevia a entrar nessa aldeia com medo da doença e, por isto, o lugar foi chamado de “lugar onde o *Te’yí* morou”. Passaram-se vários anos para retornar outros moradores e repovoar o lugar.

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

Fernando Peralta¹¹, filho do antigo morador Zacaria Marque, conta que seu avô, João Pedro Marque, ajudou os engenheiros a delimitar a terra, fazendo picadas por onde passariam os pilares da demarcação física da terra. Lembra ainda que no *Tekoha Joha* (perto da atual *Te'yikue*), um paraguaio chamado Máximo Ricardo, capataz da Companhia Mate Laranjeira, na colheita de erva-mate, quando encerrou o trabalho, construiu uma pequena casa de alvenaria e se apossou do lugar. Do lado da fazenda havia uma grande casa comunal (*óga pysy*), e o rezador que morava naquela casa se chamava *Joha*. O mesmo paraguaio começou a fazer picada, delimitando a área e, em seguida, começou a chamar a fazenda pelo nome de *Joha*. Posteriormente a esses fatos, vendeu a terra para outro paraguaio chamado Vito Marque que, por sua vez, vendeu para Bento Marque e, por fim, para Cota Marque. Quando vieram os engenheiros (como ele denominou), estes os registraram como donos daquela terra. Os indígenas que moravam naquele lugar, trabalharam no roçado, como chamavam a derrubada do mato. Com o tempo mandaram todos para a Reserva Indígena *Te'yikue*.

Essa era a forma comum de estabelecimento das propriedades no início da chegada dos não indígenas na região: simplesmente iam se instalando, porque esse era o programa do governo para o povoamento e a ocupação da região. Por outro lado, os Guarani e Kaiowá foram sendo atropelados pela onda de chegada dos não indígenas, principalmente de origem gaúcha. Outras fazendas se instalaram da mesma forma: eles (os não indígenas) chegavam, viam que não tinha ninguém (aparentemente) na terra, construía casas, cercavam o terreno e auto-afirmavam: “o lugar é nosso”.

¹¹ Entrevistado no dia 09 de abril de 2013, no posto da FUNAI da Reserva Indígena *Te'yikue*. Este senhor é filho de Zacaria Marques - filho do primeiro funcionário do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que acompanhou toda a demarcação da aldeia ajudando o “engenheiro” -, que sempre contava essa história ao seu filho Fernando Peralta, que também se tornou funcionário da FUNAI, como tratorista.

Fernando Peralta, já mencionado neste texto, afirmou que, antigamente, não existiam limites territoriais, os indígenas andavam em todos os lugares livremente, visitavam os parentes que moravam longe e faziam festas em lugares longínquos; assim, as pessoas conheciam muitos lugares diferentes e não ficavam fixos no mesmo lugar, estavam sempre se mudando. Naquela época, os moradores eram poucos. Para visitar os parentes tinham que viajar muito e, quando se encontravam, faziam festas. Havia muito mato, as crianças não paravam em casa, andavam com os pais em todos os lugares e “é por isso que a gente conhecia todos os lugares desde pequeno”.

O meu avô Cassimiro Fernandes¹² (em 17 de março de 2013) relatou que, quando chegou à aldeia, a liderança geral era *Menério*, além de João *Mbokoto*, que era liderança na região do *Mbokaja*, e João Dalo na região do Saverá. Posteriormente, a liderança passou para João Aquino; na sequência, este passou o cargo para o seu irmão mais novo, Cassiano Aquino, que ficou na chefia da aldeia durante 23 anos, e o senhor *Chalô* que ficou como líder na região do Saverá. Com o falecimento de Cassiano, assumiu a função um senhor chamado *Icho* (João Martins), que foi expulso para Dourados pela comunidade, pois não era deste Tekoha, tendo assumido, então, o senhor Hermes Araújo, assassinado durante uma festa no Saverá. Depois assumiu o senhor Urbano Isnarde que, com seu temperamento forte, também foi assassinado por um morador da aldeia, de forma bastante violenta. Na sequência, Florêncio Marque tornou-se líder, o qual, no final, acabou se suicidando; após, Agripino Benites assumiu a liderança da aldeia.

Quero destacar que o *tekoha*¹³ *Te'yikue*, antes da demarcação pelo SPI em 1924, era considerado, pelos antigos moradores, um *tekoha* ou aldeia onde as famílias ou parentelas conviviam entre si de maneira tradicional, realizando as práticas e rituais tradicionais através da orientação dos líderes e mestres tradicionais. Mas, a partir da delimitação da área pelas agências externas, os diferentes grupos familiares de outros *tekoha* foram sendo sobrepostos de maneira compulsória, ocasionando a superpopulação e a pressão sobre os recursos naturais ali existentes, tendo como consequência a desconfiguração do *tekoha*, com a transformação

¹² Toda tarde ou de manhã cedo, o meu avô Cassimiro Fernandes visita os netos (é uma rotina) em cada casa. Nestas visitas, conta muitas histórias antigas da aldeia, os mitos e as histórias de trabalho nos ervais da Cia. Mate Laranjeira. Numa dessas visitas, contou como era a aldeia quando ele entrou pela primeira vez na aldeia *Te'yikue*, no início da década de 1960. Conduzi um pouco as perguntas para captar melhor as informações para este trabalho.

¹³ Neste contexto de discussão das transformações da aldeia *Te'yikue* para uma reserva, esse *Tekoha* se transformou num espaço de produção de novas identidades no processo das mudanças que vivenciam os antigos moradores e na produção das novas gerações.

em reserva. Todos os elementos sociais tradicionais da antiga aldeia foram sendo, aos poucos, deixados de lado pela sua inviabilidade em um novo contexto. Surgem, assim, novos arranjos sociais, constituindo-se outras estratégias políticas e negociações entre as famílias extensas.

A unidade sociológica kaiowá e guarani, para Pereira (2004, p. 81), é o fogo familiar:

Che ypyky kuéra é como o Kaiowá se refere ao grupo de parentes próximos, reunidos em torno de um fogo familiar, onde são preparadas as refeições consumidas pelos integrantes do fogo [...] o fogo familiar constitui-se como unidade sociológica no interior do grupo familiar extenso ou parentela.

O surgimento de outras configurações sociais, sem levar em conta a estrutura social kaiowa e guarani, modifica a relação social, possibilitando novos arranjos estratégicos entre as parentelas, frente aos demais grupos familiares ali presentes. Porém a relação das agências de políticas externas é pautada pela homogeneização de vários núcleos familiares, impondo outros conceitos de comunidade e de família.

Para Zygmunt Bauman (2003, p. 15-16), a comunidade é um tipo de entendimento que se caracteriza por:

[...] um “sentimento recíproco e vinculante” – “a vontade real e própria daqueles que se unem”; e é graças a esse sentimento, e somente a esse entendimento, que na comunidade as pessoas “permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam”.

Em outra passagem, Bauman (2003, p.18-19) destaca que “a unidade da comunidade [...] do entendimento comunitário [...] são feitas do mesmo estofa: de homogeneidade, de mesmidade”. E continua:

O entendimento comum só pode ser uma *realização*, alcançada (se for) ao fim de longa e tortuosa argumentação e persuasão, e em competição com um número indefinido de outras potencialidades – todas atraindo a atenção e cada uma delas prometendo uma variedade melhor (mais correta, mais eficaz ou mais agradável) de tarefas e soluções para os problemas da vida.

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

Fernando Peralta (morador antigo da reserva Te'yikue) continuou narrando que, na transição da década de 1980 para 1990, houve uma onda de suicídios por enforcamento e ingestão de veneno na aldeia, muita violência, mas com formato diferente dos dias de hoje.

Com a saída de Agripino, entrou na liderança, Silvio Paulo, que iniciou a discussão para implantação da educação escolar indígena. Depois veio Zenildo Isnard, filho de Urbano Isnard; na sequência, foram líderes João Goulart, Simão, Isael Quevedo e, por fim, Leonardo de Souza.

A chefia no contexto kaiowá de aldeia, para Pereira (2004, p. 116), é o “*hi’u* ou *mburuvicha*”; e no contexto da reserva é o “*capitão*”:

O *hi’u*[...], é o *esteio da casa*, geralmente um homem de idade avançada, generoso e sábio, que reúne sua parentela em torno de si. Mais próximo do sacerdote que do líder político, preocupa-se mais diretamente com as questões ligadas ao bem estar moral, consideradas de importância fundamental para a existência do grupo. [...] *mburuvicha* significa ‘o maior’, o mais nobre e respeitável. É o agente responsável pela resolução dos problemas quotidianos do grupo familiar (PEREIRA, 2004, p. 116-117).

A modalidade de chefia – *Capitão* - surgiu no contexto das reservas, através da implantação da política indigenista empregada pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio). Assim,

O *capitão* é primeiramente encarregado de defender os interesses da comunidade frente ao representante do órgão indigenista oficial e outras agências da sociedade nacional. É uma espécie de *mburuvicha* geral para fins específicos, normalmente oriundo da parentela *te’yi* mais importante, com a qual desenvolve uma relação especial de clientelismo e apoio mútuo (PEREIRA, 2004, p. 118).

No contexto das reservas, os *capitães* são chamamos de *lideranças*. Podemos classificar as lideranças, em três momentos, conforme as características que apresentam. No início da criação da reserva, as primeiras tinham características de lideranças tradicionais, por vários motivos: havia poucas famílias na aldeia e as relações eram de forma tradicional, os problemas se limitavam ao universo familiar e tinha pouca interferência externa.

No segundo momento, as lideranças tinham características ditatoriais. Elas tinham plenos poderes cedidos pelas instituições do SPI e da FUNAI, que lhes forneciam equipamento do exército, e a organização da hierarquia na reserva seguia padrões dos quartéis, como *capitão*, *sargento*, *cabo* e *polícia*, todos fardados. Alguns tinham armas de fogo, as repressões eram brutais, as pessoas acusadas de “fora da lei” eram açoitadas com extrema violência. Esse costume se enraizou na organização política da aldeia até hoje.

O terceiro momento se caracteriza por lideranças que ainda têm a mentalidade daquela época, mas que também convivem com outras formas de pensar, a partir das reflexões

produzidas no processo de construção da educação escolar indígena. Com isso, estes líderes experimentam, hoje, seus poderes reduzidos ou desmembrados com os professores e a comunidade. Procuram tomar decisões coletivas, com a participação da comunidade - lideranças locais, professores, agentes de saúde, jovens, além dos pais e mestres tradicionais/*ñanderu* e *ñandesy*.

A luta iniciada pelos professores na construção da educação escolar indígena, a partir de 1997, com Silvio Paulo na liderança, não foi apenas na educação, mas também na aquisição de poder diante das forças externas e internas, estabelecidas durante muito tempo, a partir das práticas ditatoriais exercidas na aldeia com a implantação da política indigenista do século XX. Por isso, a construção da escola indígena é considerada como uma grande ruptura e marco da participação política de toda a comunidade.

Quanto à inserção das igrejas cristãs, estas tiveram três momentos na reserva: o primeiro foi a instalação da Missão Presbiteriana (1928) ao lado das reservas, que também favoreceu a escolarização dos primeiros professores indígenas. O segundo refere-se à entrada de pastores não indígenas, no período de 1970 a 1990. O terceiro momento diz respeito à direção dessas igrejas pelos próprios indígenas, a partir de 1986 até os dias atuais. No início, a igreja Presbiteriana, dirigida por pastores não indígenas, tinha características mais flexíveis com relação à questão cultural dos Kaiowá e Guarani. A partir do final da década de 1980 (até hoje), começou a instalação de igrejas neopentecostais, com severas e rigorosas doutrinas cristãs, cuja principal pregação é o abandono da cultura tradicional como condição para alcançar a salvação eterna, alegando, para isso, que este mundo está perdido para os Kaiowá e Guarani, pois consideram as práticas tradicionais como cultos demoníacos¹⁴.

Ainda, nos tempos mais recentes, a maior parte das igrejas na aldeia é dirigida por pastores indígenas. Estes pastores são indicados pelas suas comunidades eclesiais. Entretanto, cabe salientar que, mesmo com doutrinas rigorosas, é possível perceber que permanece o jeito guarani nas relações e na condução destas igrejas, estabelecendo um novo núcleo de comunidade e uma nova formação de ministério, tendo como base a mesma crença em Deus, conforme a maneira de ser dos Guarani e Kaiowá. Muitas pessoas da comunidade consideram isso positivo; as mais antigas, os adultos, já aderiram a essas igrejas e se converteram, com a

¹⁴ Minhas experiências eclesiais cristãs se deram com o envolvimento dos meus pais com as igrejas evangélicas a partir do final da década de 1980, mas desde o início desta década, eu já tinha me envolvido com a igreja Presbiteriana - “Missão”, como era chamada. Depois vieram outras igrejas dirigidas pelos pastores da cidade e, a partir do ano 2000, muitas outras nasceram pelas próprias pessoas que cresceram naquelas igrejas. Assim, podemos considerar como uma nova fase de presença das igrejas na aldeia.

promessa da salvação eterna; mas sempre estão se “desviando” das regras. Parece-me que esta nova forma de crer em Deus não está no centro da alma das pessoas que foram educadas na tradição durante sua infância, mas são maneiras novas e diferentes encontradas para manterem a sua relação com a espiritualidade tradicional, num contexto diferente, atingindo-as superficialmente. Por outro lado, para os filhos dessas pessoas, ou seja, para as novas gerações que se produzem e se educam neste processo, esse ambiente familiar torna-se o tradicional para elas. Nessas pessoas, o enraizamento dessas religiões é mais profundo.

Nos dias 28 de novembro de 2010 e 13 de fevereiro de 2011 houve, na Reserva Indígena Te'yikue, um encontro de todos os representantes e dirigentes das igrejas evangélicas, cujo objetivo era fortalecer a evangelização e inserção das atividades religiosas no currículo da escola, bem como a formação do CONPLOI- Conselho de Pastores Local Indígena, situação que foi vista com muita cautela pelos professores indígenas.

Estiveram presentes no encontro representantes de 17 igrejas: Norivaldo Marques, dirigente da igreja *Deus é Amor*; Cacildo, dirigente da igreja *Deus a Verdade*; Alécio Ramires, dirigente da igreja *Pentecostal Indígena de Jesus é o Caminho*; Samuel Araújo de Oliveira, dirigente da igreja *Monte Sinal de Cristo*; Teodoro Martins, dirigente da igreja *Ministério da Palavra de Jesus*; Acário Cavanha, dirigente da igreja *Assembleia Madureira*; Cornélio Soares, dirigente da igreja *Primeira Igreja de Deus*; Genésio Paulo, dirigente da igreja *Pentecostal Igreja de Jesus Cristo*; Vanildo Martins, dirigente da igreja *Pentecostal Missão de Deus*; Donizete Ribeiro, dirigente da igreja *Pentecostal Arca do Concerto*; Silvio Paulo, dirigente da igreja *Pentecostal do Último Tempo*; Ligô Sanche, dirigente da Igreja *Pentecostal Jesus é a Luz*; Eugenio Martins, pastor da igreja *Presbiteriana Independente*, da *Missão Evangélica Caiua*; Roberto Soares, dirigente da igreja *Pentecostal Indígena de Jesus*; Fabiano de Souza, dirigente da igreja *Pentecostal Só o Senhor é Deus*; Mário Moraes, dirigente da igreja *Pentecostal Amor de Deus*; e João Ávalo, dirigente da igreja *Pentecostal de Avivamento*.

Desde a implantação dessas igrejas, a questão religiosa na aldeia é polarizada pela própria comunidade, havendo uma grande divisão entre os seguidores da religião tradicional kaiowá e guarani e os pentecostais. Porém, nos últimos momentos, vemos a possibilidade de flexibilização das igrejas, desde quando a condução delas foi assumida pelos dirigentes indígenas. A meu ver, este diálogo é possível no âmbito das novas gerações, a partir da discussão no contexto da educação escolar indígena. Mas, mesmo assim, continua a polaridade entre os rezadores/*ñanderu* e muitos membros das igrejas.

Com as doutrinas pesadas colocadas aos membros das igrejas, hoje podemos verificar mudanças no comportamento dos indígenas, pois a regulação e a não liberdade sufocam o espírito livre; mas, ao mesmo tempo, torna-se um meio de fugir do modo de “ser errado”, como ingerir bebida alcoólica, feitiço, violência, desestruturação familiar e outros. As enormes dificuldades, vivenciadas pelos adultos de hoje, postulam que a única saída é o bem-estar espiritual pregado pelas igrejas, e a salvação da alma é, ao mesmo tempo, o único referencial espiritual encontrado, segundo essas igrejas. Talvez isso os leve à conversão a esta religiosidade cristã, marcada pela imposição, como forma de fugir das dificuldades da realidade da aldeia e de controlar o *teko vai* - maneira ruim de ser.

Para Pereira (2004, p. 28) a conversão dos Kaiowá às igrejas neopentecostais é a busca da recomposição da “solidariedade danificada”, no contexto da reserva, e

[...] constitui como espaço em que ocorre práticas de sociabilidade fundamentais para a operacionalidade do sistema social kaiowá atual. Entretanto, isto não constitui um fenômeno em torno do qual haja consenso geral. É necessário apontar como alguns Kaiowá não-crentes identificam as complicações que, segundo eles, a introdução das igrejas pentecostais traz para a convivência em suas áreas.

Mesmo que esta atitude dos Kaiowá representa o rompimento com as formas de vida tradicional

Esta opção é motivada pelo desejo de proximidade com as divindades, de poder contar com seu auxílio para o enfrentamento dos problemas cotidianos. Na impossibilidade de buscar esta proximidade no sistema tradicional, o Kaiowá recorre a práticas situadas fora de sua tradição, mesmo que isto em alguma medida implique em deixar de ser kaiowá (PEREIRA, 2004, p.25).

Em conversa com a professora Veronice Lovato Rossato (durante o XIX Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani, em 23/12/2013), ela destaca:

Creio que se trata de uma maneira encontrada pelas famílias para conseguir novamente o controle de seus filhos, já que as condições provocadas pelo confinamento, pela política integracionista que desvalorizou a cultura tradicional e suas práticas, pelo contato, pelo bombardeio de apelos de consumo, dos meios de comunicação, acesso às drogas, violência, sexo, desrespeito (tudo isso causa o *teko vai*), e até a escola provocaram a ruptura com os referenciais tradicionais, sendo a espiritualidade o mais importante. Esse controle se nota no vestuário (evitando a exposição do corpo), na proibição à TV, ao consumo alcoólico e às festas e jogos, pois estes estimulam a convivência, a libido ou, simplesmente, a adrenalina.

No entanto, como as regras são severas, os jovens acabam desistindo delas e se “desviando do caminho de Deus”.

I.3 A formação da identidade e a cultura kaiowá e guarani

Quero enfatizar os princípios teóricos que fazem parte das discussões referentes aos processos de formação da identidade, no contexto da construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue, levando em consideração todo o processo histórico da formação do sujeito kaiowá e guarani, a partir da relação com a sociedade envolvente e as estratégias construídas na perspectiva desta relação.

Por outro lado, a visão fundamentada na crítica à perspectiva tradicional da cultura e à interculturalidade, por abordarem esses elementos a partir da visão eurocêntrica, tem por objetivo legitimar, historicamente, a relação cultural que produz o estereótipo da diferença, como, por exemplo, a naturalização da inferioridade dos grupos étnicos.

Assim, a produção da identidade indígena kaiowá e guarani é resultado de uma longa trajetória de subalternização e, ao mesmo tempo, de resistência, na qual é construída a subjetividade dos indígenas kaiowá e guarani na atualidade.

O “ser” indígena foi construído a partir da relação com a sociedade envolvente, no processo discursivo. Nesta perspectiva, Hall (2006) afirma que “a categoria raça é uma categoria discursiva e não biológica” e, também, que toda a realidade e os objetos são resultantes do caráter discursivo e não da sua essência natural. Sendo assim, o sujeito indígena e toda a visão constituída em relação à sua identidade foram construídos a partir de processos discursivos.

Segundo Bhabha (1998, p. 105), “discurso colonial é sua dependência do conceito de ‘fixidez’ na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal”. A alteridade kaiowá e guarani, nesse sentido, para o discurso colonial, é a busca do enquadramento ao modelo fixo palpável, ao lugar do “conhecido”, e este conhecido deve ser reproduzido continuamente na perspectiva da mesmidade. Neste sentido, a postura do colonizador é fazer com que o diferente se enquadre ou se normalize, adaptando-se ao contexto colonizador, transformando o outro num mesmo e não dialogando com este outro, ou impondo os termos do diálogo.

Ainda conforme o autor mencionado, este discurso produz a realidade e produz o colonizado como uma realidade social que é, ao mesmo tempo, um “outro” apreensível e visível, empregando, através disso, uma representação, um regime de verdade. Estes são elementos que constituem a alma do colonizado, o olhar, os conceitos que fazem parte da

interpretação do seu mundo, e que impedem o seu olhar baseado na sua representação cultural específica.

Estes argumentos coloniais, no processo de produção do sujeito kaiowá e guarani, no sistema textual, segundo Bhabha (1998), constroem a diferença e identificam o diferente como transgressor, estrangeiro, impuro, corrupto, selvagem. Com o tempo, esses conceitos se tornam normais, naturalizando, com esses estereótipos, as diferentes representações culturais.

O discurso colonial de tratar os diferentes com as experiências europeias (LANDER, 2005) traz embutida a visão de que o universo ou o mundo é uma dimensão não espiritualizada, um mecanismo que pode ser captado pelos conceitos e representações construídas pela razão, uma total separação entre o mundo espiritualizado e o mundo físico. Para Lander (2005, p. 09), apoiado em Apffel – Marglin (1996:4),

Esta total separação entre mente e corpo deixou o mundo e o corpo vazios de significado e subjetivou radicalmente a mente, esta subjetivação da mente, esta separação entre mente e mundo, colocou os seres humanos numa posição externa ao corpo e ao mundo, com uma postura instrumental frente a ele.

Estas visões mecanicistas de mundo originam-se, segundo o autor, a partir de duas dimensões constitutivas, que se configuram como saberes modernos. A primeira refere-se às “sucessivas *separações* ou *partições* do mundo ‘real’ que se dão historicamente na sociedade ocidental”, e a segunda trata da “forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as *relações coloniais/imperiais* de poder constitutivas do mundo moderno” (LANDER, 2005, p. 08-09).

Ainda neste sentido, o autor define a modernidade como:

[...] a visão universal da história associada à ideia de progresso [...] a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista [...] a “naturalização” ou a ontologização das múltiplas separações próprias dessas sociedades [...] a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciências”) em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER 2005, p. 13).

Neste contexto, o projeto colonizador objetivou enquadrar os Kaiowá e Guarani no mundo colonial moderno, resgatando os “diferentes” para o mundo dos normalizados, dos civilizados, na perspectiva do desenvolvimento da sociedade liberal capitalista. Esta proposta, na verdade, acabou colocando os diferentes na periferia da sociedade, a partir da produção de uma visão de inferioridade, construída sobre sua alteridade.

Esta visão também é construída a partir de uma edificação arbitrária, diferencial e sistêmica, dos signos sociais e culturais que acabam forjando um modo único de

representação da alteridade kaiowá e guarani. Assim, dentro do sujeito indígena brota um novo modelo de visualizar o mundo - o mundo mecanicista - e tenta reproduzi-lo na sua realidade.

Portanto, estar neste mundo do colonizador, para nós indígenas, é nos camuflar com os signos que nos foram oferecidos para a tradução do contexto cultural, para serem apreendidos como conhecidos e traduzidos (BHABHA, 1998) e como forma de harmonização e padronização na perspectiva colonial. Mas ele permite, também, uma “camuflagem” no sentido de resistência, “uma forma de semelhança que difere da presença e a defende” (BHABHA 1998, p. 135). Ou seja, os Kaiowá e Guarani também resistem ao que lhes é imposto, mas de forma camuflada.

Essas resistências guardam, no fundo do ser Kaiowá e Guarani, os elementos fundantes que fazem parte da sua subjetividade e que estão ligados diretamente com a sua constituição no universo tradicional, no momento em que as lógicas e os valores tradicionais são mais presentes ou vivos, na geografia (espaço e tempo) específica de sua subjetivação tradicional. Estes elementos afloram nos momentos de reivindicação dos seus direitos constitucionais, como povos diferenciados.

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

Segundo Du Gay (1994), citado por Hall (2006), a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata, os objetos existem por causa do sistema de significação ou linguagens, capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes sentido. Assim, Hall (2006, p. 10) explica que “o significado surge não das coisas em si – “a realidade” – mas a partir dos jogos de linguagens e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas”.

Nesse sentido, a cultura kaiowá e guarani é formada a partir das expressões das linguagens, as quais enunciam a realidade e criam condições para a memória compartilhada, na garantia do projeto coletivo, sendo este o horizonte, no qual se busca, durante toda a vida, a plenitude e sabedoria do *aguyje* (perfeição, conceito que será explicado mais adiante) (BERGAMASCHI e MENESES, 2009). Mas ela é modelada, controlada e regulada também pela cultura hegemônica que, por sua vez, governa – “regula” – nossas condutas, ações sociais

e práticas, assim como a maneira de agir (HALL 2006, p. 18). A cultura, portanto, está inscrita e sempre funciona no interior do jogo de poder.

Para Silva (2007, p, 133-134),

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

Assim, o sujeito kaiowá e guarani traduzido refere-se àquele que produz a transferência de significado para outro sistema. Para isso é necessário construir novas estruturas para alojar esse novo sistema. Destas estruturas emergem novas linguagens e visões de mundo que possibilitam formas dialógicas. A esse respeito, Bhabha (1998, p. 230) mostra que a transferência de significados nunca pode ser total entre os sistemas, pois, como diz Niranjana (1992), “a linguagem da tradução envolve seus conteúdos como um manto real de amplas dobras [...] ela significa uma linguagem mais exaltada do que a sua própria e, portanto, continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro” (NIRANJANA, 1992, apud BHABHA, 2003, p. 230). “No ato da tradução o conteúdo “dado” se torna estranho estranhado, e isso, por sua vez, deixa a linguagem da tradução [...] sempre em confronto com o seu duplo, o intraduzível - estranho e estrangeiro” (BHABHA, 1998, p, 230, 231).

Muitos são os efeitos do discurso colonial moderno na perspectiva indígena dos Kaiowá e Guarani. O modelo de ser não indígena da sociedade ocidentalizada torna-se o modelo único e desejável, a partir do imaginário representado pelo discurso colonial. Constrói-se, deste modo, no interior dos Kaiowá e Guarani, a necessidade de ter outra postura, outras lógicas de pensamento, outras formas de organização social. Esta posição tem como referência, unicamente, o modelo não indígena, para todas as suas perspectivas de vida. Nesse sentido, Lander (2005, p. 13) mostra a existência de uma concepção que se sobrepõe a todas as outras (metarrelato¹⁵ universal) e que ultrapassa todas as culturas e todos os povos:

Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e

¹⁵ *Meta* = além, após, acima, sobre. “É utilizado na formação de vários termos que designam a passagem para um nível mais elevado ou mais abstrato de análise, ou ainda uma investigação acerca de algo (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 130).

tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento.

Por outro lado, as gerações mais tradicionais da sociedade kaiowá e guarani, a partir dos contextos específicos de formação de sua subjetividade, possibilitam maior grau de resistência ao imaginário colonial do que as gerações mais recentes. Tal situação possibilita um porto seguro para a geração atual, tendo em vista produzirem negociações com o mundo externo. A resistência kaiowá e guarani ao modelo homogeneizador e suas várias formas de representação, assumidas diante do colonizador ou no mundo externo, refere-se a formas estratégicas para corresponder ou não ao desejo do outro.

A relação dos Kaiowá e Guarani com o mundo ocidentalizado constitui-se a partir de uma longa experiência de estratégias de resistências, adquiridas em função das experiências de representar o colonizador, conforme a demanda estabelecida por eles, caminhando o caminho do outro, mas sempre se direcionando ao seu universo. Neste contexto, a identidade kaiowá e guarani de hoje constitui-se uma contínua ida e volta entre um universo e outro.

A produção de identidades, oriundas da representação da cultura tradicional e atravessada por diversos e diferentes símbolos e signos, constitui o ser Kaiowá e Guarani, como identidades que dialogam com diversas representações da realidade, conseqüentemente, uma identidade que não tem fixidez. Neste sentido, Hall (2006, p, 08) afirma:

A identidade emerge [...], no diálogo, entre os conceitos e definições, que são representados para nós pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder ao apelo feito por este significado, de sermos interpelados por ele, de assumirmos a posição de sujeito construída para nós.

Em outras palavras, buscamos ser aquilo que é representado para nós, a partir do discurso hegemônico. O desejo do modelo adequado de ser parece ser particular ao nosso desejo, mas é construído para seguir o único e mesmo caminho. Por isso, para Hall (2006, p.08),

a identidade é uma contínua transformação em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, é definida historicamente e não biologicamente, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente.

O autor ainda defende que não podemos definir a identidade como coisa certa, mas em processo de contínua definição, um processo em andamento, que surge pela falta de inteireza, preenchida a partir do nosso exterior e que está localizada no tempo e no espaço simbólico, pois ela tem uma geografia imaginária (SAID, 1990). “Esta geografia seria o lugar específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado, o ponto de práticas sociais que nos moldaram e nos formaram e com as quais as nossas identidades estão inteiramente ligadas” (HALL, 2006, p. 20).

A nossa identidade kaiowá e guarani se constrói a partir do relacionamento com o contexto, em contínua redefinição nas relações sociais, e este produz o ser Kaiowá e Guarani, carregando as marcas do contexto no qual é produzido. É um processo de contínua identificação, caracterizando o sujeito indígena como múltiplo, com as múltiplas constituições do ser, diante das múltiplas referências do discurso exterior. As novas gerações são formadas por sujeitos sem identidades definidas, produtos do contexto, que sofrem as interferências do meio e que produzem continuamente a sua subjetividade em diferentes contextos temporais e espaciais. Uma identidade, assim, é uma posição assumida temporariamente, de acordo com a necessidade de sobrevivência. A esse respeito, discutindo com a professora Veronice Rossato, ela me provocou perguntando o seguinte: “Então os Kaiowá e Guarani são esquisofrênicos? Ou são joguetes de sua insegurança ontológica? Ou são “seres errantes sobre a terra”? - conforme Bachelard”. E o professor Levi Marques Pereira, na minha banca de qualificação, argumentou que a identidade “deve comportar leques ou campos de articulação flexíveis e mutáveis - a identidade não é fixa, mas pressupõe arranjos e compromissos – não é um vale tudo”.

Para Fleuri (2003, p. 24-25),

As identidades culturais - aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento à cultura étnica, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais - sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades [...] cada uma destas identidades assume significados específicos conforme o sujeito, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam [...] mais do que isto, cada identidade desta não seria híbrida, deslizante, possibilitando a coexistência de identidades contraditórias.

O que faz assumirmos uma e excluir outras identidades, nos tempos atuais, são as estratégias de sobrevivência que nos garantem resistência ao modelo homogeneizador. A professora Veronice Rossato (no Encontro dos Professores) alerta, no entanto, que “quanto mais instável é a identidade de um ser, mais manipulável ele é”. Este modelo busca a fixidez das identidades, como ser fragmentado e, posteriormente, como subordinado, constituindo, no

ser Kaiowá e Guarani, a estrutura epistemológica que naturaliza a visão fragmentada e subalterna. Mas este sujeito também produz o conhecimento e as realidades nas aldeias onde vive e mobiliza o ser Kaiowá e Guarani na busca de saída das dificuldades impostas pela própria realidade maior.

Por isso, Fleuri (2004, p. 11-12) enfatiza que “à medida que os sistemas de significados e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. O ser indígena passa por contínuo processo de identificação e, neste processo, constitui um modelo de identidade, resultado de um constante e doloroso processo de adaptação, que sustenta sua subjetivação enquanto sujeito. As identidades são resultado de diferentes posições do sujeito diante das diferentes divisões e antagonismos sociais (HALL, 2006).

Toda essa realidade leva à constituição da identidade kaiowá e guarani, e sua interpretação sobre a própria realidade, a partir de uma visão fragmentada, reconstituindo a realidade da aldeia através de suas linguagens. A partir da relação com a sociedade maior, os Kaiowá e Guarani configuram uma linguagem específica que faz parte da sua cultura contemporânea, a qual produz a identidade das novas gerações. As lutas, as negociações, as estratégias necessárias, atualmente, são resultados das demandas impostas pelos poderes hegemônicos e externos.

Entretanto, apesar de parecer que nossa identidade é “temporária”, pois muda de acordo com as necessidades de sobrevivência, mesmo quando boa parte do nosso ser é fragmentado, podemos dizer que há uma possibilidade de negociações na fronteira da identificação, porque temos os elementos, marcas e valores tradicionais que permitem a resistência, e ainda existe a parte do nosso ser que nos identifica com a tradicionalidade, a “essência” kaiowá e guarani (explicitada por Alice Cáceres, in ROSSATO, 2002, p.124) – que é a espiritualidade do ser - e que também está ligada diretamente à nossa territorialidade, o “*Tekoha Guasu*”.

Estes valores são afirmados a partir da vivência na perspectiva da coletividade. O modelo de ser Kaiowá e Guarani é baseado na espiritualidade e a coletividade é a metodologia para a busca de um modelo próprio de ser. A coletividade e a espiritualidade são como caminhos e referências para um horizonte, no qual as nossas lideranças tradicionais, os *Tekoharuvicha* regulam a comunidade, na perspectiva da “teatralização” da tradição (CLANCLINI, 1997), que se apresenta como o futuro da comunidade.

A coletividade, para nós Kaiowá e Guarani, é a maneira própria de ser; nela a perspectiva individual é deixada de lado para se espiritualizar, a coletividade é ligada,

intrinsecamente, com a espiritualidade. Uma é necessária por causa da outra. A coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar nesse caminho. Espiritualizar o corpo kaiowá e guarani significa a possibilidade de espiritualizar o ambiente e o contexto maior onde vivemos. Sem a espiritualidade não há como compreender o pensamento tradicional. Os Kaiowá e Guarani espiritualizados veem, ouvem e sentem além do óbvio constituído pela visão do conhecimento ocidental.

O mundo, na nossa visão indígena, é uma conexão entre o mundo físico e o espiritual. Para perceber estas relações, é necessário ter a sensibilidade ou as visões que possibilitam compreender estes mistérios, sinalizados pelo mundo físico. As florestas, a terra, o vento, os rios, o sol e a lua, as estrelas, os relâmpagos e toda a manifestação da natureza, têm suas linguagens e vozes, que precisam ser compreendidas e interpretadas. Toda essa diversidade de linguagens da natureza constitui, também, as linguagens dos Kaiowá e Guarani. Estar em constante ligação com esta rede de equilíbrio da natureza é o papel fundamental da nossa atuação, a partir da postura de um corpo espiritualizado.

Porém, com a interferência do modelo ocidental de vida, os Kaiowá e Guarani perpassam pela necessidade de uma vida individual. Pela condição dada ao modelo de vida baseado na sociedade ocidentalizada, surge o Kaiowá e Guarani consumidor, “o homem econômico” (LANDER 2005, p. 12). Tais realidades ocorrem pela mudança de sua vida econômica tradicional, com a perda do seu território tradicional e, conseqüentemente, pelo enfraquecimento da religiosidade tradicional. Assim, as gerações mais atuais são mais adaptadas a esta nova maneira de ser - *Teko Pyahu*, principalmente porque passam pelo processo de escolarização. Essas gerações estão produzindo relações intensificadas na fronteira da sociedade ocidentalizada.

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

Por isso sentimos a falta de referência para a condução do nosso jeito de ser kaiowá e guarani, o *ñane rekorã* (o nosso verdadeiro jeito de ser), porque as novas identidades e referências, que estão surgindo nos tempos atuais, se dão a partir dos encontros, confrontos e demandas oriundas da relação com as sociedades envolventes. Desse modo, as identidades

jovens são mais adaptadas e correspondem melhor ao contexto das sociedades não indígenas. Nesse sentido, os mais velhos se distanciam das novas gerações, construindo, ao seu redor, uma espécie de cápsula protetora, com seu universo quase fechado.

Por outro lado, o ser indígena kaiowá e guarani também é marcado, profundamente, pela necessidade de conexão com a espiritualidade, e de obter uma referência maior para a condução do seu jeito de ser, na perspectiva da constituição do *Teko Marangatu* (jeito sagrado se ser), tendo em vista chegar ao *Teko Porã* (jeito bonito, ou belo, ou bom de ser), condição necessária para vivenciar, verdadeiramente, o mundo kaiowá e guarani, tendo a conexão com o mundo real (físico) e o mundo espiritual. Bergamaschi (2009, p. 151), apud Escobar (1993), mostra que “A identidade guarani é condição da memória compartilhada, e a garantia do projeto comum é a base do tekó porã, o bem estar, o horizonte dentro do qual o guarani busca durante toda a sua vida a plenitude e a sabedoria do *aguyje*”.

A cultura tradicional permite a construção de uma identidade capaz de edificar e vivenciar lógicas e modelos de percepção de mundo, em que o sujeito kaiowá e guarani tem necessidade de uma vida coletiva, com a espiritualização do contexto social onde vive como a base fundamental de sua organização política e social. Porém a sua relação com as culturas dominantes e a interferência delas no processo de formação das identidades constrói um contexto cultural onde o sujeito indígena deixa de focar na sua cultura tradicional; mas como estratégia de sobrevivência, coloca em ação os valores da cultura tradicional, para negociar com as outras culturas.

Com a mudança do contexto social e o enfraquecimento das referências tradicionais para ser um sujeito sagrado, os Kaiowá e Guarani buscam alternativas e referências que estão presentes nas realidades, a partir das possibilidades dadas pelo contexto. Para nós, viver na própria terra, com o nosso jeito de ser, tornou-se “arte de viver”. Somos sujeitos diaspóricos (BHABHA, 1998) na nossa própria terra.

Enfatizando o que já foi dito, este universo discursivo, constituído historicamente, forma a realidade cultural na qual se naturaliza a subordinação da identidade kaiowá e guarani e que constitui o processo de subjetivação do sujeito indígena. Assim, a realidade dos próprios Kaiowá e Guarani, na sua trajetória e condição social e na reprodução e materialização da sua subjetividade, cria o mundo e as possibilidades a partir dos elementos que constituem sua identidade no processo de relação com a sociedade envolvente.

Na perspectiva indígena, buscamos resistir às pressões homogeneizadoras a partir da insistência de reviver, constantemente, os valores tradicionais, ao mesmo tempo em que esta vivência é praticada, não de forma homogênea dentro da própria cultura, mas de forma

peculiar, conforme os contextos sociais e territoriais específicos. Ou seja, buscamos ser diferentes dentro das nossas diferenças, a partir da implementação de várias estratégias, conforme as várias formas de embate com o modelo homogeneizador.

As pressões externas e a resistência kaiowá e guarani, com suas estratégias específicas oriundas dos mais experientes da comunidade, constituíram o panorama da realidade cultural da aldeia de hoje, no qual se constitui, também, a visão dos jovens indígenas sobre o mundo, uma visão híbrida. Por isso podemos dizer que existem várias identidades kaiowá e guarani na mesma aldeia, com suas formações diversas.

Manter a identidade étnica não tem nada a ver com isolamento. A marcação das fronteiras da identidade é dinâmica em relação ao entorno. O que o Kaiowá e Guarani valoriza na relação com o outro marca sua identidade contemporânea. Hoje, o que encontramos na reserva é consequência do processo histórico. Só podemos entender isso se analisarmos o processo histórico das relações que ocorreram. O mais não é a diferença, mas a produção da diferença. Na atual fronteira cultural, o grupo mobiliza elementos históricos para dizer quem ele é ou não é. Os valores atuais são resultados de processos negociados pelo diálogo intercultural, dos quais resulta a sua identificação.

I.4 “*Ore reko ete*” (nosso verdadeiro jeito de ser), o que chamo de espiritualidade kaiowá e guarani.

A espiritualidade que busco enfatizar neste trabalho é a tentativa de compartilhar os conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani a partir das experiências vivenciadas na minha aldeia, nos movimentos políticos, com os mestres tradicionais e durante minha formação, como sujeito e professor indígena kaiowá e guarani. Destaco, nesse processo, a importância da formação específica dos professores indígenas kaiowá e guarani, no *Ára Verá* e no *Teko Arandu* e, ao mesmo tempo, a contribuição destes cursos para a busca de espiritualização, no processo de construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yíkue.

O convívio com os mestres tradicionais, que o processo escolar indígena me possibilitou, foi constituindo uma visão tradicional sobre a educação escolar indígena, numa perspectiva diferente e positiva sobre um espaço (escola) que, historicamente, contribuiu para a desvalorização do ser Kaiowá e Guarani. Tive a oportunidade de acompanhar o Movimento dos Professores Indígenas, que construiu os espaços de formação específica e que foi assegurado pelas instituições de formação de professores, como a Universidade e o Sistema

Estadual de Educação. Foi no interior desses processos que se constituíram a minha experiência como professor indígena e, principalmente, os saberes tradicionais.

As muitas discussões e debates nos espaços de formação de professores indígenas, como o *Ara Verá* e *Teko Arandu*, nos encontros dos professores, nas *Aty Guasu* e na Comissão de Professores Kaiowá e Guarani, me fizeram retomar, (re)valorizar e visualizar os elementos tradicionais que eu estava, aos poucos, deixando de lado. Sem perceber, eu deixava aquilo que sempre me fazia bem, mas não sabia. Sem perceber, estava dando maior ênfase aos saberes não indígenas e, com isso, distanciando-me cada vez mais dos mais velhos e mestres tradicionais. Segundo o professor Levi Pereira, eu “tinha o direito de experimentar – do mesmo modo que temos de estar preparados para respeitar a experimentação dos outros – e apoiá-los. Parece que todos têm que viver a experimentação, mas você, como Marçal e outros, tinha para onde ‘voltar’. E quem não tem?”

É importante deixar claro que minha trajetória na aldeia também me constituiu, primeiramente, como um ser Kaiowá, vivendo com a família, a comunidade e os mais velhos. Entretanto, a escolarização (a escola que tinha a proposta de desvalorizar os saberes tradicionais) me fez desviar das orientações familiares. Iniciou-se, então, a ambiguidade e a dualidade da percepção de mundo e, com o tempo, meu olhar estava focalizado apenas num tipo de visão de mundo, a visão escolar baseada na sociedade ocidental cartesiana.

Na minha infância, convivendo com meus avos, na Reserva Indígena Te'ýikue, pude conhecer os primeiros passos de ser Kaiowá e Guarani, sempre ouvindo histórias no final do dia, principalmente perto do fogo, as “histórias de antigamente”. Convivi mais intensamente com meus avos maternos e até com meu bisavô materno. Também acompanhava meus pais na roça. Naquela época, na aldeia ainda tinha matas e locais bem densos de vegetação florestal. Lembro que havia dois tipos de roças, conforme meus avos falavam: a nossa roça – *kokue* - e a roça da FUNAI¹⁶.

Acordávamos cedo e fazíamos o fogo (o fogo não apagava, porque tinha uma lenha principal chamada *jepe'a yta*, que mantinha a brasa viva até ao amanhecer) para esquentar a água para o chimarrão. Toda a família sentava ao redor do fogo e ouvíamos conselhos ou histórias antigas enquanto tomávamos chimarrão, depois comíamos mandioca cozida e requentada na brasa, ou batata assada na hora. Quando clareava o dia, já arrumávamos a

¹⁶ Para nós (família kaiowá) havia dois tipos de roça: a nossa roça verdadeira, onde gostávamos muito de estar com a família, e a roça da FUNAI, que ninguém gostava porque não tinha sombra e nem comida no local, como mamão, cana, banana e outras que poderíamos comer. Somente meu avô trabalhava naquele local, mas apenas para garantir que, no próximo ano, poderia ganhar mais semente e terra arada pela liderança da aldeia.

enxada e a água na garrafa para irmos à roça. Chegando lá, todos se dividiam. Uns colhiam milho, outros arrancavam mandioca, batata, cortavam cana e a minha avó fazia o fogo. Nós, que éramos crianças, já tínhamos o lugar escolhido para brincar nas árvores ou balançar no cipó, enquanto o meu avô verificava as armadilhas - *ñuhã* (armadilha para pegar perdiz e outros pássaros) ou *monde* (armadilha para pegar tatu, paca ou preá).

Depois, cada um trabalhava cortando e limpando a roça ou replantando o que colhíamos. No lado da nossa roça tinha a roça da FUNAI. Naquele lado ninguém queria ir trabalhar, porque não tinha árvore para fazer sombra, era uma terra arada pelo trator, somente o meu avô fazia a limpeza, mas fazíamos esforço para ir nesta roça. Na nossa roça, onde a maioria ficava, não tinha hora para comer, beber e brincar. Estar na roça era estar em um espaço de convivência coletiva e harmoniosa e, ao mesmo tempo, seguir as regras tradicionais. Ali conversávamos na língua Guarani e ríamos muito, sempre aprendendo coisas novas da cultura, sobre o que era permitido fazer, o que não era permitido e o porquê das permissões e proibições.

Sempre voltávamos para casa no início da tarde, cheios de produtos da roça. As pessoas que ficavam em casa cuidando de tudo já colocavam água para ferver, esperando para cozinhar os produtos que trazíamos e, no final da tarde, sempre tinha o canto da noite, até por volta de dez horas. Esta era a rotina quando eu era criança e o contexto da minha formação como Kaiowá e Guarani.

Frequentava muito a casa de meus avós, passava dias com eles, mas quando voltava para a casa dos meus pais, não havia diferença, era tudo uma coisa só, não havia separação entre as casas dos avós, dos tios e a nossa. Era uma espécie de extensão da minha casa, todos moravam perto uns dos outros e todos cuidavam da gente: os meus tios, tias e os avós. Alguns dias eu dormia na casa dos meus avós, porque simplesmente gostava, e meus pais não ligavam.

Em seguida, com a idade pronta para frequentar a escola, não queria ir, mas era obrigado. Naquele período, os meus pais começaram a frequentar as igrejas e eu ia junto. Havia espaço de canto nas igrejas e eu cantava nestas oportunidades, todos gostavam; por isso o pastor da igreja me ensinou as primeiras letras para ler os hinos e corinhos. Com a idade escolar, comecei a frequentar a escola da aldeia, a conviver com pessoas diferentes da própria aldeia e a conhecer também a professora não indígena. Para mim era um mundo diferente, mesmo dentro da aldeia; os espaços públicos da aldeia eram como espaços de ninguém e diferentes.

Naquela época, como meu pai ajudava a liderança da aldeia na organização interna e a minha mãe trabalhava na escola como merendeira, criou-se em mim a necessidade de estudar para “ganhar” a vida, pois pregavam a ideia de uma “vida melhor” através do estudo. Comecei a frequentar a escola até o 4º ano do Ensino Fundamental com muita dificuldade, porque não compreendia as explicações da professora. Nascia em mim a culpa do insucesso escolar, pela incapacidade de acompanhar os conteúdos escolares; ao mesmo tempo, isso se revertia na negatividade de ser um Kaiowá. Foi um período em que passei em silêncio, contemplando as contradições que se iniciavam.

Quando estudei na cidade (5ª a 8ª séries e, depois, o magistério de nível médio), convivi no mundo não indígena, aprendi outro modo de ser, através dos meus colegas, das ideologias e discussões escolares. Neste processo, tudo aquilo que aprendi na convivência com minha família, aparentemente, deixei de valorizar, mas no interior da minha subjetividade, ficou uma espécie de cápsula, ou uma espécie de núcleo que desejava sempre esconder diante dos novos contextos. Ouvindo e convivendo com as perspectivas de vida dos não indígenas, comecei a introjetar também este modelo de vida e as estratégias de sobrevivência a partir da perspectiva individualista.

Mas com meu envolvimento no Movimento de Professores Kaiowá e Guarani e na formação específica de professores indígenas, Ara Verá e Teko Arandu, as ideologias e as verdades, que tinham me constituído durante o processo de formação básica escolar não indígena, foram sendo desconstruídas de forma gradativa. Nesses espaços, eu defendia a ideia dos não indígenas, aquilo que se tornaram verdades para mim. Mas, no Movimento dos Professores, voltaram à tona os conhecimentos e modos de ser que foram plantados em mim na minha infância. Comecei a redescobrir os valores que já estavam em mim, num caminho de volta às origens.

Este processo de formação específica de professores indígenas é muito importante quando possibilita a retomada dos valores tradicionais, tendo em vista que somos resultado de um processo escolar que, historicamente, tornou as verdades como únicas e absolutas.

A retomada foi aos poucos, as dores também aumentavam conforme o grau de desconstrução que se realizava no interior da minha subjetividade. Nesse processo, a reaproximação com os valores tradicionais, no primeiro momento, foi em função da necessidade acadêmica e do movimento indígena, que me estimulavam a voltar. Com o tempo, já estando próximo ao universo tradicional, passei pela fase em que, aos poucos, sentia a necessidade de me aproximar dos mestres tradicionais, com sua demanda peculiar. Outra fase consistiu nas práticas tradicionais, em diversos espaços, como: na aldeia, na escola, na

família e em outros, resultando na incorporação dos saberes tradicionais. Nesse sentido, percebi a necessidade de obter a legitimidade para praticar os valores tradicionais como forma de construir, no meu ser, uma nova identidade, frente aos demais Kaiowá e Guarani, uma identidade que contempla o universo indígena e não indígena.

Entretanto, a retomada ou retorno aos caminhos anteriores à minha formação tradicional não significou uma volta ao caminho inicial, mas a produção de um “terceiro espaço” (BHABHA, 1998). Esse retorno refere-se à (re)ativação e à (re)valorização dos conhecimentos tradicionais, mas também com as marcas dos conhecimentos ocidentais. Nesse sentido, a nova metodologia muda a maneira inicial de absorver os conhecimentos tradicionais e possibilita promover espaços e situações, onde os sábios indígenas possam se sentir à vontade para partilhar seus conhecimentos. Para isso é necessário desenvolver a sensibilidade para que os pensamentos tradicionais se tornem compreendidos, na epistemologia das pessoas estruturadas pelo pensamento ocidental, para que possa ocorrer o diálogo entre estes dois saberes. Dialogar, nesse sentido, é obter as duas formas de compreensão de mundo como base para desconstruir os pensamentos etnocêntricos, sem desqualificar as peculiaridades analíticas de cada uma, mas como um recurso para a produção do sujeito fronteiriço.

Assim, minha relação com os rezadores da Reserva Indígena Te'yikue, como o senhor Lídio Sanches, Florêncio Barbosa, Emiliano Hilário, e com os rezadores nos cursos de formação Ára Verá, Teko Arandu e nos encontros de professores, oportunizou-me ouvir e perceber continuamente os seus conhecimentos e a maneira de encarar a realidade atual. Tais relações possibilitaram o reavivamento dos conhecimentos tradicionais que estavam sufocados nas pessoas da reserva. Estes acontecimentos oportunizaram estimular os ouvidos para estar atento aos sinais e às vibrações dos saberes tradicionais kaiowá e guarani.

Essa trajetória e vivência legitimam algumas afirmações sobre os conhecimentos tradicionais. E a espiritualidade, que tento descrever, refere-se à trajetória de um sujeito kaiowá frente ao modelo homogeneizador, como sua estratégia de resistência. Assim, resistir não é isolar-se ou distanciar-se, mas, a partir da identidade tradicional, é dialogar com outros saberes, constituir uma epistemologia onde possam tornar-se lógicos os diferentes saberes com suas características peculiares.

Todo esse preâmbulo é um argumento que uso para enfatizar a minha visão indígena de perceber o mundo, através dos conhecimentos tradicionais que a formaram e que está intrinsecamente relacionada com a espiritualidade kaiowá e guarani e com os elementos que

contribuíram para a resistência ao modelo homogeneizador, durante o período de contato com a sociedade maior.

A visão indígena dos Kaiowá e Guarani caracteriza-se pelo olhar espiritual sobre o mundo. Segundo Lídio Sanche¹⁷ (mestre tradicional entrevistado no dia 07 de setembro de 2013), “o mundo (todo o cosmo existente) que conhecemos é uma parte da totalidade da existência”. Portanto, há dois mundos em conexão. Na língua Guarani, chamamos de *Yvy rei* ao mundo que conhecemos (mundo passageiro, que não é o verdadeiro mundo), e o mundo espiritual é *Yvy rendy* (terra iluminada), onde habitam os espíritos, que é, ao mesmo tempo, nossa verdadeira morada. Os animais, as florestas e toda a natureza que conhecemos são apenas uma parte da totalidade da natureza maior, os seus limites ultrapassam a visão humana; ao mesmo tempo, a natureza e o próprio ser humano se originam do *Yvy rendy*, mundo espiritual.

Toda ação e dinâmica da natureza é o movimento que os espíritos realizam na tentativa de se comunicarem com os seres e com os mundos. Os seres humanos também fazem parte deste contexto, mas as linguagens são diversas e de maneiras diferentes. As manifestações da natureza, através da chuva, do vento e do clima, os cantos dos animais, as florestas, os raios e muitos outros fenômenos são linguagens dos espíritos (deuses), que a ciência ocidental compreende como fenômenos da natureza e os reduz à ecologia, analisando a natureza de forma mecânica.

Nesta visão, o sujeito kaiowá e guarani se forma no outro mundo e, nesta formação, o corpo da mulher é como caminho por onde o ser passa do mundo espiritual para o mundo físico; é o elemento que permite tornar o ser espiritual em ser biológico, no processo da sua gestação. Por isso, este corpo é muito mais complexo e misterioso na visão indígena. Quando o sujeito morre, ele retorna para o seu verdadeiro lugar (o território espiritual que o produziu). Este lugar é específico e identifica o jeito de ser de cada uma das pessoas: pode ser na morada da lua (*Jasy*), do sol (*Pa'i Kuara*). Quem vem de *Jasy* é mais fraco emocionalmente e espiritualmente e, por isso, é mais agitado, inquieto, desobediente. Quem vem de *Kuarahy* é mais seguro de si, mais espiritualizado, tem mais *arandu*, é mais quieto, focado e reflexivo. Há um terceiro lugar que é do *Chiru* (nosso Deus maior), que organiza e sustenta todos os espaços cosmológicos kaiowá e guarani. Quando morremos, nosso espírito chega ao lugar de origem e arruma a sua rede (rede de dormir) espiritual chamada *Kyha Reko Katu* (rede que cria o ser). Aqui na terra chove para apagar todos os vestígios que os mortos deixaram.

¹⁷ A entrevista foi feita na casa de reza na Reserva Indígena Te'yikue com objetivo de fazer esta pesquisa.

Depois de caminhar e conhecer o mundo espiritual, os espíritos dos mortos retornam para se fazer nascer novamente e se tornar crianças, com as características dos que morreram. Por isso muitas crianças têm a personalidade dos pais ou dos avos que já morreram há muito tempo. Na verdade é o mesmo espírito que está se manifestando no bebê, pois os espíritos se renovam neste processo, para viver outro ciclo de vida. A morte, neste sentido, é apenas uma parte de um ciclo maior da existência, e a natureza são os caminhos que ligam o mundo físico e o espiritual.

A vida humana também é vista com outras dimensões, como uma fruta madura que, ao ponto, se faz a colheita. Durante toda a nossa existência buscamos a perfeição ou a vida sagrada, no sentido do amadurecimento ou *aguyje* (pronta, madura), e quando estiver pronto o *tape araguyje* (caminho maduro), estamos prontos para partir: é o que chamamos de morte, como o ponto adequado para potencializar o *teko arandu*, multiplicando suas virtudes. É como a semente que, quando chega ao seu *aguyje* – ponto de maturação (morte) – ela rebenta para se multiplicar em novas plantas. Na verdade, em todas as nossas ações no mundo vivo, buscamos amadurecer, através de boas ações (uma vida espiritual – *teko marangatu*, *teko katu*) e do amadurecimento da nossa caminhada, para se materializar o caminho verdadeiro, que é o *tape araguyje*, porque a nossa condição é a passagem contínua neste mundo físico e, ao mesmo tempo, no mundo espiritual.

O canto (*porahéi*) é o elemento que, para nós Kaiowá e Guarani, transita entre esses lugares; o canto é a própria pessoa que canta e, ao mesmo tempo, ele é a via por onde se busca o conhecimento. Este conhecimento não está dissociado da espiritualidade, do modo sagrado de ser (*teko marangatu*), mas também é possível ser efetivado conforme o contexto no qual o sujeito indígena se estabelece, como a aldeia e o *Tekoha Guasu* (território tradicional), porque o ser sagrado depende da forma coletiva de viver e do espaço específico. Este espaço estimula o *teko marangatu* (modo sagrado de ser), o *porahéi* (canto), o *teko pavẽ* (viver coletivo) e, ao mesmo tempo, estes elementos estimulam o próprio espaço. Em outras palavras, a vida dos Kaiowá e Guarani depende de todos os elementos do seu universo para ser *Kaiowá Reko* e *Guarani Reko*.

A coletividade (*teko pavẽ*), como venho colocando, é vista, neste sentido, como caminho e não como ponto de chegada ou de partida. As lideranças tradicionais, através de suas metodologias próprias, buscam viver no *Teko Marangatu*. É o *Teko Pavẽ* (forma coletiva de viver) que favorece o *Teko Marangatu*, ou seja, o modelo de ser não linear ou individualista, mas cada elemento depende de todos os elementos que formam o universo kaiowá e guarani, para poder constituir o ser Kaiowá e Guarani.

Estas são algumas percepções absorvidas a partir do convívio e do diálogo com os mestres tradicionais kaiowá e guarani, durante a minha trajetória de formação específica e no Movimento dos Professores Indígenas. Podemos concluir, assim, como é a cosmologia tradicional kaiowá e guarani. Bergamaschi e Meneses (2009, p. 43) afirmam que

Cosmologia é uma forma de ordenar o caos a partir do cosmo, conferir significado ao mundo como totalidade cosmológica, tendo como referência o mundo social, assim, a cosmologia é a imagem do mundo que a sociedade produz para orientar-se nos conhecimentos e para situar o lugar do ser humano no conjunto dos seres. É a compreensão e a explicação de uma totalidade que tem como parâmetro o “*Kosmo*” que é a palavra de origem grega que significa o universo, a ordem, a estrutura.

A autora afirma, ainda, que a cosmologia é uma disciplina científica que estuda a origem, a evolução e o destino do universo em diferentes escalas de distância temporal, de um universo que não está acabado. Esta cosmologia passou a constituir modelos de realidade e, portanto, ao referir-se a ela, estamos mencionando um modelo de ser de uma determinada sociedade e que, portanto, contempla as relações e as explicações que enlaçam o humano, a natureza e o cosmo. Cada sociedade, em diferentes tempos, elaborou a sua cosmologia, uma ordem que dá conta de seus assombros e de suas indagações frente ao mundo.

Com essas reflexões, podemos afirmar que o conhecimento tradicional kaiowá e guarani como visão espiritual é adquirido a partir da vivência social e ambiental no território tradicional (*ñane retã*), a partir de uma relação física e espiritual. Este convívio possibilita-nos a aquisição da capacidade de contemplação do tempo e do espaço, com sua sensibilidade própria, e que constitui a cosmologia kaiowá e guarani.

Gauthier (2010, p. 195) afirma que “a espiritualidade não é isolamento, e sim a presença atenta ao mundo e aos outros [...] é estar 100% presente e 100% distanciado, fazer o movimento certo, por extrema concentração, ao mesmo tempo estar acima deste movimento desterritorializado dele”. Podemos dizer que a ciência ocidental compreende o mundo a partir de eventos mecânicos e deixa de lado a razão e o porquê da existência destes eventos em outras lógicas. Por isso são importantes as outras percepções de mundo.

A visão ocidental, com a ótica constituída pela perspectiva iluminista cartesiana, através da objetividade e da razão, enxerga a natureza e o mundo como aquilo que pode ser palpável e mensurável, aquilo que pode ser classificado nos seus sistemas. Por isso, acaba formando a nossa visão de mundo a partir da unilateralidade da realidade maior, deixando de lado o mundo da espiritualidade, a outra dimensão, que foi historicamente considerada como conhecimento irracional.

Esta dimensão, segundo Gauthier (s/d p. 03)¹⁸, é denominada como a quinta dimensão,

Onde as energias da natureza, cores, sons, plantas, animais, astros e divindades vibram em constante harmonia – ‘animistas’ – nas civilizações marcadas pelo xamanismo – onde cada ser vivo expressa uma essência individualizada do espírito universal, que pode passar de um corpo para outro – totêmico – nas civilizações do Pacífico – onde as reações de ascendência, aliança e parentesco orientam a interpretação da natureza, com seus totens e seus tabus.

O autor afirma que a quinta dimensão é possível ser percebida quando a atingimos através da intuição e do transe, quando se liga o mundo exterior e o interior. No caso dos Kaiowá e Guarani, percebemos as energias espirituais vivenciando os rituais, os movimentos políticos, as retomadas dos territórios tradicionais e na presença indígena em outros espaços (universidades, escolas).

A espiritualidade que buscamos é a possibilidade de conexão das diferentes formas de visão de mundo, com suas características próprias, estruturas e linguagens. “Isso nos induziria a perceber o regime de verdade xamanístico como mais amplo do que o nosso (ocidental), por estar aberto aos mistérios do hólos, do grande todo” (GAUTHIER, 2010, p. 201). Estas dimensões maiores, que compõem o mundo físico e espiritual, estão constituídas pelas energias maiores que movimentam e dinamizam (equilibram) o mundo que conhecemos.

Todos os seres existentes, os animais, as plantas, a natureza são representações físicas da espiritualidade. Dessa forma podemos nos conectar com as plantas, os animais e a natureza em geral, se compreendermos as linguagens da própria espiritualidade, a partir das outras sensibilidades que foram apagadas pela racionalidade e objetividade de percepção de mundo. A espiritualidade é o pensamento e a lógica dos Kaiowá e Guarani.

A religiosidade tradicional kaiowá e guarani é a maneira para a manutenção da cosmologia tradicional, através da convivência contínua, e esta é o eixo que sustenta toda a relação social, cultural e ambiental. Neste processo ocorre a educação kaiowá e guarani, e o objetivo desta religiosidade é a busca constante da perfeição do ser diante dos deuses, para adquirir dons e sabedorias para a revelação divina através dos sonhos, da visualização do outro mundo invisível, o mundo da espiritualidade.

¹⁸ Gauthier, J. A transculturalidade como abertura à quinta dimensão. Texto apresentado pelo autor em uma oficina promovida pelo Observatório da Educação/Educação Indígena, no dia 26 de setembro de 2013, na UCDB.

Neste sentido, Bergamaschi e Meneses (2009), citando Kusch (1977), afirmam que “O xamanismo contempla experiência de êxtase, sonho, danças e o próprio canto como mediadores entre o mundo terreno e o mundo sobrenatural”. E continuam:

No pensamento indígena, existe uma estreita relação entre o saber e o rito [...] o poder saber do pajé, responsável por coordenar os rituais xamânicos e evidencia um saber que remete ao fazer diante do acontecimento sem a intelectualização, atitude ocidental que tudo objetiva buscando a explicação. O ritual como fonte do saber (BERGAMASCH e MENESES, 2009, p. 55.).

O sujeito indígena, Kaiowá e Guarani, que busca retomar o caminho da tradicionalidade, principalmente aquele que foi convertido ao outro mundo, tem que passar por algumas etapas de desconstrução, até chegar ao nível no qual o conhecimento tradicional se corporifica e se torna como elemento norteador das suas práticas e da sua vivência. Então, este sujeito se torna, dentro do contexto social indígena, uma pessoa diferente, capaz de transitar em diversos espaços na aldeia e no universo da sociedade ocidentalizada.

II A escola indígena como espaço de encontro e da reconstituição dos valores kaiowá e guarani

O termo “educação” para nós, Kaiowá e Guarani, é denominado *ñembo’e*, que podemos traduzir como: “*ñe*” - nós, como auto-afirmação, “*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*.

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. A família, o “fogo familiar – *che ypyky kuéra*” (PEREIRA, 2004, p.81) - é o lugar onde se inicia a formação do seu ser, da sua identidade, do seu jeito de ser, alimentado a partir dos valores e conhecimento tradicionais.

Estes valores e conhecimentos, por sua vez, são cultivados na família e na comunidade, e inseridos no território tradicional, *Tekoha Guasu*. A educação tradicional e o ser Kaiowá e Guarani dependem, intrinsecamente, do território. 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.

Desde os tempos coloniais, segundo Candau (2009, p.61-62), a escolarização dos indígenas foi “marcada pela violência etnocêntrica de imposição da cultura hegemônica, na perspectiva de eliminar o ‘outro’ através da ‘assimilação’ [...] ‘transição’ do índio a categoria

de trabalhador rural”. Isso provoca rupturas profundas na dinâmica da educação tradicional kaiowá e guarani. A escola é uma instituição/ferramenta colonial e ocidental, alheia à cultura e à tradição dos Kaiowá e Guarani, com o objetivo inicial de facilitar a conversão e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial de integrar o índio como mão de obra na sociedade nacional, a partir da base curricular elaborada pelos jesuítas, dentro de conceitos pedagógicos e curriculares da Idade Média, o *trivium* e o *quadrivium*, ideologias clássicas das manifestações culturais greco-romanas.

O indígena foi se constituindo, neste contexto escolar, como sujeito escolarizado, a partir de um currículo tecnocrático (SILVA, 2007, p. 24). Isso permitia a visão indígena sobre a realidade e o mundo de forma mecânica, disciplinada e compartimentalizada. Neste contexto escolar, a visão indígena, as suas lógicas, o seu modelo de pensamento foi sendo considerado inferior, atrasado e selvagem.

Por outro lado foi se constituindo uma cultura híbrida “nos processos socioculturais, nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separadas, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, p 19). A hibridização como processo de interseção e transações é o que torna possível que a multiculturalidade que se converta em interculturalidade.

Os currículos empregados historicamente neste processo de escolarização dos Kaiowá e Guarani foram pautados pela ideologia de transformar o ser indígena “selvagem” em um modelo de ser que correspondesse àquilo que os colonizadores pretendiam, utilizando a educação escolar. Assim, a constituição progressiva da subjetividade dos Kaiowá e Guarani, no contexto da escola, é assentada no currículo tecnocrático baseado na visão mecânica da realidade.

As ideologias veiculadas nestes currículos, ao longo do processo de escolarização dos Kaiowá e Guarani, serviram para legitimar as violências, o fetichismo e a superioridade do discurso hegemônico. Este currículo normaliza a relação histórica de subalternização dos Kaiowá e Guarani frente ao colonizador. Bhabha (1998, p. 74), referenciado por Fanon, mostra que o sujeito colonial é sempre “sobredeterminado de fora”.

Ao “civilizar” os Kaiowá e Guarani, o currículo, “viabiliza a mumificação cultural a partir da ambição do colonizador [...] viabiliza as imagens febris, fantasmáticas, o ódio racial que se absorve e encenada na sabedoria do ocidente (BHABHA, 1998, p. 75), teatralizada (CANCLINI, 2003, p.161) no currículo escolar. “Neste sentido a alma negra (Guarani e Kaiowá) é um artefato do homem branco”.

Os Kaiowá e Guarani, nesta relação colonial, são inventados ou reinventados no contexto das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. A colonialidade subalterniza, invade o imaginário do outro, ocidentaliza-o. Assim, as subjetividades indígenas kaiowá e guarani foram produzidas no embate entre os seus saberes, considerados legítimos em sua cultura, e as ações colonizadoras que, no intuito de civilizar, promoveram a imposição de valores, de conhecimentos, de espiritualidade/ancestralidade, concepções de mundo e do bem viver, opostos ao jeito de ser e de viver dos povos indígenas.

Para Lander (2005, p.03), a *colonialidade do saber*

[...] nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico², não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.

Deste modo, constitui-se o desejo dos Kaiowá e Guarani, produzido a partir da constituição de sua identidade, como uma alteridade que está externamente ao seu contexto, que o toma como base da sua identificação. Esse currículo possibilita a facilidade, adequação e aceitação ao convite do colonizador à outra identidade (externa). A identificação, segundo Bhabha (1998, p. 76), “é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”. O currículo escolar mecanicista e colonialista constitui a demanda da identificação do outro e prepara o terreno para o sujeito indígena adequar-se a ela. Além disso, esse currículo contribui para a desvalorização e a desestruturação do jeito de ser indígena, para a destituição de sua cosmologia e visão de mundo.

A identidade kaiowá e guarani, para Nascimento (2008, p. 01), “é uma identidade colonizada, catequizada, domesticada, homogeneizada, civilizada [...] uma identidade em conflito, construída, desconstruída, hibridizada, intercultural...”. A constituição do ser Kaiowá e Guarani é produzida a partir da constituição de vários elementos que compõem a sua subjetividade, tendo em vista os diferentes paradigmas que orientaram e orientam as relações sociais, como práticas de produção de sentidos e significados. A escola teve e tem um papel fundamental neste processo.

Nascimento (2010) destaca, ainda, as quatro fases da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil. A primeira é o período colonial, que tinha como objetivo a assimilação, catequização dos indígenas, a partir da negação da sua diferença, na perspectiva da incorporação à sociedade nacional como mão de obra. A segunda fase diz respeito ao momento em que o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando integrar o índio à comunhão nacional pela educação, através da atuação do Serviço de Proteção ao Índio.

A terceira fase deu-se a partir das décadas de 1960 e 1970. Segundo Candau, apud Nascimento (2009, p. 63), “inicia uma nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parcerias com universidades e setores progressistas da Igreja Católica”. Passaram a desenvolver experiências com a educação escolar marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, a partir da atuação de entidades não governamentais (Universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI e outros) (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p. 118).

A última fase se caracteriza pela conquista política iniciada logo após a Constituição Federal de 1988, quando foi possível constatar a verdadeira “guinada epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígenas no país. Assim, as demandas indígenas se concretizaram como direitos constitucionais, a partir das lutas políticas dos movimentos indígenas, no período das décadas de 1960 e 1970. Nesta Constituição é garantido o direito de ser diferente; assim, veio à tona a expressão das diversidades étnicas com direito à língua, à identidade e ao território.

No campo da educação garantiu-se o direito à educação escolar indígena com currículos específicos e diferenciados. Entra em cena o papel dos professores indígenas, com uma formação específica e diferenciada, para garantir os processos próprios de ensino e aprendizagem.

A partir deste cenário surge o desafio da construção do novo currículo que vai constituir a própria identidade da escola indígena, num espaço escolar que, anteriormente, buscava a assimilação e a integração do povo indígena à sociedade nacional. Com o novo paradigma constitui-se, como objetivo, o fortalecimento da identidade, da cultura e dos conhecimentos tradicionais de cada povo indígena, dialogando com outros saberes, os saberes ocidentais. Nesse sentido, a escola indígena é vista como um lugar de encontro de saberes e culturas, lugar onde o sujeito kaiowá e guarani pode construir a sua identidade a partir do diálogo entre esses saberes.

A escola indígena pós-Constituição de 1988 é pautada pela desconstrução dos antigos paradigmas e modelos de ser, implantados historicamente no processo de produção da identidade kaiowá e guarani no período da relação colonial, durante o percurso da história e da colonialidade. Para Nascimento (2012, p. 156), apoiada em Walsh (2009),

A escola indígena tem como eixo epistemológico os processos particulares, históricos, linguísticos e culturais produzidos em um contexto de encontros dinâmicos de muitas matrizes culturais – as eurocênicas/colonizadoras e as indígenas/locais – com outros sentidos de mundos [...] a escola politicamente definida pelos indígenas orienta-se pela decolonialidade.

A autora continua a afirmar que

[...] os povos indígenas ao recontextualizarem a escola como espaço epistemológico e político norteado pelo uso da língua materna e pelo respeito aos processos próprios de aprendizagem, campos cognitivos e cosmológicos de construção de sentido e significados, insurgem-se e apontam a necessidade de construir novos aportes teóricos e pedagogias que deem visibilidade a outras lógicas epistêmicas locais produzidas pela ‘colonialidade do poder’, as quais são diferentes da lógica dominante ocidental.

A escola entre os grupos indígenas ganhou novos significados e novos sentidos, como meio para garantir acesso ao conhecimento geral sem, contudo, precisar negar as especificidades culturais e as identidades daqueles grupos. O currículo passou a articular o reconhecimento do direito de busca da igualdade na construção da qualidade e na garantia da pluralidade, da negociação de conceitos e da presença dos outros na discussão do processo pedagógico como ato político que perpassa o campo das relações de poder.

Nesse sentido, Nascimento (2008, p. 04) entende que “o currículo escolar tem que ser traduzido como uma linguagem, um evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento e no cotidiano”. Assim abre espaço para a redescoberta, a (re)leitura, a (re)valorização de suas histórias e experiências específicas, de suas identidades, uma contínua experimentação e construção.

Nesse processo surgem novos desafios, desencadeados pelo fato de que os professores indígenas, sujeitos que atuam nessa nova escola, são resultados e frutos da educação escolar anterior que tinha outros objetivos. Estes professores foram formados a partir de currículos tecnocráticos, sedimentando profundamente um tipo de visão sobre a escola, uma visão mecânica, tecnicista do mundo e a sua realidade. Estas são barreiras que dificultam quando se pretende construir, de fato, a educação escolar indígena com currículos específicos e diferenciados.

Por isso, a necessidade de formação específica dos professores indígenas. No caso, dos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, a partir de muitas lutas e movimentos políticos, foi conquistado o primeiro curso de formação específica kaiowá e guarani, denominado *Ára verá* (espaço/tempo iluminado), iniciando a primeira turma em 1999. Em 2006, foi implantada a Licenciatura Intercultural Indígena denominada *Teko Arandu* (viver em sabedoria) na Universidade Federal da Grande Dourados. Fui aluno da primeira turma destes dois cursos. As áreas específicas que compõem esta licenciatura são: linguagens, ciências da natureza, ciências sociais e matemática. Os eixos norteadores na qual se sustentam o currículo são *Ñe'ẽ* (língua), *Teko* (jeito de ser, aqui visto como identidade) e *Tekoha* (território).

Essa formação específica é a forma de instrumentalizar os professores indígenas a partir de uma reflexão do seu papel como novas lideranças na comunidade indígena, na perspectiva de constituir ambientes curriculares que possibilitem a vivência do educando indígena do conhecimento tradicional kaiowá e guarani e dos saberes ocidentais.

A educação escolar indígena, protagonizada pelos professores kaiowá e guarani, é vista como espaço em constante construção e experimentação do processo próprio de ensino e aprendizagem. Trata-se de um espaço no qual podemos encontrar o “outro”, a partir da nossa própria lógica e, ao mesmo tempo, como ferramenta a favor da nossa luta política frente à opressão da sociedade nacional, num esforço pela sobrevivência física e cultural.

Nesse sentido, buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades. Canclini (2003, p. 164) afirma que “a escola [como ferramenta colonial] é um palco para a teatralização”. Teatralizamos, então, de forma consciente, no ambiente escolar, a construção de um novo sujeito, fazendo brotar a identidade a partir de um terceiro espaço (BHABHA, 1998).

Mas, como cerne deste currículo, é necessário fortalecer, primeiramente, os valores e conhecimentos tradicionais como parte da espiritualidade kaiowá e guarani, e esta, como elemento que possibilita o diálogo e a negociação com outros mundos, reconstituir a trajetória e os objetivos mais amplos do povo kaiowá e guarani.

Nascimento et al. (s/d, p. 05)¹⁹ apontam que “a educação escolar indígena está em um novo momento e que requer o protagonismo dos indígenas para estabelecer o diálogo intercultural entre os diversos caminhos formativos de professoras e professores das escolas indígenas e que resultam nas práticas escolares que serão vivenciadas”. Com estas colocações quero enfatizar porque os Kaiowá e Guarani buscam a educação escolar indígena como um caminho possível de alternativas para sair das condições de subalternidade impostas pelo contexto político, histórico e social na relação com a sociedade envolvente.

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

Queremos produzir currículos na perspectiva da constituição de significados e valores culturais, a partir de diálogos entre os saberes, na vivência da interculturalidade, promovendo uma nova trajetória, um novo espaço, uma nova identidade capaz de ter uma postura com uma nova epistemologia na construção de uma nova realidade, reconstituindo as lógicas e os sistemas tradicionais kaiowá e guarani e os conhecimentos ocidentais como ferramentas neste processo, que contribuem para a emergência de outros saberes e da possibilidade do diálogo intercultural.

O diálogo, segundo Gauthier (2010, p. 191),

é um acolhimento a epistême do outro, não é apenas aceitar os resultados da ciência do outro[...] é acolher, também, os caminhos, os métodos do outro. Acolher não significa concordar, é criar, juntamente com nossos parceiros de outro mundo cultural, as bases para que o diálogo se institua. Cada um respeita o regime de verdade do outro, suas bases, seus princípios e seus caminhos.

Desconstruir sujeitos com uma visão linear, estática, realista, mecanicista e objetivista, resultado de um currículo tecnicista, requer a retomada da cosmologia tradicional a partir das suas lógicas, reconstituindo a espiritualidade no contexto da educação escolar indígena. É preciso despertar sensibilidades capazes de perceber outras lógicas, outro mundo, outro viés da realidade, que Gauthier (2010, p. 195) chama de espiritualidade.

¹⁹ O título do texto referenciado como “Escolas Indígenas Guarani/Kaiowá do Mato Grosso do Sul: Tensões Entre Saberes” é um texto de reflexão - segundo a autora - e não contém o ano da sua publicação e elaboração.

Para Silva (2007, p. 150),

o currículo é uma identidade e ainda o currículo como lugar, espaço, território [...] é a relação de poder[...] é trajetória, viagem, percursos, autobiografia, nossa vida, currículo vitae [...] nela se forja a nossa identidade[...]o currículo é texto, discurso, documento, documento de identidade.

O desejo dos Kaiowá e Guarani pela escola refere-se à possibilidade de um espaço onde possamos iniciar nosso exercício da autonomia, buscando caminhos para reafirmar e fortalecer os valores tradicionais, em diálogo com outros saberes; é um espaço que possibilita a retomada dos valores tradicionais, porque são eles que estimulam o ser Kaiowá e Guarani.

III - OGUATA PYAHU (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena Te'yikue

*Fortalecer o espírito tradicional,
enxergar a importância da terra,
da natureza, da língua, dos cantos,
a nossa verdadeira maneira de ser
“Ñande Reko Tee”,
são alguns objetivos maiores
que estamos sempre buscando
através da nossa caminhada
como comunidade desta aldeia.
Esta caminhada exige coletividade,
paciência, diálogo,
respeito e ouvir os mais velhos.
Estes são modos de ser que
também garantiram
a nossa resistência
até hoje.*

(Texto escrito por um professor indígena no Fórum em 2011)

Oguata (caminhar, mover, sair do lugar, estar em trânsito) e *Pياهو* (novo), traduzidas para a língua portuguesa significam “uma nova forma (maneira) de caminhar”. A construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yikue foi o processo de uma nova caminhada, a partir de uma postura baseada na coletividade, na espiritualidade e no encantamento pela possibilidade do belo (*teko porã*).

A trajetória da construção desse processo iniciou-se em 1997, com a proposta feita pela Secretaria de Educação de Caarapó e assessoria de Veronice Lovato Rossato e de Adir Casaro Nascimento, para implantação da alfabetização em língua Guaraní e capacitação dos próprios professores indígenas. Tal proposta, que contou também com a participação dos primeiros professores indígenas, nasceu da preocupação de solucionar os problemas de pouco aproveitamento escolar dos alunos, já que era possível notar um quadro alto de repetência, reprovação e abandono.

Recuperando as falas que abriram o Fórum de 2000, a Secretária Municipal de Educação de Caarapó expôs os dados dos avanços da educação escolar indígena até então:

Ao iniciarmos a atual gestão municipal (1999 a 2000), encontramos um quadro desolador na educação escolar indígena, grandes números de crianças índias fora da escola, altos índices de abandono (21%), índices de repetências muito elevados (61%), a inexistência de uma proposta diferenciada e de material didático específico para trabalhar com os alunos índios e não era levado em conta a língua materna, o Guarani.

A nova administração da prefeitura tinha a intensão de superar este quadro negativo da escola na aldeia. Mesmo com os direitos constitucionais garantidos, nem a comunidade indígena nem a administração municipal conheciam a legislação específica que garante o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada.

No mesmo ano, o Programa Kaiowá e Guarani²⁰ realizou um levantamento da realidade kaiowá e guarani na Reserva Indígena Te'ýikue em diversas áreas, como na saúde, educação, ambiente, situação nutricional, produção de alimentos e outros. Esses levantamentos envolveram a comunidade e as lideranças indígenas, através da realização de pequenas reuniões por grandes famílias, em todas as microrregiões da aldeia. No levantamento, a comunidade apontava as demandas, e o programa elaborava projetos de sustentabilidade na aldeia, procurando, ao mesmo tempo, parceiras com outras instituições para sua implementação.

Assim, o Programa Kaiowá e Guarani, que tinha muita experiência em relação ao conhecimento e à vivência com os Kaiowá e Guarani e atuava no levantamento da realidade da aldeia, juntamente com a administração municipal que queria investir no projeto (em especial na área de educação) para mudar o panorama negativo que os dados da aldeia representavam, vieram somar-se, articulando politicamente o Programa. A professora Anari Felipe Nantes, irmã de São José, professora que acompanhou, desde o início, esta articulação política, afirma:

Naquele ano em 96, seu Guaraci (prefeito municipal) foi eleito para assumir no início de 97 e o Brand estava entrando também com o projeto, deu tudo junto. Aí o seu Guaraci, preocupado junto com Júnior, de não saber esta questão, como trabalharia esta questão indígena, eles achavam que tinham que trabalhar aqui dentro, não podia continuar como a aldeia era vista e tratada politicamente. O Brand foi a grande pessoa que intermediou toda esta discussão e a gente veio junto, eu fui uma das primeiras pessoas que me prontifiquei, eu me lembro que foi em junho e julho de 96, já teve uma etapa

²⁰ O Programa Kaiowá/Guarani, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas de Populações Indígenas-NEPPI, da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, vem atuando, através de seus pesquisadores, tanto na pesquisa como na extensão, desde 1997 na Aldeia Te'ýikue, conhecida como Terra Indígena Caarapó e Reserva Indígena José Bonifácio. Pela necessidade de planejar e desenvolver ações na Aldeia foi realizado estudo pelo Programa para criar um Sistema de Informações Geográficas-SIG, buscando conhecimento e metodologia na utilização dos recursos computacionais para criação de ferramenta para a tomada de decisões. (Smanioto et al).

de formação dos professores lá na Vila São Pedro eu fui para lá com a Veronice, a Katia, com todas estas pessoas que trabalhavam.

Mas, para a liderança daquela época, Silvio Paulo, entrevistado no dia 18 de outubro de 2013, o início do trabalho se deu em função da busca de saída das dificuldades que a comunidade passava, procurando projetos nas Universidades e ONGs, para investirem na comunidade. Ele conta:

Ropyta ramo guare capitão (liderança) ndaipori nba'eve, o que rojapo roho atraz do projeto, roho pela primeira vez Campo Grandepe roke va'ekue CIMIpe roguahẽ roporandu oĩpa recurso oĩpa alguns projeto CIMI pe roporandu ha ha'e he'i ikatúta reprocura só universidadepe, Antonio Brand he'i mais ore mondo etonse, upéi ore marca oréve oĩha projeto de pesquisa ha péa pe pesquisare como pe pesquisa omondotaha em troca com a comunidade he'i odepende da liderança e a comunidade ha etonse projeto hi'anche Taquaperipe ogueraha mo'ã a ideia upeá kuri só que ne'ĩra gueteri maavéape oavisa ha upemaramo ore ro'e ichupe roprescisaha péa pe projeto rehe na aldeia Caarapópe, ha primeira cosa ro'e ichupe primeiro emondo oréve aldeia Caarapópe a troco de pesquisa, mbae remeta oreve? odepende mba'épa rejeruréva he'i primeira coisa rojerure ichupe barracão [...] upépe rocomeça oho roajunta umi comunidade rojapo hendive oĩtaha reunião oĩtaha pesquisa em troca da pesquisa oĩtaha projeto pra comunidade esta forma sempre ojapo reunião, alguns liderança voi ave ndoaceitai mas ao mesmo tempo rotalha ha oaceita etonse péicha oho oguãhẽ haguã naquele ponto [...]: roprocura prefeito, roprocura deputado, governador, ombohérãma péa pe projeto kaiowá e guarani ha etonse oho upéicha pe projeto oike haguã vários setor oajuda.

Tradução:

Quando assumimos a capitania (liderança), não tinha nada. Fomos atrás de projeto, fomos pela primeira vez para Campo Grande, dormimos no CIMI, perguntamos a alguém do CIMI e ele disse para procurar na universidade. Somente Antonio Brand marcou com ele e nos levou até lá. Ele disse que tem projeto de pesquisa e esta pesquisa ia mandar na aldeia, para fazer uma troca com a comunidade. Então ia levar o projeto para Taquaperi, esta era a ideia. Só que ainda não tinha avisado ninguém. Então nós dissemos a ele que a gente precisava deste projeto na aldeia de Caarapó. Em troca da pesquisa, o que vai dar pra gente? Vai depender do que vocês vão pedir. A primeira coisa que pedimos para ele foi um barracão [...]. Aí começamos a juntar a comunidade, fazendo com eles reunião, e esclarecendo que vai ter pesquisa e em troca da pesquisa vai ter projeto pra comunidade. Assim, sempre fizemos reuniões. Algumas lideranças, mesmo assim, não aceitaram, mas, depois de conversar, aceitaram. Então, assim foi para chegar naquele ponto [...]: procuramos prefeito, deputados, governador. Este projeto se chamou Projeto Kaiowá e Guarani. E foi assim que este projeto entrou com a ajuda de várias instituições.

1997 foi o ano em que todas as intenções se encontraram, tanto da Prefeitura Municipal de Caarapó, do Programa Kaiowá e Guarani (Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Diocese de Dourados) e a participação e

articulação das lideranças da aldeia. As instituições tiveram muito respeito pela dinâmica e organização social interna, ouvindo sempre as demandas da comunidade indígena.

Constituiu-se então, um trabalho integrado das instituições com a participação da comunidade indígena, no processo de discussão da construção do currículo da educação escolar indígena. Iniciaram-se discussões intensas entre os anos de 1997 e 1998, por região da aldeia, tais como Saverá, Ivu, Mbokaja, Missão e Ñandejára, coordenado pelas lideranças com assessoria dos parceiros. Os parceiros ou assessores, como eram chamados, ouviam e provocavam a comunidade, faziam questionamentos que nos levavam a pensar sobre a realidade e os valores tradicionais.

A professora Anari lembra:

Os parceiros provocavam, quando provocavam, as pessoas vinham, sentavam e gostavam de conversar, [...] davam sugestão, avaliavam, eram os momentos bonitos com a universidade. Eu acho que o grupo da UCDB, Programa Guarani Kaiowá, pra mim ele foi muito fundamental no processo, e muita coisa que foi conseguido aqui dentro, que tem hoje fortalecido, foi graças ao trabalho do Programa Guarani Kaiowá. O jeito que eles vinham, convocavam as reuniões e provocavam o grupo para discutir, vocês [...], toda a comunidade aqui cresceu muito politicamente, mas essa política de conhecer (...) e de refletir quais eram os valores culturais que tinham, que foi perdendo, que foi enfraquecido. Eles coordenavam reuniões que faziam isso, eles ficavam presentes, mas quem falava era a própria comunidade, os mais velhos falavam, expressavam, todas essas pessoas de mais idade, os velhinhos foram todos para lá para discutir. Olha gente, era tanto conhecimento rico que os mais velhos expressavam, tudo em Guarani, que o Rosenildo [professor indígena] ficou numa saia justa [...] para traduzir! E tinha muitas coisas que os mais velhos falavam, e falavam pra ele: você não vai traduzir, se você traduzir está traindo nós; e ‘rebolou’, porque no outro lado tinha os professores da universidade [que] queriam saber qual era a opinião que eles estavam dando, o que eles estavam falando.

As lideranças articulavam para que a comunidade participasse das reuniões, dos mutirões e fosse sensibilizada na perspectiva de retomar os valores tradicionais:

Reunião upe tiempope cada dois meses, cada três meses ojehu va'ekue, etonse o povo oguãhẽ aje até ore ropratica va'ekue como liderança pe multirão ha sempre roho rovisita kokue moópa oĩ moopa ndaipóri, roexigi ave moópa ohasa va'ekue trator tekotevẽ oñoty ha noñotyĩ ramo ore roñotyĩta ro'e ichupe ai roguerahata postope etonse sempre umi pessoa ohasa ichupe trator oñoty aje ha entero ave ikokue por exemplo viúva oguerekose va'êpe entero ndopytai para traz.

Tradução:

A reunião, naquele tempo, cada dois meses, cada três meses, acontecia. Então o povo chegava, até nós praticávamos, como liderança, o mutirão e sempre íamos visitar roça onde tem e onde não tem; exigíamos também: onde passou o trator tem que plantar e se não plantar nós vamos plantar, falávamos para eles, e aí nós vamos levar para o posto. Então sempre para

estas pessoas passam trator e plantam e todos tinham roça, por exemplo, viúva e todos aqueles que queriam, ninguém ficou para traz.

A articulação que as lideranças faziam deu-se a partir do trabalho de roça e das visitas constantes às famílias grandes, ou seja, da presença dessas famílias no seio da comunidade, de forma cotidiana, o que tornou possível a confiança nas lideranças.

Com a participação assídua da comunidade nas reuniões, houve uma grande mudança na sua dinâmica interna, porque se tornou uma vivência contínua ouvir os “outros”, que eram os mais velhos, as mães, os pais e as pessoas que sempre viviam no anonimato. Mas quando começaram a participar das discussões, foram redescobrando as suas próprias identidades. A aldeia começou a se redescobrir, porque muitas demandas saíam destas discussões e redescobertas.

Antes, a comunidade sempre ouvia as autoridades falarem sobre a sua própria demanda, ou melhor, não sabiam o que queriam, porque só recebiam, mas quando se iniciou o processo de reflexão da sua tradicionalidade, começou a visualizar o que queria, a partir das suas lógicas. As gerações mais dependentes das agências externas, aquelas pessoas que conviveram mais com as instituições assistencialistas, começaram a resistir a essa nova postura da política na aldeia. O local dessas discussões era a escola, a partir da proposta de educação escolar indígena.

A resistência, no início, trouxe o primeiro desafio: o questionamento sobre a educação escolar indígena. A professora indígena Renata Castelão, entrevistada para esta pesquisa no dia 18 de outubro de 2013, mostra que foi uma fase em que os pais questionavam muito a proposta da alfabetização na língua Guarani:

[...] ha upépe oñepyrũ jave itúa kuéra ndoaceitai kuri, ko'ápe voi ndoaceitai oĩma Ñandejárapy alguno já otendéma oaceitáma ko'anga oñepyrũ oho extensão py ha upéi itúa kuéra oñepyrũ ojohu vai heta túa ou arã escólapy, mba'éichaiko pe mbo'eta ñeguaranípe? Mba'éicha ohóta cidádepy oñe'ẽ karai ndive? he'i, sendo ke guarani ha'e dia diama voi ógape oaprende? upéicha he'i cada professor ha upéi kuri oguãhẽ peteĩ momento pe peteĩ kuña Panã rembirekongo oguãhẽ he'i chéve ma'erã rembo'e guaranípe ke há'e kuéra oñe'ẽ va'erã karai kuéra ndive?(...)

Tradução:

[...] e ali (na escola Loide Bonfin), quando começou, não tinha aceitado mesmo, [...] não aceitou, já tinha na Ñandejára, alguns já tinha entendido, já tinham aceitado. Agora começou a ir nas extensões e [...] os pais começaram a não gostar, muitos pais vinham para a escola [e questionavam]: como vocês vão ensinar em Guarani? Como vão para a cidade falar com os não índio? Sendo que Guarani é do dia a dia, aprende em casa? Assim falavam para cada professor. Depois chegou um momento que uma mulher, a esposa

do Pana, chegou para mim e falou: por que ensinar em Guarani? Porque eles vão falar com os não índios? [...]

Os pais estavam acostumados com um tipo de escola, um só tipo de pensamento, e era o que esperavam da escola e dos projetos. Uma postura cuja lógica para eles era a de esperar e receber. O processo de discussão deparou-se com uma espécie de mal-estar, porque o próprio grupo e a comunidade, com apoio dos parceiros, começaram a questionar os modelos já normalizados a respeito da perspectiva de futuro. Nesse processo foi amadurecendo a proposta de educação escolar indígena e aquelas pessoas que ainda resistiam já não tinham mais fundamentos para satisfazer seus paradigmas.

Por outro lado, os resultados da alfabetização na educação escolar indígena, aos poucos, foram mostrando aproveitamento positivo. Segundo o professor indígena Lídio Cavanha,

ohecha aluno pépe oike ha oaprende, oguerekove liberdade, oñe'ẽ haguã, etonse ohecha ko ojekuaa resultado, ha upéicha pe oho hina peteĩ sy hina ha'e oĩ omoĩ ifamilia pe escola diferenciada pe imemby, oestuda pe professor ava ndive ha'e ifamilia ohecha ke omelhora, pya'eve oaprende, oescreve, olee pya'eve, etonse ha'e oho ombohasa, ha'e odivulga trabalho da escola do professor indígena, outro ipariante pe, etonse he'i upépe che memby oaprende fulano ndive oike rire ko'anga, ha upéicha oho ombyasa ojoupe hikuái, etonse ha'e ndaha'ei so escolante omba'apo ha'eño, mas ja'e porã se ramo pe bastidores rupi, túa kuéra ave ha'e omba'apo umi iñeypyrumbype pe oacredita va'ekue pe escolare, etonse okomesa omosarambi ave ha'e resultado positivo ome'ẽ va'e pe escola, etonse upérupi oho okakuaa osarambi oho hina mbeguekatu.

Tradução:

Percebia que os alunos frequentavam e aprendiam, tinham mais liberdade para falar, então, aparecia resultado e assim foi, uma mãe colocava a sua família na escola diferenciada e estudava com o professor indígena e percebia que estava melhorando, aprendia mais rápido, escrevia e lia mais rápido, então ela ia e repassava, ela divulgava o trabalho da escola, do professor indígena para outros parentes. Então ela falava: meus filhos aprendem com fulano depois que estudam. E assim vai repassando para os outros. Então não é somente a escola [que] trabalha sozinha, mas lá nos bastidores, os que também trabalham [desde] o início acreditavam na escola, então divulgavam os resultados positivos que a escola produzia; então por aí foi crescendo, esparramando aos poucos.

A mudança de postura dos pais em relação à educação escolar indígena ocorreu a partir do envolvimento assíduo nas discussões sobre a educação escolar indígena e, também, dos próprios projetos que foram sendo construídos desde aquele momento. Foi um processo de desconstrução de uma perspectiva de vida e de um modelo de pensamento, que anteriormente haviam sido adquiridos sobre a escola para seus filhos. Esse processo foi

possível quando, aos poucos, os pais e mães foram assumindo responsabilidades, a partir de muitas reflexões sobre os seus valores tradicionais e a necessidade de voltarem a agir e pensar como comunidade. A escola foi sendo construída como espaço onde podem ser reforçados os conhecimentos tradicionais e a formulação de projeto de futuro.

Nesse sentido, a importância do papel do professor indígena foi se constituindo aos poucos e de forma gradativa. Todos os anos foram sendo contratados novos professores para atuarem nas séries iniciais, que sempre se envolviam nas reuniões com a comunidade, intermediando as discussões, assumindo, juntos, a responsabilidade de efetivar uma nova proposta da educação. Buscavam, nas suas práticas pedagógicas escolares, efetivar tudo aquilo que os pais falavam e defendiam nas reuniões. O professor Lídio enfatiza o papel do professor indígena:

Professor indígena tekotevẽ oguereko péa pe ligação ko icomunidade, ifamília, ijescola e rezador, a questão cultural tekotevẽ oguereko péa pe relação estreita [...] mba'éichapa ikatu ojapo pe ligação? Amboite oñeme'ẽ háicha hógape ha mba'éicha escola ome'ẽ arã péa pe ligação? Ombojoaju haguã péa pe educação escolar indígena dentro do trabalho da escola? Mba'éichapa guarani kaiowá olida amoite ha'e ifamilia ndive ha mba'éicha escola tekotevẽ ojapo péa pe ligação ome'ẽ haguã resposta chupe ombojoaju haguã pe trabalho? Etonse escola tekotevẽ oguereko péa pe diálogo com a comunidade péa pe relação entre escola ha comunidade pais kuéra família.

Tradução:

O professor indígena tem que ter a ligação com a comunidade, família, sua escola e rezador; a questão cultural tem que ter esta relação estreita. (...) como deve ser feita esta ligação? Como ocorre na casa e como a escola pode contribuir para esta ligação, para dialogar a educação escolar indígena dentro do trabalho da escola? Como o Guarani Kaiowá lida lá com sua família e como a escola tem que fazer esta ligação para dar resposta a ele, para dialogar com o trabalho? Então a escola tem que ter este diálogo com a comunidade, esta relação entre escola e comunidade, [com] os pais, famílias.

Segundo os dados e informações da Secretária Municipal de Educação, anunciados no X Fórum, em 2000:

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

No início, os professores indígenas tiveram dificuldades, já que não possuíam vivência de trabalho pedagógico com a educação escolar, por isso, eram assessorados pelo Programa Kaiowá e Guarani. Nesta assessoria realizavam reflexões sobre a história dos Kaiowá e Guarani, linguagem, educação tradicional, território e sobre o ser Kaiowá e Guarani. Também destacavam os elementos norteadores que poderiam direcionar as práticas pedagógicas dos professores indígenas e, assim, a partir destes contextos, realizarem a alfabetização na língua Guarani, de forma contextualizada.

A formação continuada, nas horas de atividades, foi fundamental, porque este era o espaço de partilha das experiências, estudos e reflexão:

[...] nas horas-atividades a gente preparava aquelas aulas, preparava o material didático, era tudo escrito no Guarani, conversando assim, por grupinho. Tinha dois momentos por semana, naquelas 36 horas: 32 horas, e tinham 7 horas e meia semanais para cumprir de estudo e para preparação de aulas. Eu percebo, assim, se a gente for analisar, em nenhum momento a nossa escola deixou de ter qualidade por causa disso (...), pegando as pessoas que tinham 6^a, 7^a e tinham tanta vontade de aprender e aquilo lá era tão novidade, [que] as pessoas se dedicavam de corpo e alma, se preparam para chegar na sala de aula, pra dar conta do recado, fazer reunião dos pais, e sabiam que vinha crítica se não fizer os trabalhos bem feito. Então tinha toda esta preocupação, era muito bonito (...). (Fala da professora Anari, no grupo de discussão, no dia 09 de julho de 2013.)

Assim surgiram os “temas geradores”, conforme o método formulado pelo pedagogo Paulo Freire. As palavras que originavam estes temas eram: *y* (água), *yvy* (terra), *ka'aguy* (mato), *tekoha* (aldeia), *kokue* (roça), *tata* (fogo), *tesãi* (saúde), *mymba* (animais), *pohã* (remédio), *ysyry* (rio), *pehengue* (família), *chicha* (bebida tradicional), entre outras. Estes temas emergiram do contexto local, que era o território, a aldeia, a família, as cerimônias, as roças, a língua, o mato e muitos outros, sempre relacionados com a realidade vivenciada pela comunidade kaiowá e guarani. O trabalho de alfabetização ocorria através do desenho, pintura, modelagem, colagem, das falas, dos contos, dos mitos, das danças e dos cantos, sempre a partir do universo que os alunos kaiowá e guarani vivenciavam.

A professora Renata Castelão detalha que as horas das atividades eram momentos de práticas e de experimentos pedagógicos entre os professores indígenas:

Trabalhando o tema gerador, mas dentro do texto, por exemplo, mba'éicha romba'apóta tema kokue, mba'épa reabrangeta rehupíta kokuepegua história, geografia, matemática, ciência, mba'éichapa upéi ikatu reenvolve ha ko três palavras chaves romba'apo dentro do texto, romba'apo passo a passo professor kuéra ndive ha upéi pe itexto pe jevy oservi haguã ferramenta depois digitado oho jevy haguã pra sala aluno kuéra pe [...] Segundo passo dificuldade kuri alfabetização pe rome'ëma kuri oficina de língua portuguesa, produção de texto onde oúta kuri professor de guarani ha de português reestruturação Guarani ha Portuguespe mba'éichapa

remba'apo haguã contação de história, mba'éichapa remba'apo haguã dentro do guarani ha português, upéa ja professora Cídama opuchave, ore no momento do Guarani py che ha Braulina mais atuante voi kuri roïve kuri umi outro kuéra oho jepe, so que no persistiri aje ai roho rojapo ave kuri aje, conforme pe trabalho rojapo ha péa pe história avei a questão de pesquisa cacique, tua kuera ndive rokonsegui kuri rojapo rotermina kuri roproduzi material.

Tradução:

Trabalhando o tema gerador, mas dentro do texto, por exemplo, como vai trabalhar o tema *kokue* (roça), o que vai abranger, vai trabalhar as coisas da roça na história, geografia, nas ciências, como vai depois envolver. As três palavras chaves trabalhamos dentro do texto, trabalhamos passo a passo com os professores. Depois o texto deles servia como ferramenta, depois de digitado para voltar na sala para os alunos [...] Segundo passo, a dificuldade era a alfabetização, já tínhamos dado a oficina de língua portuguesa, produção de texto, onde atuaria professor de Guarani e de Português, a reestruturação em Guarani e Português, para apreender a trabalhar a contação de história, como trabalharia dentro do Guarani e Português, esta parte a professora Cida que puxa mais, mas no momento do Guarani eu e a Braulina estamos mais atuantes. Conforme a realização deste trabalho e esta história também a realização de pesquisa com cacique, com os pais, conseguimos fazer e terminar a produção de material.

Os primeiros professores indígenas que ingressaram e que acompanharam todo esse processo de intermediação entre a comunidade e a escola para a formulação da nova proposta escolar passaram também por processos de construção de uma nova postura, diferente daquilo que foi constituído como sujeito *kaiowá* e *guarani* no seu processo de escolarização. Conversando sobre este tema com a professora Renata Castelão, ela enfatiza bem este processo:

Che pensamento ha'etéko ojeabri, va'echa jareko kuri apoio liderançagui, em compensação túa kuérama ndoaceitai aje, upéi oho va'ekue pe 97pe aju ambo'e Portuguêspe, upéicha aha. Ha upéi no momento che voi ave aju apensa que ndaikatúí upéicha naiporái asegui upéicha che aluno kuéra noaprendemoãi. Ha upei katu 98pe ahasa jave katu idiferente che ahasa resakävema chéve ha oñepyrũ ambo'e kuri Guaraníme añepyrũ ambo'e Guaraníme ha oñepyrũma extensãope oñembo'e kuri Loide pe oñepyrũ ñembo'e educação escolar indígena, ha upépe oñepyrũ jave itua kuéra ndoaceitái ave kuri kóa pe voi ndoaceitai ave kuri oïma Ñandejárapy alguno ja otendépa oaceitáma voi kuri ko'anga oñepyrũ oho extensãope.

Tradução:

Meu pensamento parece que se abriu. Antes tínhamos apoio da liderança, em compensação os pais não aceitaram, depois, em 1997, comecei a ensinar na língua portuguesa e assim eu fui. E depois, em um momento, eu mesma comecei a pensar que não poderia ser assim, não é bom seguir assim, os meus alunos não vão aprender. Em 98 foi diferente, (...) ficou mais claro e comecei a ensinar na língua Guarani e começou na extensão também a ser ensinada, na [escola] Lóide começou a ser ensinada a educação escolar

indígena. Quando começou a ser ensinada, os pais começaram a não aceitar, aqui mesmo não tinha aceitado, já tinha na escola Nandejára, os alunos já entendiam, já tinham aceitado, agora vai para as extensões.

A vivência em um ambiente de intensa reflexão, produção e construção, moldaram a subjetividade dos primeiros professores kaiowá e guarani. Ao definirem seu perfil, foi se constituindo, de forma crítica, um olhar holístico sobre a sua realidade e reconstituindo, ao mesmo tempo, os seus valores tradicionais.

Os planejamentos e debates coletivos, no processo de construção da educação escolar indígena, com a participação da comunidade, com pais, mães, professores indígenas, lideranças, buscaram os valores e conhecimentos tradicionais. Esta preocupação veio à tona a partir das provocações feitas pelos parceiros aos indígenas, nos momentos de reflexões, como: Que tipo de escola queremos? Qual o papel dos professores indígenas? O que queremos com a educação dos nossos filhos? Que futuro queremos para a aldeia? E muitos outros pressupostos, como a viabilidade da reserva (aldeia) como um espaço válido, que deve ser assumido de modo consciente e crítico, conforme Levi Pereira, em conversa pessoal.

Os planos de aulas também eram feitos de forma coletiva: os professores indígenas sentavam juntos para discutir, avaliar e planejar a partir das realidades dos alunos, levando em consideração os níveis, a família e a região onde moravam. Era um planejamento diferente: todos na língua Guarani, com ilustração, desenhos e pinturas. Não usávamos cartilha.

Entre os professores indígenas estava presente a característica coletiva de troca de experiências, com reflexão pedagógica. Aos poucos foi se fortalecendo o ser professor indígena, que está sempre discutindo com a comunidade, ajudando a construir projetos de sustentabilidade, inserindo os mestres tradicionais no espaço escolar e, ao mesmo tempo, integrando das instituições presentes na comunidade, com perspectivas e objetivos comuns construídos a partir das reflexões comuns.

Com a experiência do planejamento coletivo, foi surgindo o espírito de trabalho coletivo que a comunidade chamava de parceria. Este termo, originalmente, foi usado pelas instituições que iniciaram os trabalhos na aldeia, o Programa Kaiowá e Guarani e a Prefeitura Municipal, mas, logo em seguida, foi inserida a própria comunidade como parceira interna. Os trabalhos eram divididos entre as instituições, mas a própria comunidade assumia a responsabilidade naquilo que poderia ser feito internamente. Eram dinâmicas e metodologias utilizadas a partir da vivência com a comunidade indígena.

[...] lembro muito, [...] esse trabalho integrado que a gente fazia, você lembra? Por exemplo: você fazia o trabalho da escola sobre saúde, o trabalho do viveiro e toda essa questão ambiental, a questão das roças, era tudo

discutido juntos, o início do *Mosarambihara* [“semeadores” - projeto de agentes agroflorestais indígenas], naquele trabalho não se separavam. Eu acho que o trabalho conjunto, aquela riqueza de coisas, que se tinha [...]. (Fala da professora Anari, no grupo discussão, no dia 09 de julho de 2013)

A metodologia utilizada pelos parceiros foi muito provocadora e contribuiu muito para a reflexão da comunidade, professores e lideranças. A professora Anari afirma que o papel dos parceiros foi muito importante neste processo:

Os parceiros, a gente trabalhava muito com a Prefeitura, na época dos dois mandatos do Guaraci Bosscilha [...]. Mas a universidade, eu acho, o grupo da UCDB, Programa Guarani Kaiowá, pra mim, ele foi muito fundamental no processo, e muita coisa que foi conseguido aqui dentro, que tem hoje fortalecido, [foi] graça ao trabalho do Programa Guarani Kaiowá, o jeito que eles vinham, convocavam reuniões e provocavam o grupo para discutir; vocês, toda a comunidade aqui cresceu muito politicamente. Não estou falando política partidária não, mas essa política de conhecer, assim, e de refletir quais eram os valores culturais que tinha, que foi perdendo, que foi enfraquecido, se discutia nas reuniões. Eles coordenavam reuniões em que se fazia isso, eles ficavam presente, mas quem falava era a própria comunidade. (Fala da professora Anari, durante o grupo de discussão, no dia 09 de julho de 2013).

A forma de atuação dos parceiros nas reuniões, nos momentos das reflexões e planejamentos, possibilitou que os próprios indígenas se sentissem protagonistas na formulação das propostas da educação escolar, quando responsabilizados pelos planos curriculares da escola, tendo em vista construir a escola com a “cara” indígena. Nesse sentido, era necessário retomar os conhecimentos tradicionais e, para isso, foram chamados os mestres tradicionais, para contar e partilhar os seus conhecimentos, em diversas reuniões na aldeia e na escola.

Os mais velhos falavam, expressavam [...]. Nós fizemos aquela reunião na casa de reza, ali, no seu Oridio, chamou a Dona Agostinha, todas essas pessoas de mais idade, os velhinhos foram todos para lá para discutir. Olha gente, era tanto conhecimento rico que os mais velhos expressou tudo em Guarani [...] (Fala da professora Anari, no grupo de discussão)

Os mestres tradicionais se sentiam valorizados, porque eles eram os detentores dos conhecimentos tradicionais e a escola indígena tinha que basear os seus currículos nesses saberes, para sustentar a proposta diferenciada. Assim, os mais velhos se sentiam importantes, porque eles vinham na escola contar as suas experiências e conhecimentos sobre diversos temas, como: mitos, família, cantos, sobre a floresta e muitos outros. As novas gerações, como os jovens, os professores e os próprios pais, que ouviam e lembravam muitas histórias de antigamente.

Aos poucos foi criado um clima de encantamento no processo de construção da educação escolar indígena, na Reserva Indígena Te'ýikue. As histórias antigas que os mais velhos traziam para o contexto da escola, e a perspectiva que havia na maneira como a escola estava sendo construída, a partir da prática do professor indígena juntamente com as experiências dos mais velhos, criavam um clima muito positivo nesta nova experiência. A escola, até aquele momento, era vista como instituição externa e ninguém participava dela. A mudança iniciou quando a própria comunidade tomou este espaço como parte de seu contexto.

Chamo de encantamento a todo esse fenômeno: todas as pessoas envolvidas no processo de construção da educação escolar indígena projetaram grandes expectativas sobre a prática da educação escolar e, a partir desta experiência escolar, outros projetos foram se ramificando. A escola foi se tornando o eixo principal, na qual se sustentavam todas as outras ações e projetos que nasciam deste espaço de discussões.

As lideranças indígenas tiveram um papel muito importante nesse processo, porque intermediavam os conflitos que ainda ocorriam na comunidade, tendo em vista que muitas pessoas não compreendiam a proposta da educação escolar. Em todas as reuniões eles falavam, em Guarani, sobre a nova proposta da escola e intermediavam as tensões.

O processo de educação aqui dentro, foi bastante lento e muito conversado com a comunidade toda, com os pais, através da liderança. Eu me lembro, tinha o Silvio Paulo, o Zé Verón, aqueles dois que intermediavam estas conversas, o Zé Verón era bastante esquentadinho, a gente tinha toda aquela dificuldade, o Silvio tinha jogo de cintura, fazia essa conversa. A questão do convencimento mesmo das famílias para ensinar na língua materna foi respeitada: as famílias e a escola que não quiseram no início, foram respeitadas, eles continuaram fazendo em língua portuguesa, só que quando foram vendo resultado na alfabetização em Guarani, na língua materna, a própria escola foi pedindo, os pais na reunião pedindo. Isso que foi bonito, não foi imposto, foi começado com quem quis e à medida que as pessoas, as famílias, os pais foram entendendo [que] isso aí era valor e era melhor, eles foram pedindo para que fosse esparramado e implantado nas outras, eu me lembro do Saverá (...). (Fala da professora Anari, 09 de julho de 2013).

O convencimento dos pais não foi apenas em função dos resultados das reuniões e debates, mas a partir dos resultados positivos da alfabetização na língua Guarani. Os alunos se sentiam orgulhosos e com a auto-estima muito grande; também apresentavam danças culturais com muita dignidade. A alfabetização foi aceita por outras escolas de forma gradativa, quando os próprios pais pediam para que seus filhos fossem ensinados na língua Guarani, mas ainda mostravam certa desconfiança. Uma das razões dessa desconfiança era por causa dos professores indígenas muito jovens, que foram entrando na escola a cada ano.

A professora indígena Renata Castelão afirma que a mudança de postura dos pais, em relação à educação escolar indígena, na Reserva Indígena Te'yikue, não foi fácil:

[...] aí ela ficou brava. [fala da mãe]: *porque ensinou o Guarani? porque o Guarani a gente já sabe de casa mesmo.* Não falei nada, só ouvi ela. Aí, depois de um bom tempo, ouvi ela uma meia hora falando, aí eu falei para ela assim, já tinha falado monte de coisa, aí eu [...] falei pra ela: deixa eu falá uma coisa pra senhora, [...] concordo com tudo com que a senhora falou, mas [há] uma coisa que a gente não tem, [...] o aluno não sabe escrever, o teu filho não sabe escrever, isso eu quero que vocês entendam, que ele aprende a falar e ao mesmo tempo aprende a escrever, deixar registrado no papel, os não índio fala na oralidade, mas registra no papel, pode escrever, fazer carta, desse jeito que a gente quer também. [...] Aí, no final, acabou entendendo o que que era o objetivo, não era só ensinar o Guarani e pronto, acabou. Aí ela conseguiu entender.

As crianças também ajudavam a convencer os pais sobre a importância da alfabetização na língua Guarani. Nesta passagem da fala da professora Anari, pode-se notar esta relação:

[...] os pais queriam colocar e [...] outros não queriam, só que, como as crianças aprenderam tão rápido, gostavam demais da escola em Guarani, foram contando para os pais e viam que as crianças iam passando de ano e aprendendo, e todo mundo foi pedir. Foi uma coisa que não foi imposta, deixou esta liberdade. As reuniões dos pais foram muito boas neste sentido, eles conversavam muito sobre isso aí, porque não tinha que ser alfabetizado em Português, eles procuraram entender, entediam assim, eles falavam da legislação, que tinha [...] uma base legal, tinha na legislação, tinha na Constituição Federal, que tinha na LDB, e toda esta orientação para alfabetização na língua materna, em respeito à cultura, toda a questão cultural, toda esta questão era feita com eles.

Outras críticas vinham das próprias pessoas que depois seriam professores, os quais criticavam, de forma muito agressiva, esta nova proposta. Mas a mudança de postura política era visível. No grupo de discussão, a professora Anari lembrou:

O Otoniel era defensor dessa questão da escola em Português, e falava assim, eu escutei muito a fala dele, muito agressivo: “Vocês querem que a gente volte a comer batata assada?” E a gente ouvia essas falas dele, e depois, quando foi vendo, [...] aos poucos, as mesmas pessoas que falavam assim já mudaram, sabe, já viam que nós não queremos ficar para traz. Então perceberam que estamos atrasados, tanto no Saverá quanto na Lóide, em varios momentos eu ouvi isso dos pais, diziam assim, eles queriam que fosse feito o ensino na língua materna em Guarani, e [que] fosse feita a escola respeitando os valores culturais e tudo, porque as outras escolas estavam avançando e eles estavam sentindo, ficando para traz. Sabe, é tão bonito ver esta questão, o crescimento e o amadurecimento das pessoas, muito interessante!

Os professores indígenas jovens sentiam muita responsabilidade neste processo, porque assumiam uma postura de líderes antes do tempo. O diálogo com os mestres tradicionais, no primeiro momento, foi doloroso, porque precisávamos nos reconciliar com eles, mas as palavras e as perguntas possibilitaram quebrar muitas barreiras. Assim, os professores indígenas sentiam que estava ocorrendo uma grande mudança, uma mudança irreversível, mas em que direção? O que estava sendo mudado? Isso era difícil de perceber e absorver.

A reaproximação dos jovens professores com os mestres tradicionais foi uma grande novidade para a comunidade, pois obter discursos sobre a defesa da cultura tradicional, da língua e dos valores impunha a necessidade de amadurecimento do próprio professor indígena. Neste primeiro momento, o professor indígena não era muito aceito, porque não era confiável. Tivemos muitos embates com as lideranças tradicionais até chegarem a confiar e se tornarem parceiros na construção da escola indígena.

Com essa postura de trabalho pedagógico e pela aproximação com os mestres tradicionais, que era novidade na comunidade, surgiu uma nova identidade do professor indígena: um sujeito capaz de transitar entre o mundo da escola e o universo dos saberes tradicionais. Lidio enfatiza esse momento, quando explica o tipo de papel que o professor deve assumir:

Ndojapói ramo ligação péa pe trabalho com a realidade principal, a questão da terra, dentro do território, a questão da terra pe jey oĩ a questão ambiental, etezia importante a questão da sustentabilidade, a questão da organização social pe hyepýpe aje oĩ a questão política, pe hyepýpe oñeorganiza haguã, hyepýguio okákoty, a questão da educação amoite hógape, mba'éichapa ikatu ojapo pe ligação amboite oñeme'ẽ háicha hógape ha mba'éicha escola ome'ẽ arã péa pe ligação ombojuaju haguã péa pe educação escolar indígena dentro do trabalho da escola, ha amoite hógape dentro da educação indígena mba'éichapa como Guarani Kaiowá olida amoite ha'e ifamília ndive ha mba'éicha escola tekotevẽ ojapo péa pe ligação ome'ẽ haguã resposta chupe ombojoaju haguã pe trabalho. Etonse escola tekotevẽ oguereko péa pe diálogo com a comunidade péa pe relação entre escola ha comunidade, pais kuéra família, etonse escola ja'eramo ha'e próprio professor indígena.

Tradução

Se não tem a ligação com este trabalho, com a realidade principal, a questão da terra; dentro do território, dentro da questão da terra está a questão ambiental, [pois] hoje é importante a questão da sustentabilidade. Dentro da questão da organização social tem a questão política para se organizar, de dentro para fora. A questão da educação na casa, como deve ser feita a ligação com a escola, como a escola indígena, no trabalho escolar, vai estar ligada com a educação indígena. Como Guarani Kaiowá lida junto com a família e como a escola deve fazer esta ligação para dar resposta. Então, a

escola deve ter este diálogo com a comunidade, esta relação entre escola e comunidade.

Nascimento e Urquiza (2010, p.122) enfatizam o papel do professor indígena:

[...] professores–índios como o canal por onde iria se dar a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas. Ou seja, uma possibilidade de colocar em confronto o chamado “núcleo/eixo duro” (por faltar melhor expressão) de cada cultura e buscar promover entre elas o diálogo.

À medida que os resultados positivos da escola foram sendo verificados, também foi sendo construída a confiança nos jovens professores. Aos poucos eles começaram a ganhar espaço no seio da comunidade, quando, então, começaram a coordenar reunião, escrever relatórios, sintetizar as ideias, escrever projetos e, principalmente, estar sempre perto dos mestres tradicionais. Ouvir a comunidade foi uma estratégia para compreender sua linguagem e para estabelecer diálogos mais próximos.

Algumas práticas culturais, como danças, rezas e cantos tradicionais, que eram realizados na escola, geraram certo estranhamento nos pais, no início do processo. Mas, com as discussões nos Fóruns e reuniões nas famílias, foram sendo percebidas como importantes, porque contribuía para as crianças kaiowá e guarani se familiarizarem no contexto escolar.

A escola era vista, anteriormente, como um espaço não indígena, desconhecido, que não pertencia à própria comunidade indígena, mesmo estando na aldeia. As pessoas faziam de conta que estavam frequentando, mas arranjavam desculpas para sair dela. Por isso havia muita desistência de crianças kaiowá e guarani e muitas fora da escola, mesmo com idade escolar.

Tais situações foram sendo transformadas com a nova proposta de educação escolar indígena e com a presença da comunidade na escola, fazendo mutirão de arrastão pelas casas dos alunos, em cada região da aldeia, para fazer matrícula.

[...] a gente fazia os arrastões de matrícula de casa por casa, porque a maioria das crianças ficava fora da escola, os pais não se preocupavam, e a gente ia nas casas, falava para os pais e as mães que, se tinha criança na idade escolar, [era] para eles colocar na escola e tal, e daí foram aumentando as turmas. Aumentando o número de alunos, precisava de professor, pegava os professores com muito pouco estudo, não tinha, e tudo era gente nova também. Esse era um grande desafio: tinha que pegar gente muito jovem, tinha gente que começou dando aula que não tinha 18 anos, não pôde fazer o contrato no início do ano porque tinha que esperar completar os 18 anos para

fazer os contratos. (Fala da Anari, na reunião do grupo de discussão, em 09 de julho de 2013)

No processo de construção da educação escolar indígena, quando começamos uma reflexão profunda sobre a nossa identidade, mostrando os valores e os conhecimentos tradicionais, foi possível perceber um mal-estar que nos desequilibrou, provocando uma ansiedade nos professores indígenas e na comunidade. Este foi o primeiro sintoma da desconstrução do modelo escolar antigo. Procurávamos argumentos e justificativas para rebater aquilo que estava nos libertando da opressão da *colonialidade* (LANDER 2005). Os pais foram para o embate político, fazendo oposição à proposta escolar diferenciada que valorizava a tradicionalidade.

O público que insistia contra a proposta do novo modelo escolar na aldeia era formado pelas gerações medianas, os pais e as mães dos alunos. Por outro lado, os mais velhos, os mestres tradicionais, se sentiam valorizados, porque foram considerados como referência na escola. Com a presença deles formou-se outro clima no espaço escolar, um clima de espiritualidade, de religiosidade, de encantamento, tornando a escola um espaço verdadeiramente indígena.

Com a presença dos mestres tradicionais, rezadores e lideranças da comunidade, os pais foram sendo trabalhados pelos professores indígenas, sobre a coletividade, em todos os processos de atividades escolares. Esta metodologia impregnada pelo grupo foi a base para a construção da escola indígena.

A desconstrução da escola com currículo tecnicista e a construção de um novo currículo baseado nos valores tradicionais kaiowá e guarani foi um grande processo, mas ocorreu, simultaneamente, na subjetividade dos Kaiowá e Guarani da Reserva Indígena Te'yikue. O protagonismo indígena é baseado nestes dois eventos que ocorrem no interior dos sujeitos indígenas, porque vivenciam uma grande ruptura - a morte da corrente que produziu estes sujeitos a partir do modelo escolar anterior alienígena e o nascimento de um novo sujeito a partir da nova proposta curricular de educação escolar própria, ou seja, kaiowá e guarani.

A presença indígena na escola, como construtora de uma nova proposta curricular baseada nos valores tradicionais do povo, possibilitou a formação de um ambiente de educação que ultrapassava os limites da escola, ampliando-o para o contexto da família. O espaço escolar foi se caracterizando como uma escola além das paredes. Quando a instituição foi absorvida pela comunidade, desnorteou a rigidez do espaço e do tempo escolar. Assim, a

partir dos Fóruns, nasceram os espaços alternativos²¹ como: viveiro de mudas, unidades experimentais e a casa de reza, enquanto espaços dos processos próprios de ensino e aprendizagem.

A construção da escola indígena, a partir de 1997, é considerada como uma nova forma de atuar e vivenciar o processo de ensino e aprendizagem, por isso podemos dizer que é uma nova forma de caminhar - *Oguata Pyahu* -, através da coletividade, da espiritualidade e da religiosidade guarani e kaiowá.

III.1 Fórum Indígena, espaço de vivência coletiva e sonho kaiowá e guarani

O Fórum Indígena – que acontece até hoje - foi criado como espaço coletivo, onde diversos segmentos da comunidade da Reserva Indígena Te'yikue discutem democraticamente, na Semana dos Povos indígenas, no mês de abril de cada ano, inúmeros temas referentes aos povos indígenas. Para sua realização, todos são envolvidos de forma interdisciplinar, a partir da escola e, precisamente, a partir dos professores indígenas, sobre temas da realidade, definidos coletivamente, ou sobre dificuldades e desafios que devem ser encarados de forma conjunta e corajosa.

Esta vivência, buscando a coletividade no processo de construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'yikue, foi possível graças à constituição de um espaço de discussão sistemática sobre a educação escolar indígena, que absorveram outras temáticas, em função da chegada das demandas da comunidade à escola. Assim, a escola tornou-se espaço e ferramenta de lutas.

A professora não indígena Maria Aparecida, que nos acompanhou desde o início da implantação da educação escolar indígena, afirma que:

[...] Os Fóruns como se fosse uma reivindicação. Nos momentos do Fórum, eles sempre davam sugestões das coisas que desejavam pra comunidade e a partir dali conquistava, no caso, do sexto ao nono mesmo, porque antes pouco aluno terminava a 4ª série, tinha o problema de trabalhar cedo, a evasão. Aí esse projeto ajudou, porque depois que começou o projeto, aumentou cada vez mais o número de aluno na sala de aula, permanecendo na sala de aula. (Relato no grupo de discussão realizado em Caarapó, 09 de julho de 2013).

Já para o professor indígena Lídio Cavanha, o Fórum também foi se consolidando aos poucos:

²¹ Chamo de alternativos aos espaços educativos que emergiram a partir da escola, como outros espaços nos quais a educação tradicional é realizada: a Unidade Experimental, o Viveiro de Mudas e a Casa de Reza.

[...] aos poucos foi se consolidando também, o fórum também ajudou muito, essa parte, todo o crescimento ali, acho que o fórum é o espaço de reivindicação e através dele que se fortalece, [...] que criou raiz, que o fórum casou bem com o trabalho da escola, que são momentos de discussão, e esse processo é muito forte. Este fórum ali, que começou [...] também com a construção da educação escolar indígena, toda essa construção, o pensamento veio, o fórum veio junto também. Acho que hoje o fórum é muito importante e através disso vem se conquistando bastante coisa.

O fórum nasceu para discutir a proposta da educação escolar indígena, possibilitando a participação da comunidade, para clarear algumas incompreensões sobre a nova proposta escolar. No começo foi organizado pelas instituições parceiras, que ajudavam na organização inicial da escola.

Anari lembra que

O trabalho aqui começou com um Fórum proposto por novo governo, com a Secretaria de Educação. Eu me lembro que, na discussão, a gente acabou participando da organização do primeiro fórum, que aconteceu em abril de 97, a gente estava morando em Juti, a gente veio pra cá por causa do trabalho com a universidade (UCDB) e a gente chegou na Secretaria de Educação e eles estavam ali reunidos, discutindo este fórum. Aí nós ficamos lá na Secretaria de Educação, eu sei que tinha a professora Adir, Terezinha, o pessoal da assistência social, na época era Mariza Martins, a Geralda a Maria Nilma, todo esse pessoal, eles ajudaram como organizar este fórum. E ele aconteceu lá na cidade, o pessoal daqui [da aldeia] ia lá, tem as fotos lá. Então, quem participou lá era o Hilário (CIMI), a Veronice (CIMI), a Marina Venceslau (UFMS), o Brand (UCDB).

Continua:

[...] nesse Fórum, ele foi muito importante pra esse trabalho aqui, porque além de ter o espaço onde as lideranças, as pessoas da comunidade, expressavam pra sociedade o que sentiam e o que se passava aqui dentro, e qual era a necessidade, também ouviam como que a sociedade de lá de fora enxergava aqui e olhava pra cá também, e daí assumiram compromisso de trabalhar. Mas esse trabalho não podiam esperar [que] viesse de fora pra aqui dentro, mas podia nascer aqui dentro, tinha que ser daqui para lá, sabe, e daí chamou para a responsabilidade. (Relato no dia 09 de julho de 2013).

Nas discussões são envolvidos os professores indígenas, os pais, as mães, os agentes de saúde, as lideranças, os rezadores e os jovens que, nesses momentos, discutem temas que abrangem educação, meio ambiente, violência, jovens, educação familiar, cultura e se definem estratégias políticas, direcionando futuras ações governamentais.

É importante destacar o envolvimento coletivo no preparo e organização do Fórum pelos professores, agentes de saúde, lideranças, mestres tradicionais e, em alguns momentos, os jovens. Primeiramente, os professores indígenas junto com as lideranças definem temas para serem discutidos no evento e, depois, são realizadas reuniões por escola das regiões da

aldeia e por famílias, como, por exemplo, na região de Saverá, na região do Mbokaja, na região da Missão e na região central. O Fórum acontece sempre como um fechamento das discussões e atividades realizadas nas regiões, com o levantamento de todas as propostas.

Durante os dias e semanas em que acontecem as reuniões regionais, realizam-se também atividades esportivas e culturais, tais como: corrida rústica (de 5 Km dentro da aldeia), corrida das estrelas (das pessoas adultas e dos mais velhos), voleibol misto, futebol suíço, torneio de malha, futsal, corrida de cavalo, corrida de jegue, atletismo, provas típicas, como lança, estilingue, cabo da paz, arco e flecha (com ponta e sem pontas - *py'aka*) e pescaria. Também há torneio de futebol adulto e corrida de bicicletas. Nas noites realizam-se práticas culturais como: *kotyhu* (estilo de dança dos Kaiowá), *guachire* e *guahu* (tipos de cantos, de festas). São maneiras de envolver toda a comunidade nas ações que abrangem o Fórum, as pessoas participam com muita vontade. Nesse contexto há interação de várias pessoas nas práticas culturais, nos diálogos e vivências, constituindo um ambiente mais próximo do universo kaiowá e guarani.

Os Fóruns são realizados como um grande momento cultural e político. Antes ocorria no Barracão (que foi incendiado) e agora na quadra de esportes da comunidade. Na véspera sempre vivenciamos uma mobilização das pessoas para preparar o evento. Dividem-se os grupos: uns buscam e descascam mandioca, outros trazem a lenha, outros fazem a síntese das discussões das reuniões regionais, limpam a escola, fazem a chicha, outros coordenam e preparam as comidas típicas, alguns professores organizam grupos para as apresentações culturais e muitas outras atividades.

Este trabalho coletivo dos Fóruns lembra como era nossa vivência tradicional no *Tekoha Guasu* no passado, onde todos se envolviam para realizar festas e cerimônias religiosas, cada um realizava as ações para um objetivo comum. Mas, no contexto escolar, o modo de viver de forma coletiva tem outras características que ultrapassam a coletividade do contexto familiar. Trata-se da coletividade interfamiliar, e a escola é o espaço coletivo para a retomada dos valores tradicionais.

Até quando o Programa Kaiowá e Guarani participava das ações de gestão ambiental e também da preparação do Fórum, as atividades aconteciam com muito entusiasmo: no dia do Fórum, logo de manhã, as pessoas vinham caminhando de todas as partes da aldeia, desde os mais velhos até as crianças. A empolgação era enorme, pois sonhávamos que algo muito importante poderia acontecer a partir destas reuniões. O Fórum sempre iniciava bem cedo, com apresentação e momento místico kaiowá e guarani, quando os mestres tradicionais realizavam a abertura espiritual do evento, chamada de *jehovasa* (tirar todos os males do

caminho e trazer a iluminação espiritual para cada pessoa na reunião). Em seguida havia a leitura ou a exposição do objetivo da reunião, com o intuito de instigar a discussão, e sempre terminava com um grande questionamento para os presentes. A dinâmica do Fórum continua a mesma.

Segundo a fala inicial do professor indígena, no XV Fórum em 2011,

O objetivo deste Fórum é analisar a atuação dos professores indígenas, agentes de saúde, lideranças indígenas, as famílias e todas as instituições presentes na aldeia e verificar se está de acordo com o objetivo Guarani Kaiowá: [...] fortalecer o espírito tradicional, enxergar a importância da terra, da natureza, da língua, dos cantos, do nosso jeito de ser [...] estamos cientes dos problemas como a violência, a desestruturação familiar, o enfraquecimento da língua Guarani, a falta de perspectiva de sustentabilidade, a degradação ambiental e, principalmente, a necessidade de fortalecimento da identidade étnica. Sabemos ainda, que as alternativas não estão fora da comunidade, mas sim, a partir do fortalecimento do sistema tradicional Guarani Kaiowá, mas a grande questão é como fortalecer? Como fazer funcionar novamente o sistema tradicional em contexto diferente? Acreditamos que a resposta será coletiva e com o tempo.

Após a contextualização das discussões realizadas nas regiões da aldeia e dos objetivos do Fórum, inicia-se a apresentação dos resultados das discussões por professor e agente de saúde de cada região. Nesta apresentação são mostradas, primeiramente, as inquietações da comunidade, as maneiras como as reflexões haviam sido realizadas e as propostas levantadas nestes grupos. Terminadas as apresentações, são colocadas as grandes questões (normalmente entre três a cinco questões) para discutir no encontro. Também são colocadas algumas linhas de pensamento a seguir: o que a comunidade, os pais, as mães, os professores, os jovens, as lideranças, os mestres tradicionais devem “fazer” para alcançar a propostas colocadas? O que as instituições de fora (que estão presentes devem fazer diante das propostas da comunidade indígena?

Essa metodologia surgiu a partir da experiência de discussão na aldeia, porque, nesse processo, a comunidade jogava a responsabilidade de resolver o nosso problema para fora da aldeia, girando a discussão em torno da política assistencialista, em que a comunidade pede e as agências externas ajudam. Para quebrar esta postura foi necessário que a própria comunidade assumisse responsabilidades, como contrapartida para resolver/alcançar as demandas que ela própria levantava.

Os questionamentos contribuíam para focar a discussão sobre os valores da comunidade, questionar a atuação das instituições na aldeia, como a escola, FUNASA, CRAS, Lideranças, professores, agentes de saúde e os próprios pais, tendo em vista construir o objetivo maior da comunidade. Essa metodologia direcionava a construção de todo

currículo da escola e possibilitava o trabalho integrado das instituições e da comunidade no processo.

Depois destes questionamentos, os grupos formados (pais, mães, mulheres em geral, jovens, lideranças, rezadores), representantes dos parceiros presentes (universidade, secretarias, parlamentares, ONGs e outros) se reuniam para discutir como deveriam ser os encaminhamentos. Os professores e agentes de saúde indígenas faziam parte dos grupos para coordená-los e fazer relatório.

Em seguida era feita a mesa das autoridades para que estas ouvissem as demandas da comunidade, a partir dos grupos, que apresentavam suas discussões, reivindicações, angústias e revoltas, e abriam para o debate com os parceiros. Nesse momento era dada a oportunidade para cada instituição falar o que poderia fazer diante da situação. Dessa maneira constituía-se, aos poucos, a política indígena e indigenista, sendo as instituições presentes e os parceiros vistos como suporte nesta construção, mas a ideia central era o objetivo da comunidade.

O Fórum contribuiu para o amadurecimento da comunidade através de um processo vivencial diferente, para formar pessoas com uma postura política mais democrática e participativa: ouvir os outros, respeitar as opiniões diferentes e perceber o que cada um está querendo, ouvir e valorizar os conhecimentos tradicionais, não aceitar os projetos prontos vindos de fora da comunidade.

O professor indígena Lídio Cavanha afirma que:

[...] Fórum ha'e etezia oñemarca ramo entero véa ou aje oñemoĩ proposta ojediscuti peteĩ problema tuicha véva, upéa rupi la Fórum ogueru umi hente, ave ogueru parceria ogueru a questão da comunidade a questão da liderança, ai escola oĩ mbytépe oitira ramo amo aguio lado, aguio lado oĩme hína upépe ojapo jogo de cintura hína upépe ha'e tuicha omombarete trabalho da escola oaproxima haguã comunidade itúa kuéra, porque pépe pe Fórum hora pe reunião tuichape oĩ família no concorda guasúiva opinião diferente, outro o concorda véva opinião diferente ave a proposta ha'e idiscurso ha'e oposto, uperupive ha'e ocomeça oconvense pe outro pe oho, ikatu haguãicha oguerovia ve pe escola trabalho, etezia rupi oacredita oho, etonse etezia a maior parte escolare ojerovia professor indígena rehe [...]

Tradução:

[...] hoje o Fórum, quando acontece na aldeia, todos participam, colocam-se propostas, discutem-se os problemas grandes, por isso que o Fórum traz as pessoas, traz também parcerias, traz a comunidade, traz as lideranças. Aí a escola fica no meio, fortalece muito o trabalho da escola para aproximar da comunidade e dos pais. Porque ali, na hora do Fórum, tem família que não concorda com a opinião diferente, outros concordam mais com a opinião diferente, mas são estas diferentes propostas que convencem o outro. Hoje em dia estão acreditando mais no trabalho da escola, então, hoje em dia a maior parte confia na escola e no professor indígena.

I Fórum

Em sua trajetória, a Escola Nandajara vem realizando os fóruns desde 1997. Até 2012 foram realizados 15 fóruns com temáticas que definidas a partir das demandas que envolviam a escola e a comunidade. Para melhor compreensão do movimento que os fóruns produziram neste período, passo a expor, com mais informações, sobre cada fórum realizado neste período.

Em 1997 aconteceu o I Fórum, entre os dias 14 a 18 de abril, sobre a questão indígena na aldeia. Todos queriam saber o que é uma escola indígena, e as instituições, especialmente a Secretaria Municipal de Educação, tinham grande expectativa de compreender a realidade indígena, pois, naquele momento, a nova gestão municipal era sensível à questão. Assim foi definido o tema: *“O resgate da história do povo indígena”*.

Uma parte do evento ocorreu na sede do município, porque muitas pessoas da cidade, e também a Secretaria Municipal de Educação, desconheciam a comunidade indígena. A ideia, então, era visibilizar este sujeito que vivia no município, discutindo as suas questões e fazendo exposições culturais, provocando impactos.

Os parceiros presentes naquela ocasião foram a Universidade Católica Dom Bosco, através da participação da equipe do Programa Kaiowá e Guarani, com a coordenação do Professor Antônio Brand; o CEUD/UFMS, através da professora Marina Venceslau e a Professora Adir Casaro Nascimento; os indigenistas Hilário Paulus e Veronice L. Rossato, do CIMI; a FUNAI, com Carlos Neres Martins; além de lideranças indígenas, como Silvio Paulo e José Verón. Os professores indígenas presentes eram Eliel Benites e Ládio Verón.

PROGRAMAÇÃO

EVENTOS:
1º Fórum sobre a questão Indígena em Caarapó

OBJETIVOS:

- Resgatar a história dos povos indígenas
- Valorizar a cultura indígena
- Apresentar alternativas buscando melhoria na qualidade de vida dos povos indígenas.

Quem luta por uma causa não tem tempo de pensar em si, mas por seu povo.
(Marçal de Souza)

Dia 14/04/97:
FÓRUM: Memória indígena da região de Mato Grosso do Sul.
Participação: Antonio Jacó Brand (UCDB Programa Guarani - Kaiowa), Marina Venceslau (CEUD), Silvio Paulo (Capitão), Jari Carvalho Maciel (historiador).

Dia 15/04/97:
FÓRUM: Papel da Educação na Cultura Indígena.
Participação: Professora Adir Casaro Nascimento, Veronice L. Rossato (jornalista), José Verón (Vice-Capitão).

Dia 16/04/97:
FÓRUM: Problemática Indígena e Alternativa.
Participação: Guaracy Boschiglia Júnior (Representante da Prefeitura), Carlos Neres Martins (Funai), Ilário (CIMI), Silvio Paulo (Capitão), José Verón (Vice-Capitão).

Dia 18/04/97:
Exposição de Artesanato.
Local: Praça Central "Mário Martins Ribeiro"
Horário: das 8 h 30 min às 16 h.

ÍNDIA VELHA

*Índia velha
Se lembra do olhar verde
No fundo sempre
Quê se mistura a sede
Água boa de beber.
Índia velha
Se lembra
Do seu tempo de criança
Quê fora a vida d'ela
Do tempo
Índia velha
Se lembra do primeiro
Do primeiro dia
Do primeiro dia
Que nasceu
Se lembra?
Se lembra
Quando se andava nua
Cêla a cor do teu vestido
"Esquidão"
Quando andas pelo rio.
Se lembra?
Se lembra de tua colônia
"Das crianças"
"Das crianças a Lua cheia
Luzada de fôrno no ardor
Se lembra"
Índia velha
Se lembra
Dor pôl p'vendo no mar
Cêla a cor do teu vestido
Quando ag'ôta e cria.
Índia velha
Se lembra
"Tanta história que chegaram
Quêta que sei pertence ao coraço."
E tu criança de tua colônia
Nôje andas tantas nos l'agos
E não grande a dor que sente.
E que história de tua gente
Índia velha se ra
Índia velha se ra
Índia velha se ra
Índia velha se ra.*

Emmanuel Moreira

Fig. 01 - Semana dos Povos Indígenas, em 1997, com a programação do Fórum

Os objetivos do I Fórum foram: “resgatar a história dos povos indígenas, valorizar as culturas indígenas e apresentar alternativas buscando a melhoria na qualidade de vida dos povos indígenas”. Os temas apresentados no evento foram: “Memória indígena na região de Mato Grosso do Sul”, “Papel da educação na cultura indígena” e “Problemática indígena e alternativa”.

II Fórum

O II Fórum aconteceu entre 1998, sendo o seu tema: “*O porquê da educação escolar indígena*”. A discussão foi sobre a importância da educação escolar indígena, porque muitos pais, naquele momento, ainda tinham resistência ao trabalho de alfabetização na língua Guarani e às práticas culturais na escola; muitas famílias viam essas práticas como atraso e retrocesso ao passado. Como no primeiro Fórum foi a “redescoberta” do município e da administração em relação à questão indígena, no intuito de conhecer os indígenas que faziam parte do município de Caarapó, o segundo Fórum teve como objetivo, focar a discussão sobre a educação escolar indígena. Para isso era necessário compreender a “criança guarani”, mas naquela época, ainda na perspectiva dos psicólogos (que não trabalhavam com os índios), buscava-se a solução dos problemas educacionais kaiowá e guarani sem levar em consideração o processo histórico e a proposta pedagógica diferenciada.

Os coordenadores do evento foram os professores indígenas Eliel Benites e Ládio Verón. Outros professores indígenas que atuaram foram Renata Castelão, Alécio Soares Martins, Rosenildo Barbosa de Carvalho, Silvia Fernandes Paulo, Edson Alencar, além dos professores não indígenas que faziam parte da equipe docente.

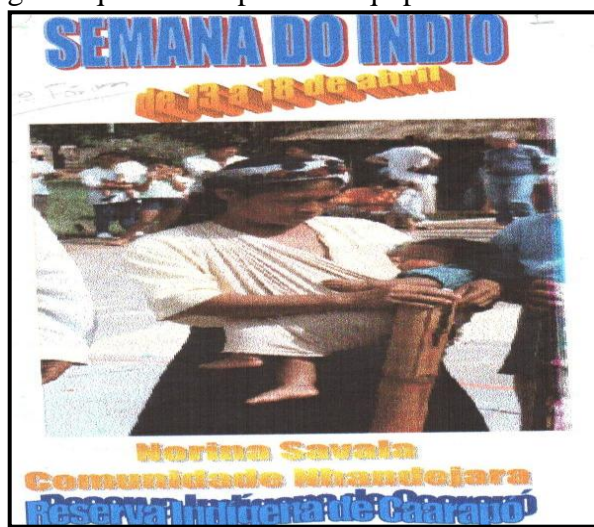


Fig. 02. Folheto da Semana dos Povos Indígenas de 1998 e o Fórum

III Fórum

Em 1999, a comunidade demonstrava interesse em discutir sobre os conhecimentos tradicionais e como os professores indígenas lidariam com isso no espaço escolar. Após intensa discussão no ano anterior, aceitaram a educação escolar indígena, surgindo, então, a grande dúvida de que a educação escolar indígena não era somente a alfabetização, mas um currículo diferenciado para a formação do sujeito guarani e kaiowá. Nessas circunstâncias, foi definido o tema do III Fórum: “Educação Indígena e Educação Escolar”. Na ocasião começaram a realizar as programações esportivas e culturais por escola, como Saverá, Mbokajá, Saverá extensão-Yvu, Loide Bonfim e Ñandejára.

Neste Fórum, o processo de discussão sobre a educação escolar indígena foi a definição e a importância do papel do professor indígena e da própria escola. Muitos pais ainda não aceitavam as práticas culturais que os professores indígenas estavam desenvolvendo, havia muita resistência de muitas famílias. Por isso, o foco da discussão foi a “educação”.

Os professores indígenas que participaram foram: Alécio Soares Martins, Braulina Isnardi, Cesar Fernandes, Edson Alencar, Eliel Benites, Eliezer Benites, Ládio Verón Cavalheiro, Otoniel Ricardo, Renata Castelão, Ricardo Almeida (professor de artesanato), Risolena Quinhone, Rogerio Vilhalva Mota, Rosenildo Barbosa de Carvalho, Rosileide Barbosa de Carvalho e Silvia Fernandes Paulo. A equipe da Secretaria Municipal de Educação era composta por Terezinha Aparecida da Silva Batista, Maria Nilma Xavier da Silva e Anari Felipe Nantes.

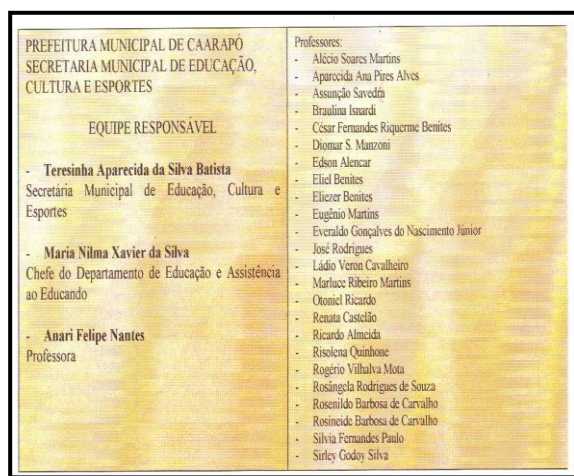


Fig. 03 Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 1999 e o III Fórum

IV Fórum

O tema do IV Fórum foi: “Educação indígena e meio ambiente, abrindo caminho para outros 500”. Naquele ano, o Brasil comemorava 500 anos de “descobrimento” do país, mas na comunidade questionava-se esta comemoração, porque os Kaiowá e Guarani nada tinham ganhado com esta “conquista”, somente a perda sistemática das suas terras e a violência étnica que perdurava justamente há 500 anos, e afirmava-se a ideia de que os indígenas do Brasil, em especial os Kaiowá e Guarani, resistiram durante todos esses anos.

Neste Fórum, os participantes fizeram uma avaliação das ações que já estavam sendo desenvolvidas na comunidade, a partir da educação escolar indígena e com as parcerias das instituições, tais como a Prefeitura Municipal de Caarapó, Programa Kaiowá e Guarani, Diocese de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Secretaria Estadual de Educação e Fundação Nacional de Saúde.

As ações já desenvolvidas até então eram: a criação do Conselho Escolar Indígena, a formação específica e continuada dos professores indígenas em serviço, a implantação do programa de alfabetização na língua materna, a construção do viveiro de mudas com capacidade para produção de 300 mil mudas nativas por ano, a construção de 05 açudes (onde já estavam soltos 75 mil alevinos) e outros projetos. Neste Fórum já se consolidava que os projetos nas aldeias têm que levar em consideração a demanda indígena, ouvindo a comunidade.

No evento também foi muito discutido como a atuação da escola poderia contribuir para construir outros 500 anos, pois os 500 anos que já haviam passado foram de sofrimento e de subordinação dos indígenas à colonização européia. Percebia-se que a educação escolar indígena era um dos caminhos a seguir nesta nova caminhada, através de ações estratégicas.

Naquele momento, a Secretaria Municipal de Educação mostrou, comparativamente, os avanços da educação escolar indígena em Te'yíkue. Em 1996, a matrícula total dos alunos era de 365 e, em 1999, já eram 636 alunos; a reprovação, em 1996, era de 60% e, em 1999, diminuiu para 16,3%; a evasão dos alunos, em 1996, era de 27,6% e, em 1999, já diminuiu para 17,5%.



Fig. 04 Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2000 e o IV Fórum

V Fórum

Após implantada a alfabetização na língua indígena e, posteriormente, as primeiras turmas que passaram por este processo avançarem para as séries seguintes, a escola começou a participar ativamente das questões da comunidade. Uma delas referia-se à produção de alimentos, que já havia sido discutida no Fórum anterior. Pensava-se em como a escola poderia contribuir para melhorar a produção na aldeia. Uma das propostas concretas foi a implantação da Unidade Experimental, espaço onde, até hoje, alunos do 3º aos 9º anos produzem alimentos de forma educativa e fazem recuperação ambiental. Assim, o tema do V Fórum, em 2001, foi “Educação Escolar Indígena: Em Busca de Novos Caminhos de Sobrevivência”.

Os temas discutidos neste Fórum buscaram focar nas alternativas de sobrevivência. Na ocasião, os professores indígenas afirmavam que:

Este tema é um grande desafio para nós educadores, pois sentimos que não basta apenas transmitir e produzir conhecimentos, precisamos também criar alternativas concretas de autossustentação dentro da própria aldeia, queremos, em parceria com órgãos públicos e entidades que nos apoiam, encontrar caminhos de sobrevivência, onde seja possível viver com dignidade e construir nossa autonomia.

No evento discutiu-se muito que, para a sustentabilidade econômica da aldeia, se fazia necessário buscar alternativas para o sustento da família, a partir dos saberes tradicionais, utilizando as tecnologias kaiowá e guarani. O papel da escola seria de trabalhar para retomar a roças tradicionais, as sementes e todos os valores culturais que envolvia o processo de produção de alimentos. A preocupação dos pais, neste Fórum, também foi no sentido de como repassar aos filhos os conhecimentos tradicionais no processo de produção de alimentos. A questão ambiental foi outra discussão: foi levantada a necessidade de recuperar o meio ambiente, as microbacias, as nascentes, as matas ciliares e o corredor ecológico.



Fig. 05 Folheto da Semana dos Povos Indígena em 2001 e o V Fórum

Assim, foram firmadas ações como a implantação de Unidades Experimentais, gestão ambiental, roças comunitárias, ampliação de represas para piscicultura, projetos de fundo de quintais e projeto *Mosarambihára*²².

VI Fórum

O VI Fórum, em 2002, teve como tema: “Por Uma Terra Sem Males: Pais, Professores e Lideranças Juntos na Construção de Um Futuro Melhor para Nossos Filhos”. Nesta ocasião aprofundou-se a questão da evasão escolar. Como a turma de 5ª série foi implantada na escola, os alunos que haviam parado na 4ª série deveriam voltar para continuar o estudo. Mas, como eles já tinham idade avançada, ao chegar a época da colheita nas fazendas, a escola ficava praticamente vazia, porque eles iam trabalhar como bóias-frias. Esta

²² Este projeto tinha como objetivo formar jovens kaiowá e guarani da Reserva Indígena Te'yikue como agentes indígenas que acompanham a produção de alimentos e a recuperação ambiental, no âmbito familiar, denominado *Mosarambihára* (os semeadores).

situação gerou a necessidade de criar o projeto da Unidade Experimental, onde os alunos pudessem produzir alimentos e ganhar ajuda de custo do governo estadual. Estas questões foram debatidas neste Fórum.



Fig. 06 - Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2002 e o VI Fórum

VII Fórum

O futuro dos filhos era pensado a partir de dentro e as alternativas deveriam ser construídas pela própria comunidade, com a participação de todos. Nesse sentido, a preocupação era firmar o valor de ser Kaiowá e Guarani no processo de construção do futuro dos filhos. Este futuro era a busca dos valores culturais na perspectiva dos kaiowá e guarani.

O VII Fórum, em 2003, teve como objetivo discutir sobre as crianças e os jovens da Reserva Indígena Te'yíkue e o tema foi: *Mba'e jajapo va'erã mitã ha pyahu kuéra ovy'a haguã*. "O que a criança e o adolescente precisam para ser feliz?". Neste encontro, a preocupação era a questão da desnutrição na aldeia. A comunidade percebia com outro olhar o problema, que envolvia a espiritualidade, a família, a própria aldeia, o contexto onde vive e como cada instituição da aldeia poderia fazer para as crianças serem felizes. Ou seja, a comunidade via a desnutrição também como problema espiritual e falta de alimentos. Percebemos que, até naquele momento, a comunidade ainda via que todas as soluções deveriam vir de fora da aldeia. Além da participação dos caciques na resolução do problema da desnutrição e da produção de alimentos, outras propostas surgiram, como atividade esportiva e práticas de lazer e outras.



Fig. 07 - Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2003 e o VII Fórum

VIII Fórum

O VIII Fórum²³ em 2004 foi definido como: *Túa, mbo'ehára ha mboruvicha kuéra omoheñoi arandu ha tembiapo rupive pu'aka*. “Pais, Professores e Lideranças fazem brotar através do conhecimento a força da organização do trabalho”. Tema que, na língua indígena, expressa sua lógica de forma mais clara, para explicitar a preocupação da organização da aldeia no sentido de buscar o objetivo comum dos projetos iniciados a partir da escola, tais como a recuperação ambiental, a implantação do projeto das unidades experimentais que, naquele momento, passava por dificuldade, a implantação do viveiro de mudas na escola, o projeto da gestão ambiental, ou seja, vários outros projetos que começaram a se ramificar tendo como ponto de partida a escola e, como estes projetos poderiam ser conduzidos pelos próprios indígenas da comunidade sem maiores interferências das instituições externas.

IX Fórum

O IX Fórum, em 2005, foi *Ñemopotĩ yvy oñeñotỹ haguã je'upy tekove rehehápe* “Preparar a terra para semear a vida”. Este tema foi continuidade da discussão do fórum

²³ Pesquisando na escola, dos Fóruns de 2004, 2005 e 2006 não foram encontradas as programações e os folderes.

anterior, para sedimentar as ações já conquistadas a partir da escola, quando foi muito debatida a implantação do Ensino Médio na aldeia, assunto que ganhava foco nas discussões.

X Fórum

O X Fórum, em 2006, teve como tema: “Os 10 anos de luta, desafios e conquistas”, momento em que a comunidade comemorava os dez anos de ação diferenciada, tendo como foco o fortalecimento da identidade, a língua e a reconstituição dos recursos naturais. Foi uma avaliação positiva, porque várias conquistas estruturais foram alcançadas visando à autonomia e ao fortalecimento étnico. Neste mesmo ano, a escola de Ensino Médio foi implantada, com objetivo de fortalecer a produção de alimentos na aldeia, a partir das experiências tradicionais. Na ocasião discutiu-se bastante a formação técnica neste processo.

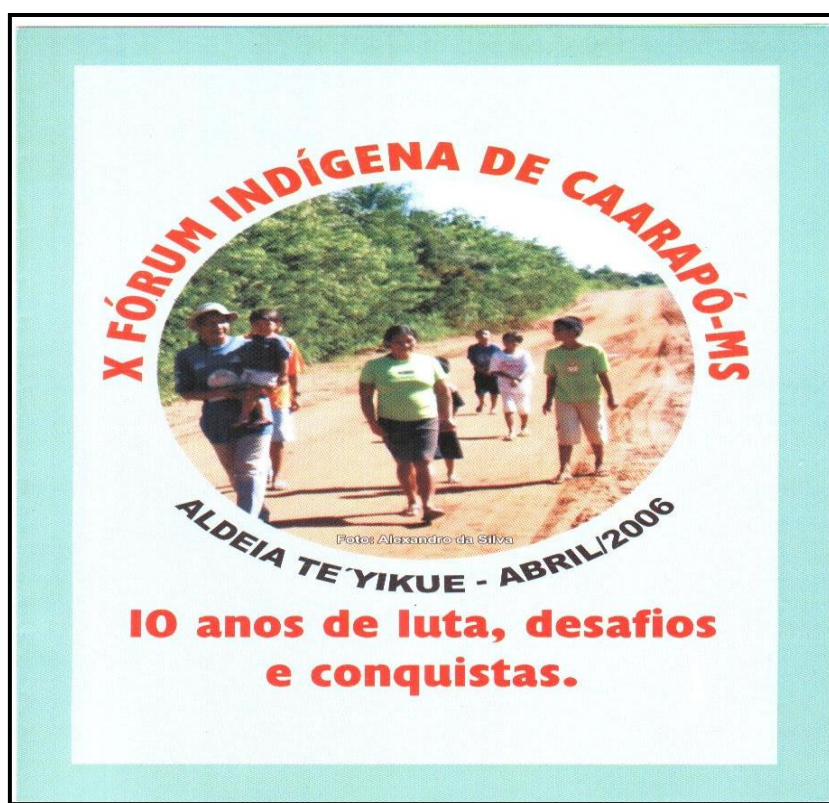


Figura 08 - Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2006 e o X Fórum

As falas dos professores indígenas na abertura deste Fórum foram muito instigantes, para lembrar a trajetória significativa já percorrida até então:

Somos Guarani Kaiowá da Reserva Indígena Te'ýikue, Mato Grosso do Sul, município de Caarapó. Uma comunidade forte e inteligente, capaz de lutar pela vida. Neste ano completa dez anos de luta, de desafios e conquista dessa comunidade. Com este tema bonito e significativo, queremos recordar e

celebrar a caminhada que construímos ao longo desses anos. Nos percursos dessa caminhada acumulamos experiências e persistências naquilo que queremos. Percebemos a força da união como estratégia de luta e resistência. Construímos um jeito próprio de nos organizar onde cada patricio Kaiowá Guarani tem o seu valor e a sua parte na construção de uma aldeia melhor, valorizando a nossa cultura. Assim, efetivamos uma política capaz de reforçar a nossa diferença, mas ao mesmo tempo garantir os nossos direitos como povo. Nesta ocasião avaliaremos todo o processo de construção ressaltando os desafios respaldados pelo conhecimento tradicional na busca da concretização do projeto de futuro. Por esta razão a participação de toda a comunidade como lideranças, professores, agentes indígenas de saúde, pais, mães, juventudes e crianças são extremamente importantes, porque somos a razão da existência de todo o trabalho desenvolvido na aldeia.

XI Fórum

A preocupação do XI Fórum, em 2007, e a sua atenção principal focou no fortalecimento da família, com o tema *Ñemobarete pehêngue oguerokove haguã pu'aka ha tojeporeka* - “Fortalecer a família para garantir a autonomia e sustentabilidade”. Tinha como objetivo discutir o papel da família na educação familiar, porque, como a escola foi ganhando importância a partir das discussões democráticas dos diversos temas, todos os problemas familiares eram trazidos à escola para serem resolvidos. Isso gerava preocupação, porque a escola não poderia assumir o papel da liderança e da família; assim, era pertinente discutir o papel da família e da escola no processo da educação das crianças.

A partir das discussões, a comunidade acabou se convencendo de que os problemas surgiam, especificamente e em grande medida, a partir do enfraquecimento do papel da família no processo educativo dos filhos. A maneira como as instituições, tais como a escola, FUNASA²⁴, conselhos tutelares e outras, vinham atuando, acabava dividindo e deixando as famílias fragilizadas. Esta situação deixava os pais com menos autonomia na condução da educação dos filhos, daí a importância de retomar estes valores. As falas dos professores indígenas neste Fórum mostraram muitas preocupações a esse respeito:

Com este tema, estaremos discutindo as questões da agricultura, saúde, segurança, educação escolar e educação tradicional nas famílias, com objetivo de melhorar a qualidade de vida com a ajuda de todos. [...] o enfoque principal deste Fórum é o fortalecimento da família, espaço onde se reproduz o modo de ser kaiowá e guarani, muitas vezes enfraquecido pelo impacto com a sociedade envolvente. Queremos fortalecer a família como lugar privilegiado para viver os princípios do Teko e Teko Marangatu, com isto, estaremos garantindo a autonomia e a sustentabilidade.

²⁴ Fundação Nacional de Assistência a Saúde.



Fig. 09 - Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2007 e o XI Fórum

Neste Fórum foi firmado que a atuação da liderança deveria ser de forma a ouvir mais a comunidade, dialogando com as famílias e a escola; os pais deveriam ensinar os filhos a partir do diálogo e não bater neles para educar (os representantes do Conselho Tutelar estavam presentes ouvindo); também deveriam mostrar exemplo para os filhos obedecerem aos seus conselhos. Os representantes do Conselho Tutelar deveriam ouvir as lideranças para atuar na comunidade; a escola deveria trabalhar os valores familiares, a importância de ouvir os conselhos dos pais, dos avós e dos outros adultos que compõem o grupo familiar.

XII Fórum

Em 2008, no XII Fórum, o tema foi *Ñane Ñe'ẽ joyvy ojehu va'erã peteĩ mba'apori* - "A língua ou a palavra se constrói a partir do trabalho". Foi um momento em que se discutiu a questão da organização interna como forma de estabelecer a união entre as diversas famílias. Este evento deu continuidade ao anterior, porque a questão da produção de alimentos ainda era o desafio, por isso o Fórum foi o espaço destinado a ouvir a comunidade sobre como deveria encaminhar propostas diferentes para avançar nesta questão.



Fig. 10 - Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2008 e o XII Fórum

XIII Fórum

O tema do XIII Fórum, em 2009, foi *Mbo'epy pehêgue ha mbo'erogapegua omombarete haguã ñande py'aguapy* - "Educação familiar e escolar é o suporte da nossa segurança". Nesta ocasião foi apresentada e discutida a preocupação sobre a segurança da aldeia: muitos jovens consumiam bebidas alcoólicas, drogas e eram frequentes as violências nas estradas e nas famílias. Na reunião chegou-se à conclusão de que cada família deveria ter autonomia para combater a violência na própria casa e a escola complementar esta ação, através da educação, a partir do diálogo com os jovens que estão neste caminho.

Observando atentamente as propostas que saíram deste Fórum, percebeu-se a necessidade de retomar os valores tradicionais para diminuir a violência na aldeia como, por exemplo, o diálogo na família, o exemplo dos pais e das lideranças, o reforço destes valores na escola pelos professores indígenas, e as autoridades de fora atuarem como complemento dessas ações feitas pela comunidade.



Fig. 11- Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2009 e o XIII Fórum

É importante destacar que as propostas dos Fóruns foram colocadas a partir das necessidades emergenciais e da forma de subjetivação das famílias, os professores sempre provocavam no sentido de ver a solução a partir dos conhecimentos e da cultura tradicional.

XIV Fórum

No XIV Fórum, em 2010, foi definido o tema: *Ñemombarete pehegue kuéra pu'aka, teko katu rupive ha ñeñoty je'u pyrã* - “Fortalecer a autonomia das famílias, através das práticas dos valores culturais e a produção sustentável de alimento”. Dois elementos importantes nesta reunião foram discutidos: a questão dos valores culturais no contexto familiar para fortalecer a cultura, porque a escola trabalhava a questão das crenças tradicionais e a família combatia esta ideia; a outra questão versava sobre a produção sustentável de alimentos para não ter dependência das ações assistencialistas.

Neste Fórum foi firmado o compromisso com os mestres tradicionais de participar na educação das crianças, da necessidade de repassar seus conhecimentos às novas gerações, da constituição de espaços para as práticas sistemáticas da religiosidade tradicional, como os mitos, os cantos, os contos, as danças, as histórias antigas, os valores tradicionais que orientam a vivência dos alunos kaiowá e guarani. Com este propósito foi inaugurada a casa de reza (*óga pysy*), como parte da escola, e os mestres tradicionais estariam ajudando o professor indígena nas práticas culturais.



Fig. 12 - Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2010 e o XIV Fórum.

Neste mesmo ano buscou-se, primeiramente, incorporar no currículo da escola, o trabalho sistemático das práticas culturais através da intermediação dos professores indígenas. Para isso, os mestres tradicionais eram convidados constantemente para realizar as práticas ritualísticas junto com os alunos. Os professores indígenas sentiram a dificuldade, junto aos mestres tradicionais, no sentido de encontrar a metodologia certa para trabalhar as questões espirituais. Por isso, este fórum teve o objetivo de fazer o diálogo entre a escola e os mestres tradicionais, no sentido de visualizar melhor o jeito de trabalhar as questões espirituais sem ocupar os espaços dos rezadores.

XV Fórum

Para o XV Fórum, em 2011, o tema foi definido como: *Ñamombarete tembiapo ñande rekohápe oñondivepa* - “Fortalecer o trabalho na aldeia de forma conjunta”. Esta reunião teve a preocupação de lembrar ou reconstituir os objetivos comuns que tinham se estabelecido no início da construção da educação escolar, e que, em função das ações das instituições, ao longo do tempo, foram sendo esquecidos. Tais pressupostos buscavam questionar as ações destas instituições, que começavam a realizar ações isoladas,

esquecendo de fazer diálogos com as outras, ou fazendo a imposição dos seus projetos; por isso era necessário retomar o diálogo.

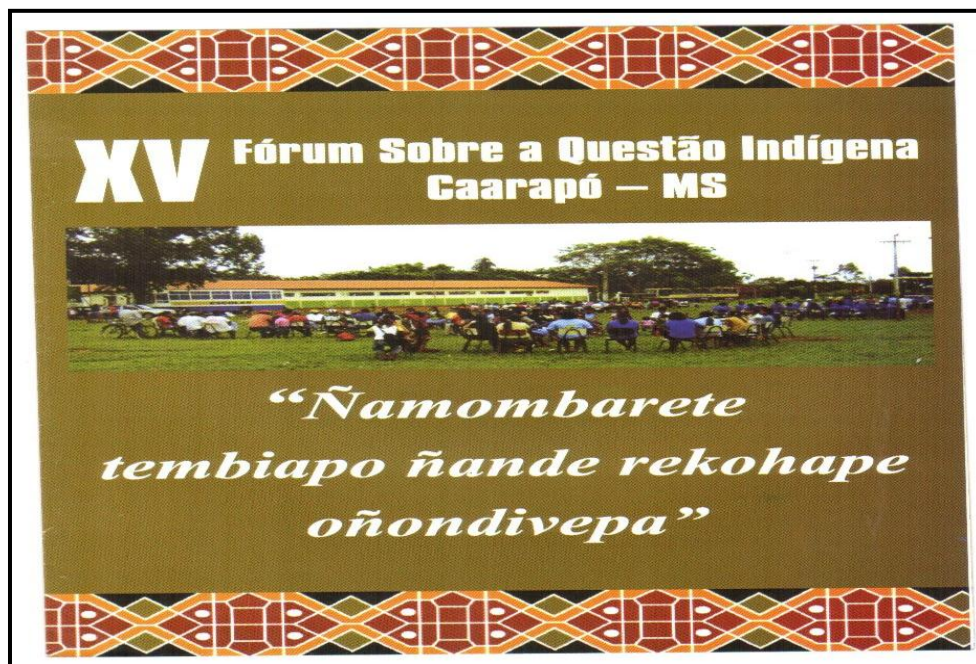


Fig. 13 - Folheto da Semana dos Povos Indígenas em 2011 e o XV Fórum

XVI Fórum

O tema do XVI Fórum, em 2012, foi: *Temimbo'e, Opavave Rembiapo Jaipyhy Ikatuva Ñamombarete Haguã Ñane Mba'eteeva, Avei Katupyry Te'yikúpe* - "Educação, responsabilidade de todos, em busca de alternativa para o fortalecimento da identidade e autonomia da comunidade Te'yikue". Este Fórum buscou discutir a questão dos jovens, buscando uma aproximação maior dos adultos com a juventude da aldeia, abrindo, com isso, a possibilidade de diálogo. As falas dos professores na abertura, explicando o objetivo chama a atenção para o seguinte:

Neste ano, o XVI Fórum indígena na Reserva Indígena Te'yikue, queremos focalizar a discussão na questão da juventude com a participação de toda a comunidade, não para buscar a solução de forma imediata ou buscar a solução fora da aldeia, mas visualizar possíveis caminhos de solução através da participação dos mais velhos, pais, mães, jovens, professores, agentes de saúde, lideranças e os parceiros. Assim, podemos repensar a nossa prática e construir aquilo que é realmente fundamental na efetivação da autonomia e sustentabilidade.

Por fim, a implantação do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, projeto das Unidades Experimentais, viveiro de mudas, casa de reza (descritos a seguir), Projeto de Gestão Ambiental, Escolinha de Esporte e outros projetos menores, como aulas de músicas e

práticas culturais, são frutos dos Fóruns para a condução da comunidade na educação da aldeia. Também, diante do poder executivo municipal, houve a necessidade de negociar políticas públicas, porque o número de eleitores da aldeia era considerável e visto como uma unidade. Anteriormente, a relação dos políticos com a aldeia era diferente, porque viam a comunidade como “curral eleitoral” e não a consideravam como parte do município que merecesse ser tratada com a mesma atenção com que tratavam outros locais ou segmentos.

III.2 “Espaços Alternativos” como currículo kaiowá e guarani na escola

Passo a descrever a experiência de atividades educacionais no contexto da educação escolar indígena da escola Ñandejára Polo - a Unidade Experimental, o Viveiro de Mudas e Casa de Reza - como espaços alternativos onde se realizam as práticas do cultivo da terra, a educação ambiental e as práticas da espiritualidade kaiowá e guarani. Destaco como estes espaços se interligam, formando um currículo espiritualizado, no espaço da educação escolar indígena.

A Escola Ñandejára Polo está localizada na Reserva Indígena Te'ýikue, com 1406 alunos matriculados em 2013 e 52 professores indígenas, com três extensões, a Escola Lóide Bonfim, a Escola *Mbokaja* (“coqueiro”) e a Escola *Saverá* (olhos iluminados). (Dados obtidos na Secretaria da escola, em setembro de 2013).

A Unidade Experimental é uma unidade onde se realizam as práticas do cultivo e da vivência da terra pelos alunos e professores da Escola Ñandejára Pólo. Esta Unidade foi instalada em agosto de 2001, com o objetivo de realizar o plantio de sementes e mudas tradicionais, como milho branco, batatas, feijões, cana, produção de hortaliças, produção de frutas, plantas medicinais, recuperação natural de solos, recuperação de matas ciliares e nascentes de rios.

Este espaço foi, originalmente, pensado nos Fóruns de 2000 e 2001, a partir da preocupação da comunidade com a formação dos alunos na perspectiva de retomar os valores tradicionais na escola, vivenciar o cultivo da terra que estava sendo esquecido, aprender outras tecnologias para ajudar a atuar melhor no meio ambiente sem degradá-lo e preparar os alunos para ajudar a família na produção de alimentos.



Fig. 14 -Vista aérea da Unidade Experimental

O trabalho iniciou com 70 alunos, em 2001, como “Projeto”, para manter os alunos na escola. Naquela época era muito comum os alunos saírem das salas de aula para trabalhar nas fazendas como bóias-frias, ou nas usinas de álcool e, assim, abandonavam os seus estudos. No final do ano letivo, o índice de alunos evadidos era muito alto e, juntando com a repetência, os índices aumentavam mais.

Este projeto foi montado para manter estes alunos na escola, ganhando ajuda de custo de 70 reais do Programa Bolsa Família do Governo do Estado²⁵. Mas não bastava somente receber este recurso, os professores queriam que os alunos realizassem atividades de produção de alimentos para, posteriormente, estender para suas famílias. Por isso era necessária a presença de maior número de alunos na escola durante a semana, realizando várias atividades que faziam parte do projeto.

Assim surgiu o projeto Unidades Experimentais chamado pela comunidade de *Poty Reñói* (o nascimento da flor). Inicialmente era dividido em cinco atividades diferentes: a pesquisa, o esporte, o trabalho com artesanato, práticas agrícolas e computação. O total de 70 alunos - posteriormente aumentou para 100 alunos - era dividido em 04 grupos diferentes, levando em consideração faixas mais ou menos iguais de idade. Os grupos de alunos eram denominados como A, B, C e D. O ponto central deste projeto eram as práticas agrícolas.

²⁵ “Bolsa família” é o programa social com caráter experimental do Governo Estadual de Mato Grosso do Sul entre a gestão do ano 1998 à 2001 com objetivo de transferência de renda às famílias mais carentes.

Outros espaços de aprendizagens, como esporte, artesanato, computação, na verdade eram uma estratégia, um atrativo para os alunos frequentarem a escola.

As pesquisas feitas pelos alunos registravam os conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani. Com a participação dos mais velhos, eles elaboravam materiais, como desenhos, pinturas e textos, sempre focando as discussões sobre a importância da terra e da roça. Na prática esportiva, os alunos realizavam, com professores não indígenas, aulas de futebol, atletismo e recreação em geral. A aula de computação era feita com um professor indígena familiarizado com as mídias e tecnologias, para aprender a manusear um computador e fazer os trabalhos escolares. Outro espaço era a produção de artesanato, também com um professor indígena, onde os alunos produziam arcos, flechas, colares, cocares, pulseiras, brincos e outros.

As práticas agrícolas, trabalhadas no processo educativo, eram realizadas em um espaço reservado pela própria comunidade para a produção de alimentos. Para isso foram contratados, primeiramente, dois professores indígenas, com apoio de um técnico da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano. Havia muita expectativa neste projeto, porque, além de atuarem dois professores indígenas, era um espaço diferente, aberto, fora da sala de aula. O objetivo destas atividades era especificamente trabalhar e estimular a vivência de produção na roça.

Os alunos participavam de todas as atividades. Em cada dia eles ficavam em período oposto ao de suas aulas na escola. Para atender a este projeto, as bolsas para os alunos não eram mensais, mas por parcelas maiores e, por isso, sempre havia pequenos descontentamentos. Os professores tiveram muitas dificuldades para iniciar este trabalho: primeiramente aprendiam a ser professor, tendo em vista a sala de aula; também não tinham facilidade com o ensino das práticas agrícolas na roça, somente sabiam executá-las. O ensino exigia a prática e não a teoria, porque era um trabalho de campo, mas não focavam na metodologia. Os quatro anos deste projeto foram uma tentativa de constituir a identidade da Unidade Experimental.

Quando os professores começaram a sistematizar uma metodologia própria, os projetos foram sendo encerrados e as bolsas já não estavam sendo disponibilizadas. Os alunos, por isso, não queriam mais participar do projeto, e os pais achavam que os filhos trabalhavam para a escola e para os professores. Nascia a discordância dos pais em relação a este projeto. Então, percebemos que, de fato, este projeto tinha um caráter assistencialista e não estimulava a autonomia no processo de desenvolvimento; falava-se sobre autonomia de sustentabilidade, mas a prática não era.

Quando o projeto foi encerrado, os professores sempre o avaliavam de forma positiva, tendo em vista que era onde se ensinavam os valores tradicionais kaiowá e guarani. Muitos pais também acreditavam neste trabalho. Passou-se um bom tempo tentando inseri-lo, efetivamente, no currículo da escola, mas, por não ter mais bolsas para os alunos, havia muita resistência deles e, aos poucos, a Unidade Experimental foi se transformando em um espaço diferente. Hoje vivenciamos o modo de ser kaiowá e guarani junto com o modelo de produção não indígena mais alternativo, como a produção agroecológica. Esta mudança ocorreu graças à metodologia utilizada pelos professores indígenas no jeito de ensino e aprendizagem kaiowá e guarani.

Com as experiências acumuladas, a partir de muitas oficinas e formação continuada que os professores participavam, bem como o ato de ouvir os mais velhos, aos poucos foi clareando outra forma de vivenciar com os alunos. Este espaço já não era mais visto como trabalho de produção de alimentos, mas como espaço de vivência. O trabalho começou a dar certo quando os próprios professores começaram, realmente, a acreditar e visualizar este espaço como ambiente agradável de vivência e trabalho, desconstruindo as concepções negativas sobre as atividades e finalidades da roça. Foi significativo e importante construir caminhos metodológicos a partir das muitas informações vivenciadas pelos professores indígenas, tendo como base o ser Kaiowá e Guarani enquanto fundamento para realizar o diálogo entre os saberes nestes espaços.

As formações dos professores sempre focavam em questões técnicas e não exercitavam a espiritualidade e o jeito de ser kaiowá e guarani no processo de ensino e aprendizagem. Deixar o ambiente espiritualizado é, até hoje, um grande desafio para os professores, porque são formados na perspectiva tecnicista do processo educativo.

Estas e as outras práticas dos demais espaços alternativos foram sendo incorporadas no currículo da escola. Assim, os objetivos definidos no Projeto Político Pedagógico são:

Realizar prática do cultivo da terra com os alunos do Ensino Fundamental de 4º ao 9º ano para estimular a produção de alimento com a metodologia da educação tradicional Guarani Kaiowá, além de inserir novas tecnologias para construção de habilidades e competências que contribuirão na construção de sustentabilidade, compreender o valor da terra dentro do conceito tradicional.

Objetivo específico é fazer com que os alunos percebam a importância da terra dentro da cosmologia tradicional, através do cultivo, do manejo, do reflorestamento das plantas que oferecem alimentos e bem estar a sua família, realizar plantio de sementes tradicionais como forma de fortalecimento e manutenção das espécies nativas Guarani Kaiowá. Assimilar técnicas de manejo da terra com tecnologias alternativas que não degradem ou prejudiquem o meio ambiente, como a adubação orgânica,

plantio consorciado, aplicação de inseticida natural, manejo de ervas daninhas, buscando a recuperação natural do solo. Obter conhecimento das espécies diferentes das plantas medicinais Guarani Kaiowá e também das não indígenas, através do plantio e das práticas e técnicas de preparo para o consumo. Recuperar as plantas que são usadas para confeccionar artesanato através da busca sistemática na comunidade pelos alunos e o plantio na unidade. Obter conhecimento das técnicas de fazer mudas e coletas das sementes, além de irrigação, adubação e preparo das sementes para o plantio. Conhecer as formas diferentes de recuperação ambiental através do plantio das mudas nativas e preservação das remanescentes de matas, além de obter habilidade de visualizar áreas de prioridades para recuperação.

Nesta outra forma de trabalhar na unidade experimental, a metodologia inicia-se com a abordagem dos temas, do ponto de vista da mitologia e dos contos tradicionais, através da oralidade, junto com os mestres tradicionais e os professores indígenas. Quando os alunos chegam às Unidades, sentam-se em grupo. Primeiramente, o professor narra os mitos e os contos tradicionais que embasam todos os conhecimentos, tais como: o mito do sol e da lua, a origem do fogo, das plantas, dos animais, das florestas, dos rios e da terra. Desta mitologia busca-se compreender a realidade kaiowá e guarani na atualidade e os seus desafios, e, neste sentido, a importância da roça para a produção de alimentos. Em seguida os alunos se dividem em pequenos grupos para realizarem práticas de capina, plantio, limpeza, irrigação das plantas, adubação orgânica, colheita de frutas, de verduras e legumes, preparo das covas e muitos outros trabalhos. Outros grupos realizam plantio de mudas nativas nas microbacias e nascentes, com o acompanhamento dos funcionários indígenas que atuam no viveiro.

As atividades são realizadas durante duas horas, em média. Os alunos voltam, então, a se reunir no mesmo espaço inicial para fazer a avaliação, quando eles próprios expõem como foi a prática; outros trazem frutas produzidas no local para serem distribuídas entre todos. Levam, como tarefa para casa, a ideia de ajudar os pais a recuperar ao redor da sua casa, fazendo reflorestamento.



Fig.15 - Alunos fazendo atividades nas Unidades



Fig. 16 – Roda de conversas com os alunos antes das atividades

Quando eu trabalhava na Unidade Experimental, nos momentos de ouvir os mitos e a importância da floresta na cultura tradicional, parecia que os alunos sentiam a espiritualidade kaiowá e guarani no processo de aprendizagem, sentiam os ventos, o silêncio, as vozes dos professores proferidas na língua Guarani, e o espaço se tornava um ambiente de ensino e aprendizagem. Como não era o espaço rígido da escola, a atenção dos alunos era total, porque os assuntos que faziam parte do seu contexto eram considerados como algo de valor, a oralidade se tornava clara na língua Guarani.

Tudo isso ajudava e ajuda, até hoje, a constituir uma vivência peculiar, transformando a roça em espaço de lazer e não somente de trabalho. Os trabalhos em grupo

(rodas de conversas, trabalho em pequeno grupo), as práticas de plantio e a manutenção da roça (limpeza em geral), são maneiras de vicenciar a ideia do coletivo, num espaço humanizado, resgatando os valores que sustentam, física e culturalmente, o *tekoha*.



Fig. 17 - Os mestres tradicionais realizando cerimônias tradicionais: batismo da terra ‘yvvy jehecha’, antes do plantio e com a participação dos alunos.

O espaço da unidade experimental estimula e valoriza os elementos que tornam o sujeito kaiowá e guarani, a sua subjetividade própria, as sensibilidades tradicionais, como ouvir o tempo, interpretar a natureza, a forma de se relacionar com a família, conhecer as suas raízes históricas, as histórias que fundamentam a existência e a perspectiva que orienta a visão tradicional. O que buscam as práticas pedagógicas dos professores é fazer o exercício daquilo que é fundamental para tornar-se um bom Kaiowá e Guarani.

Para isso é necessário que as crianças convivam 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.

Reconstituir a alma kaiowá e guarani a partir do convívio coletivo no espaço escolar quebra toda sua rigidez de espaço e tempo. Assim, a Unidade Experimental, como lugar de dança e de caminhada, é constituída a partir da vivência coletiva, na busca da espiritualidade, “guaranizando” o espaço escolar.

O viveiro de mudas, como complemento das Unidades Experimentais, é um espaço de produção de espécies nativas com objetivo de recuperação e educação ambiental dos alunos e comunidade. Ali são produzidas as mudas nativas da própria região, como peroba, canafístola, guatambu, ipê, cedro, aroeira e muitos outros.

Os alunos realizam as atividades de preparo da terra, seleções das variedades de sementes nativas, quebra de dormências, plantio e replantio das mudas. Eles conhecem as várias espécies de árvores existentes na aldeia, as histórias de cada uma, os seus usos, e as plantas medicinais, segundo o conhecimento tradicional, e também estão familiarizados com os diversos tipos de sementes das árvores. Conhecem o surgimento da mata, os cantos que as envolvem, os seus *jará* (donos), bem como o tipo de relações que deve ser estabelecido com ela.

O plantio das árvores nativas tem por objetivo recuperar as nascentes, as microbacias, os corredores ecológicos, trazendo de volta os donos das matas (*ka'aguy jára*), dos animais, das plantas. Busca-se, através deste processo, a recuperação do solo a partir do conhecimento da importância da terra como ser vivo, através dos adubos verdes e do plantio de forma orgânica.



Fig. 18 - Atividade no viveiro com Mestre tradicional



Fig. 19 - Enchendo saquinhos para plantar mudas nativas

A partir do trabalho no viveiro, as mudas ali produzidas são levadas às nascentes da aldeia para serem plantadas pelos próprios alunos. Este processo faz com que eles

acompanhem desde a semeadura até o plantio das mudas de árvores no campo, que são as microbacias da aldeia, os corredores ecológicos e as nascentes.

Tendo em vista as várias ações desenvolvidas na comunidade indígena da Reserva Indígena Te'ýikue foi necessário instituir grupos de discussão permanentes chamados de Gestão Ambiental. Destes grupos fazem parte lideranças indígenas, professores indígenas, agentes de saúde e representantes dos pais e outros membros da comunidade. São discutidos diversos temas referentes à sustentabilidade econômica e ambiental, como a roça, as queimadas, o plantio estratégico de eucalipto e outros.

A recuperação ambiental na Reserva Indígena Te'ýikue busca, em suma, retomar o significado da natureza para a comunidade, a partir da atuação dos alunos no processo de plantio nas regiões que serão recuperadas, do conhecimento de espécies nativas, das plantas medicinais, das que geram materiais para confeccionar o artesanato e para a construção das moradias tradicionais. O envolvimento dos alunos neste processo faz com que o viveiro de mudas seja como a extensão da escola.

Aos poucos, os alunos começam a compreender que as árvores são como pessoas que estão morando na aldeia e que precisam ser respeitadas e valorizadas, num outro tipo de relação com o meio ambiente, constituindo um novo modo de ser Kaiowá e Guarani no processo de recuperação ambiental.

Outro espaço alternativo que quero destacar é a casa de reza. Casa de reza é o espaço conhecido como *óga pysy* (ou *ogajekutu*, conforme os Kaiowá), onde se realizam as práticas ritualísticas tradicionais com os alunos, junto com os mestres tradicionais. Trata-se de uma casa (antiga casa comunal) onde se fortalecem os elementos sagrados tradicionais, como os cantos, as danças, as rezas, os conselhos, as orientações espirituais, com o objetivo de fortalecer o *ñande reko* (nosso jeito de ser).



Fig. 20 - Óga pysy ou *Ogajekutu* – Casa de reza ou moradia tradicional

Essa metodologia fortalece o processo próprio de ensino e aprendizagem kaiowá e guarani. Por exemplo: a realização do *jehovasa* tira do corpo tudo aquilo que representa a negatividade do ser humano, o mau espírito através do sopro do rezador; *ñe'ê porã* significa ouvir as belas palavras, os conselhos espirituais, os cantos, narração de histórias, mitos de origem (do sol e da lua), as histórias dos animais, a origem do fogo, casos e outros.



Fig. 21- Alunos participando das danças e rezas junto com os mestres tradicionais

São formas de educação tradicional construídas no espaço escolar que buscam a formação do sujeito kaiowá e guarani na perspectiva de construir a estrutura do conhecimento tradicional. Segundo Lídio Sanche (rezador entrevistado no dia 07-09-2013), esta estrutura é chamada de *arandu yta* (*arandu* = sabedoria; *yta* = pedra; ou seja, fundamento da sabedoria), é a espinha dorsal do conhecimento kaiowá e guarani.

Os espaços onde se aprendem a ler e escrever são as salas de aulas, onde são abordados os conhecimentos ocidentais, em suas diversas áreas: das ciências da natureza, das linguagens, das ciências sociais e da matemática, mas dialogando com os saberes indígenas. O diálogo, neste sentido, permite a compreensão crítica da epistemologia do conhecimento ocidental, da visão do outro a partir do seu regime de verdade, seus caminhos e suas lógicas.

Nestes espaços educativos da Reserva Indígena Te'ýikue (Unidade Experimental, Viveiro de mudas, Casa de Reza e sala de aula), os professores indígenas buscam, continuamente, através das práticas pedagógicas, o diálogo entre os conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani e os outros conhecimentos. Os espaços alternativos são estratégicos para a construção da escola indígena. Foram se constituindo como espaços de práticas e exercícios contínuos de espiritualização do ambiente escolar e de subjetivação das pessoas. Isto formou a epistemologia que caracteriza a escola indígena kaiowá e guarani, com seus espaços alternativos.

A escola indígena da Reserva Indígena Te'ýikue:



Fig. 22 - Representação esquemática do que se busca com a vivência espiritual no processo de ensino e aprendizagem: a “espiritualidade” e *ore reko* “nosso jeito de ser”.

Os espaços educativos que constituem a escola buscam o diálogo entre os saberes como estratégia de resistência. A escola é vista como espaço onde podemos nos encontrar com os outros, com outros pensamentos; mas o cerne da escola, o esteio principal (*arandu yta*) que a sustenta é a “espiritualidade” na formação contínua do sujeito kaiowá e guarani, para alcançar o objetivo maior do nosso povo, que é o *teko araguyje*.

A escola é entendida também como espaço de vivência dos valores culturais entre os diferentes sujeitos provenientes dos distintos grupos familiares, buscando compartilhar a cultura como “patrimônio cultural” (Canclini, 2003), do grupo maior da reserva. Seu objetivo é fortalecer os valores tradicionais para a manutenção da diferença entre os diferentes grupos dentro da reserva e diante das outras culturas da sociedade não indígena. Este processo de subjetivação constitui os novos sujeitos kaiowá e guarani escolarizados.

Ao mesmo tempo buscamos a relação com o mundo exterior, envolvendo as estruturas cognitivas necessárias para absorver outros conhecimentos, formas de ser e identidades, possibilitando linguagens variadas, pensamentos e visões de mundo, conforme as diferentes relações que se estabelecem com o entorno. Nesse sentido, a cultura kaiowá e guarani atual é formada a partir das expressões e linguagens que enunciam a realidade e criam condições de compartilhar a memória, na garantia do projeto coletivo. E este é o horizonte no qual se busca a plenitude e a sabedoria do *aguyje*.

É importante também que as gerações mais tradicionais da sociedade kaiowá e guarani, daqueles que não vivenciam o mundo da escola, com a formação de sua subjetividade específica, participem do contexto da escola, como fonte de sabedoria, assessorando toda a prática pedagógica escolar, na perspectiva da construção contínua da identidade do professor kaiowá e guarani.

Este processo de construção da escola indígena, com a participação do todo, é um processo de subjetivação do sujeito kaiowá e guarani, híbrido, fruto da modernidade, que está num espaço de encontro entre saberes e culturas diferentes. Procuramos a estabilidade, a necessidade de fixação, a satisfação, a partir do domínio dos saberes. Portanto, nos tempos atuais é necessário constituir novos sujeitos, com novas referências, mas com a base nos saberes tradicionais como elementos de sustentação da realidade na qual vivem os Kaiowá e Guarani.

Ouvir a comunidade não significa aceitar tudo o que coloca como demanda, pois estas são influenciadas pela ideologia dominante. É necessário, sim, construir juntos outros referenciais para orientar a escola. O processo de construção da escola permite que a própria comunidade mude seus paradigmas e, a partir daí, construa outras demandas, tendo os valores tradicionais como base para o diálogo.

Ser professor, neste sentido, é fazer o papel de intermediário das diversidades existentes na comunidade, estimulando a reflexão, no processo de formação do sujeito kaiowá e guarani. É importante que este professor efetive primeiro a desconstrução dos elementos que o tornam fixo, estável, seguro, para constituir-se num sujeito que consegue transitar entre os mundos, saberes, conceitos e paradigmas diferentes. Ao mesmo tempo precisa deixar emergir (*heñóĩ*), assentar (*oguapy*), reconstituir (*omopu'ã*) os conhecimentos, os saberes, a religiosidade, a visão de mundo kaiowá e guarani, para possibilitar a construção e experimentação contínuas de novas práticas pedagógicas, utilizando como fio condutor os processos próprios de ensino e aprendizagem.

Trazer os conhecimentos e valores tradicionais na escola é trazer o espírito kaiowá e guarani para outro espaço. A forma de estabelecer e dinamizar neste espaço exige a participação contínua de todos, tendo o professor indígena como articulador deste processo. Assim se constitui, também, a nova identidade do professor indígena, que visualiza o espaço da escola como vivência daquilo que seria ideal ao sujeito kaiowá e guarani na atualidade, que rejeita a imposição colonial e constrói uma nova relação entre os saberes, valorizando os seus e os do outro.

O processo de ensino e aprendizagem deve buscar, primordialmente, o *Teko Marangatu* (jeito sagrado de ser). Mas a forma de estabelecê-lo no currículo escolar é um processo que deve ser construído. Cada aldeia, cada escola, cada Tekoha, cada professor, cada sujeito deve encontrar caminhos, porque o ser e o saber kaiowá e guarani sempre foram particulares dentro da diversidade, pois essa particularidade possibilitou a resistência ao processo homogeneizador, embora não na escola. Neste sentido, a escola deve insistir na particularidade e não na padronização. A escola kaiowá e guarani deve fortalecer a metodologia da resistência, naquilo que garantiu e garante o “ser” kaiowá e guarani até hoje.

O *Teko Marangatu* e a coletividade são elementos estimuladores, referências orientadoras daquilo que estamos sempre buscando no processo da existência. São os elementos que organizam, dinamizam e definem a comunidade. Portanto, a escola é um elemento a mais neste processo, e tem o papel de demonstrar caminhos que possibilitam o diálogo com outras formas de ser e de saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'yikue possibilitou a percepção do sonho kaiowá e guarani, mas era necessário, primeiramente, desconstruir o modelo de escola impregnada pela mentalidade colonialista e mecanicista do próprio professor indígena, porque também passou por esta escola, sendo que suas verdades e subjetividades foram construídas neste processo.

A escola se tornou um espaço de contínua busca de vivências coletivas e possibilitou a construção de um projeto comum e a constituição dos espaços alternativos, como o Fórum, como forma de vivenciar o ser kaiowá e guarani com sua espiritualidade, cosmovisão e estratégias de diálogo com outros saberes.

Em minha trajetória, como professor indígena, tive a missão de acompanhar e a oportunidade de vivenciar a construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'yikue, desde 1996. Demorou muito tempo para perceber como os professores indígenas traduzem o fazer educação na sua pedagogia e, principalmente, na sua própria linguagem. O envolvimento coletivo, a participação da comunidade, a implantação de vários projetos, como atividades extraclasse, que fogem dos padrões do currículo oficial, são espaços e momentos em que percebi que o fazer educação tinha a identidade kaiowá e guarani.

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

Mesmo com o grande esforço dos professores indígenas de fazer o “diferente” na sua prática pedagógica, eles ainda se movem dentro do sistema tradicional de educação colonizador e homogeneizador, a partir do qual foi construída a sua identidade. Para romper essas algemas procuramos, nos espaços alternativos do contexto escolar, fazer a educação com a metodologia kaiowá e guarani. Mas parece que a necessidade de responder às demandas externas - e não às internas - ainda orienta a prática da educação escolar.

O elemento “diferente” no contexto da escola indígena torna-se algo que constantemente buscamos com a prática educativa. Quando iniciamos a implantação da escola indígena, buscávamos este diferente no processo de alfabetização e no contexto da sala de aula. Com o passar do tempo, este se ampliou para além das paredes da sala de aula. Mas essa necessidade só foi percebida quando tivemos a compreensão de que as práticas de ensino na sala de aula tinham relação, física e socialmente, com o entorno da escola.

A presença do professor indígena na escola, no início, também gerou grande expectativa na comunidade e nas secretarias mantenedoras, sobre as mudanças radicais que poderiam surgir. Os resultados poderiam ser mensurados como dados positivos para a Secretaria Municipal de Educação. Com o passar do tempo, compreendemos que o mais importante é a nossa maneira de vivenciar o espaço educativo, construindo uma trajetória que busca o objetivo da comunidade, com uma nova percepção de mundo.

No processo de construção da escola e com a inserção sistemática dos professores indígenas no contexto escolar, e mesmo com a participação da comunidade no direcionamento desta trajetória, sinto que a presença indígena (conteúdos e pessoas) ainda está à margem do currículo da escola, embora o poder nestes espaços específicos tenha sido conquistado por nós. A presença dos professores indígenas é bem evidente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos projetos extracurriculares, como no viveiro, na unidade experimental, nas práticas culturais, nas aulas de arte, nas aulas de língua Guarani. Mas nas áreas de Ciências, Matemáticas, Ciências Humanas e Português, a presença indígena é bem menos visível e, quando um professor indígena ocupa estes espaços, ainda atua exatamente como um não indígena.

A dificuldade dos professores indígenas é como fazer o diálogo nos diversos campos da ciência ocidental, articulando-os com os conhecimentos kaiowá e guarani, porque as lógicas são diferentes. A base dos discursos, da visão e dos princípios metodológicos ainda é a partir do currículo de escola padronizada, não indígena, baseado numa concepção de mundo colonial.

Com os espaços alternativos construídos, como o viveiro de mudas, unidade experimental, práticas culturais na casa de reza, práticas de artesanato e outros momentos que exigem menos disciplinamento na escola, compreendemos que estas são formas de construir espaços menos reguladores, onde se pode praticar com mais tranquilidade a educação indígena na Reserva Te'ýikue. Neste processo, a escola foi se constituindo como ponto de partida para todos os projetos, sempre a partir das reflexões dos professores, lideranças e comunidade.

No contexto da educação escolar foi sendo desenhado e compreendido que cada forma de educação tem o seu tempo próprio e espaço específico; por exemplo, quando se discute a questão da terra, temos o espaço da unidade experimental; na questão da espiritualidade, temos a casa de reza; na questão da leitura e escrita, temos a sala de aula e cada um com professores próprios.

A unidade experimental é um diferencial importantíssimo, porque é um espaço de construção e experimentação, onde a vivência gera a experiência, produzindo a subjetividade, a partir do encontro entre as duas maneiras de pensar e de produzir alimentos: a não indígena, com característica de resolução do ponto de vista técnico; e a indígena, a partir dos conhecimentos tradicionais.

A prática pedagógica deve contribuir para que o sujeito construa o caminho, utilizando as experiências, os diversos olhares, buscando a integração e a diversidade. O que buscamos é a retomada a uma posição onde a natureza é uma rede de interligação física, espiritual, social, ambiental, e o papel do homem neste contexto é atuar para fortalecer esta rede a partir da consciência crítica e reflexiva.

As particularidades e as possibilidades da vivência do *teko marangatu*, no contexto da educação escolar indígena, e a busca constante de subversão dos currículos são dimensões que possibilitam o diálogo intercultural entre o sujeito kaiowá e guarani e outras culturas. O processo de subjetivação nesta trajetória da escola indígena é o que possibilita a formação dos “novos sujeitos kaiowá e guarani”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Gilmar Heródoto. **Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul 1883-1947**. Campo Grande: Inst. Euvaldo Lodi. (Série Histórica. Coletânea). 1986.

_____. **Frutos da terra**. Os trabalhadores da Matte Larangeira. Londrina: Editora UEL, 1997.

BIANCHINI, Odálea C. Diniz. **A Companhia Matte Larangeira e a ocupação da terra do sul de Mato Grosso (1880-1940)**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRAND, Antonio. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os kaiowá e guarani no MS. In: **Tellus**, ano 4, abr. 2004, n. 6, p. 137-150. Campo Grande – MS: UCDB, 2004.

_____ e COLMAN, Rosa Sebastiana. Considerações sobre Território para os kaiowá e guarani. In: **Tellus**, ano 8, n. 15, p. 153-174, jul./dez. Campo Grande: UCDB, 2008.

BERGAMASCHI, M. A. e MENESES, A., L. T. **Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas, poderes oblíquos**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANCLINI, N.G. **As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização**. São Paulo: EDUSP, 2001.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas: Estratégia para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 3ª ed., 2000.

COLMAN, R.S. **Território e Sustentabilidade: os Guarani e Kaiowá de Yvy Katu**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UCDB, 2007.

FERREIRA, S. P. B. L. **A Prática do Professor Guarani Kaiowá: o ensino de Ciência a partir do Projeto Ara Verá**. Dissertação. Campo Grande: UCDB, 2006.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

GAUTHIER, J. **Problematizando uma hibridização: significação e ressignificação do uso da Ayahuasca, ou: quem está colonizando quem?** Joaçaba: Visão Global, v. 13, n. 1, p. 189-218, jan./jun. 2010.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós Modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HALL, S. **Da diáspora, identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions o four time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London. Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap.5)

JOÃO I. **Jakaira reko nheypyrũ marangatu mborahéi**: origem e fundamentos do canto ritual *jerosy puku* entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. Dourados: UFGD, 2011.

JAPIASSÚ e MARCONDES. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LANDER, E.(org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas. Argentina, Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

PRADELLA, L. G. S. *Jeguata*: o caminhar entre os guarani. In: **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 03, nº 02, p. 99 – 120. 2009.

NASCIMENTO, A. C. Os processos próprios de aprendizagem e a formação de professores indígenas. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, PPGE, 2012, v.7, Número Especial (155-174).

NASCIMENTO A. C. e URQUIZA A.H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendência da escola indígena Guarani e Kaiowá. In: **Currículo sem Fronteira**. 2010.

NASCIMENTO, A. Currículo e a Produção de Identidades no Contexto das Escolas Indígenas. In: **XIV ENDIPE**. PUCRS, 2008.

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

PEREIRA, L. M. O pentecostalismo kaiowá: uma aproximação aos aspectos sociocosmológicos e históricos. In: Wright, Robin (org.). **Transformando os Deuses**. Vol. II. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 2004.

ROSSATO, V.L. **Os resultados da escolarização entre os kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul**: “Será o Letráo ainda um dos nossos”? Dissertação de mestrado. Campo Grande: UCDB, 2002.

SILVA. T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SMANIOTO, C. R.; SKORWRONSKI, L. (orga). **Atlas Socioambiental Terras Indígenas Te'yikue**. Campo Grande: UCDB, 2009.

MEINERZ, C. B. Grupo de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. In: **Educ. Real**. V. 36, nº02, Porto Alegre. P. 485/504. Maio/Agosto 2011.

WELLER, W. Grupo de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, nº 02, p.241-260, maio/agosto 2006.

ANEXOS

Anexo 01: Relatos dos professores indígenas no Grupo de Discussão.

Grupo de Discussão:

Grupo de discussão 09 de julho de 2013
Escola Municipal Nandejára Pólo

Eliel: No meu trabalho que eu quero escrever é tudo aquilo que agente construiu durante esses tempos, desde 1997, eu tenho a minha visão, a gente queria que cada um fala sobre a sua visão processo da construção da escola indígena, os projetos, mas o foco principal vai ser a unidades, onde agente viveu, eu queria ouvir de vocês, o que vocês pensam, mas ai falar também...a grande questão quero buscar neste trabalho como o projeto guarani Kaiowá está presente no contexto da escola aqui, o foco principal é a unidades experimentais, onde é o espaço da pedagogia tradicionais guarani Kaiowá está presente, interessante também colocar o conceito de escola e educação a partir de toda esta vivencia, a gente tinha uma ideia, sonhava com a escola indígena e agora que a gente já viveu estes tempo, durante esses 16 anos, o que que agora pensa? Depois desta pratica e também que perspectiva tem hoje, vou tentar buscar isso ai depois de nossa discussão, tentar escrever porque não dá para perde a nossa história de construção da escola indígena e não parar de sonhar também isso eu acho importante o nosso trabalho aqui na aldeia e detalhar realmente sem muito se preocupar a história do fórum, a questão dos projetos, a reunião dos pais, o envolvimento dos professores, o envolvimento dos professores durante esses tempos, acho que é bom contar livremente e algumas linhas principais contar, narrar que caminho que estratégia foi construído durante esses tempos, e como iniciou, quais estratégia, um pouco como está hoje, o que sonhamos daqui para frente com a escola indígena, e principalmente o que se espera da Unidade Experimental, o que está dando certo ai hoje, acho que de uma forma geral, falar sobre o que vê sobre a unidade experimental no processo próprio de aprendizagens a pedagogia guarani, a gente quer ver a pedagogia guarani Kaiowá dentro da unidade experimentais, colocar isso como alternativa, uma proposta , inclusive o Brand sonhava bastante se a gente construisse espaço onde tem menos rigidez escolar, onde o processo próprio de aprendizagem seria mais tranquila, então isso seria a minha proposta, vocês poderiam começar, é realmente o momento de lembrar, espaço realmente de lembrar, queria construir um clima, lembrar as dificuldades os desafios e as vitória que a gente passou durante esses tempos, se vocês me ajudarem nesta caminhada, por isso que eu chamei a Anari, a Cida, a Renata, o Lídio e o Silvio Paulo, o Silvio me falou que vai para a FUNAI agora e quatro horas conversaria comigo, quem sabe se der tempo ,arcar outros momentos, este é o momento inicial,

ANARI: não vai dar tempo de esgotar a conversa...

ELIEL: porque o Silvio tem o seu ponto de vista sobre parceria, com a comunidade, começou como foi o professor, o envolvimento dos professores, a contratação dos professores e a gente tem um pouco mais da escola, e diante disso a recuperação ambiental, viveiro a unidade, com os professores, então, esse é o meu trabalho, tentar escrever isso ai ne, esta ai.

LIDIO: bom dá para a gente começar e dependem, conforme o tempo dá para agente, acho que com mais gente também, conforme vão surgindo as ideias vão lembrando de cada um, por exemplo o Silvio Paulo acompanhou desde o início ne, então puxando as coisas e vamos lembrando e cada um vai falando do processo ne, o trabalho que foi feito, então, dá para agente lembrar um pouco do passado, do momento em que a gente conviveu, trabalhou.

Eliel: queria ouvi muito a Terezinha também, a Terezinha sumiu.

Anari: é mais ela conversa se for na casa dela, a Lucinda tem visitado ela.

Eliel: mas ela está trabalhando na Cleuza ainda?

Anari: ela trabalha, mas está vivendo de atestado, pega atestado, fica um pouco afastado, volta quando não aguenta mais os atestados, porque tem horas não dá mais ne.

Eliel: ai ela volta.

Anari: ai ela volta trabalha um pouco e ai pega de novo o atestado, ela está tão ruim na coluna, não consegue mais sentar para trabalhar, então quando ela faz o trabalho da escola ela faz tudo em pé, tem que arrumar uma mesa onde ela bota as coisas em cima e ela fica de pé, porque se ela senta porque como é a coluna, não sei qual região está atacada ai ela sente muita dificuldade.

Anari: o projeto foi em 2001, em 2000 começou a negociação através da IDATERRA, eu me lembro que na época parece que eles iam pegar o dinheiro não sei como que é o nome do órgão que ela falam(...) então no final em junho de 2006, no final do seminário as irmã queriam pagar o BRAND a assessoria dele e daí qual foi a surpresa ele disse que não queria dinheiro queria compromisso de algumas das irmãs no trabalho com os Guarani Kaiowá, porque não tinha, não poderia continuar assim, tudo, faziam mais de 30 anos que as irmãs atuavam nestas região e de não ter ainda as irmãs trabalhavam com os Guarani Kaiowá e na época ele estava viabilizando aquele projeto que gerou...era um recurso que veio da Thei e da conferência dos Bispos Italianos, então eles financiavam os projetos para o trabalho do Brand com os Guarani Kaiowá e ele podia escolher aldeia e ele escolheu a Reserva Indígena Te'yikue, não sei porque que ele escolheu esta aldeia, acho que vocês sabem disso e ele escolheu e foi bem no período estava entrando seu Guaraci Boschila como prefeito de Caarapó, naquele ano em 96 seu Guaraci foi eleito para assumir no início de 97 e o Brand estava entrando também com o projeto deu tudo junto, ai o seu Guaraci preocupado junto com Júnior de não saber esta questão, como trabalharia esta questão indígena eles achavam que tinham que trabalhar aqui dentro, não podia continuar como a aldeia era vista tratavam politicamente e o Brand foi a grande pessoa que intermediou toda esta discussão e a gente veio junto ne, foi eu foi uma das primeira pessoas que me prontifiquei, eu me lembro que foi em junho e julho de 96 já teve uma etapa de formação dos professores lá na Vila São Pedro eu fui para lá com a Veronice, a Katia com todas estas pessoas que trabalhavam, trabalhamos uma semana lá, Eliel estava,

Eliel: 96 não, 97 já, 96 eu era monitor ainda.

Anari: então quem estava aqui, a gente conhecia tantas pessoas em 96.

Renata: em 96 o Eliel era de menor e não podia ser contratado porque não tinha 18 anos.

Anari: você não estudou lá? Fazer curso por etapa? Para ser professor indígena? (...)

Eliel: comecei realmente em 97, porque me envolvi em 97 com o movimento ali.

Anari: nossa mais tinha bastante eu tinha quase certeza Eliel que você fazia parte daquele grupo, eu sei que estava o pai do ... o Orlando pai do...do marido da Renata agora, conheci o Orlando naquela época, o Tônico Benites, a Cristina, a Maria Cristina, muitos professores indígenas, o Valentim na época, mas se eu fosse contar era muito uns 60, o Valdomiro Ortiz

Cidinha: a Renata não estava?

Anari: a Renata não, eles já vinham nos cursos de formação por etapa, aquela eu acho que são as últimas etapas que aconteceu e eu já fui trabalhar, muito interessante porque foi assim ó, eu me manifestei e rapidinho já me botaram no grupo eu comecei a trabalhar com ele em julho e sendo professor da rede municipal de Dourados no dia 1º de outubro de 96 a universidade o Brand através do Marinoni fez o pedido para o secretário municipal de educação de Dourados era o Valdenor Machado me libera para trabalhar com a educação escolar indígena e eu estava no período probatório no concurso municipal de Dourados o cara me liberou! Ele fez tanta confusão em vez de me liberar para UCDB ele me liberou para o CEUD para a universidade federal fiquei vários anos liberado da rede municipal de Dourados para a universidade federal porque tinha Adir que trabalhava lá, porque trabalhava junto ne, mas não era quem pedia foi Marinone, foi um negócio assim, mas a final eu recebia da prefeitura de Dourados mas trabalhava com o pessoal da UCDB, aquele grupo ali o CIMI, então foi ali que a gente começou, começou no Jarara no final de 96 ainda todo o final de 96, preparando já o Assunção e conversando com a secretaria municipal de Juti para abrir a escolinha no Jarara, o Frei Hálido vinha de vez enquanto construiu a escolinha e ficou parado ne, ai agente articulou e eu vinha de lá de Dourados com a fusquinha do CIMI para conversar com a secretaria de educação ia para aldeia e no início de 97 começou a aula lá no Jarara, com a assunção que foi contratado e começou a aula e ai eu vinha aqui no início de 97 e aqui estava o Ladio e o Eliel que dava a aula em guarani, a Renata começou depois parou, mas você chegou a começar em 97 ne?, parece que você tinha...

Renata: não me sentia bem, começou um pouquinho e ficou assim, ai só que a Geralda (coordenadora pedagógica não indígena) falou assim para mim, não me obrigava a fazer ne, dava aula naquilo que me sentia bem, ai eu voltei para português de novo.

Anari: então eu comecei conhecer aqui a realidade e todo o trabalho aqui eu conheci a partir de muitas conversas e reuniões de discussão assim, com a comunidade toda participando, eu tenho as lembranças tão bonitas nestes momentos, sabe porque eu vi assim ó, viviam com muita dificuldade aqui, vocês sabiam a realidade que viviam aqui ne, era muito difícil, a vida dos guarani Kaiowá daqui era muito sofrida no meio daquele capimzeiro que tinha, com pouca agua gente, era detonado, quase não tinha agua, era difícil agua até para beber, para fazer higiene, na época não tinha FUNASA, tinham aqueles poços tudo contaminados, eles fizeram analise daquelas aguas.

Renata: tinham aquelas antigas farmácia e o Eugenio que dava remédio.

Anari: então era muita doença das crianças, muitas diarreias muitas verminoses por causa da contaminação, depois quando a prefeitura começou a trabalhar e a FUNASA foi chegando eu acho que foi na mesma época, parecem que foi tudo meio junto que as coisa foi ne,

Lídio: é parece que foi combinaram assim ne.

Anari:(...) não, nós chegamos foi o primeiro do que a FUNASA.

Cida: na época que eu vim já tinha o postinho ali.

Anari: sim, tinha o postinho, mas não era a FUNASA, a doutora silva vinha pelo município, era pelo município me lembro direitinho, o município que era responsável pela saúde daqui dentro e era a doutora silva que trabalhava ne, e faltava a medicação, a FUNASA era a responsável de ver a medicação ele tinha esta parceira da FUNAI, a FUNAI via a medicação eu me lembro que as receita que a doutora Silva passava ia para a FUNAI e a FUNAI que ia ver os remédio que não tinha sabe, quando, não tinha a prefeitura ajudava era muito difícil, mas o que quero volta a dizer ainda , é essa questão ne, mesmo o processo de educação aqui dentro ne, ela foi bastante lenta e muito conversado com a comunidade toda com os pais através da liderança eu me lembro tinha o Silvio Paulo o Zé Verón ne, aqueles dois que intermediavam estas conversas, o Zé Verón era bastante esquentadinho ne, a gente tinha toda aquela dificuldade ne, o Silvio então tinha jogo de cintura fazia essa conversa e a questão de convencimento mesmo das famílias para ensinar na língua materna e foi respeitado, as

famílias e a escola que não quis no início foi respeitado eles continuaram fazendo em língua portuguesa só que quando foram vendo resultado a alfabetização em guarani na língua materna próprias escolas foram pedindo, os pais nas reunião pedindo isso que foi bonito não foi imposto, foi começado com quem quis e a medida que as pessoas foi, as famílias, os pais foi entendendo isso ai era valor e era melhor eles foram pedindo para que fosse esparramado e implantado nas outras, eu me lembro do Saverá, começou com a professora Dona Sebastiana começou a alfabetizar em guarani ai inventaram toda uma história por lá...foi uma situação difícil ne, eles armaram contra ela eles fizeram e chamaram a Terezinha e veio, nossa, foi uma...

Lídio: então ela começou lá.

Anari: sim, ela começou lá no Saverá, no mesmo ano em 97, tive que fecha, fecha não, tive que parar, ela deixou de ser professora, ela mesma nem queria mais, tanto é que até hoje a dona Sebastiana em outros momentos foi apontada para ser professora não aceitou

Lídio: foi três vezes.

Anari: ela ficou tão frustrada com a docência, ela aceitou trabalhar como merendeira, como professora nunca mais, ela era uma pessoa que poderia ter estudado ne, como a Catalina estudou para ser professora ne, ela poderia, ela poderia, mas ela.

Renata: na missão um pouco aceitava um pouco não queria ne, eu me lembro a mãe do Panã, não sei como chama, Lídio a mãe do Panã? La naquela época na divisa, ai ela foi lá ficou brava, porque esta estudando em guarani, isso depois que já comecei.

Anari: achei que depois de 98 porque em 97 só tinha duas salas, começou o Eliel e o Lídio,

Renata: ai ela ficou brava, porque ensinou o guarani, porque o guarani a gente já sabe de casa mesmo...não falei nada só ouvi ela ne, ai depois de um bom tempo ouvi ela uns meia hora falando ne, ai eu falei para ela assim, já tinha falado monte de coisa, ai eu peguei assim falei para ela...deixa eu fala uma coisa para a senhora eu falei para ela, concordo com tudo com que a senhora falou, mas uma coisa que a gente não tem, tudo o que a senhora está falando, o aluno não sabe escrever, o teu filho não sabe escrever, isso eu quero que vocês entendem, que ele aprendem a falar e ao mesmo tempo aprendem a escrever, deixar registrado no papel, os não índio fala na oralidade, mas registra no papel, pode escrever, fazer carta, desse jeito que a gente quer também, ai ela depois entendeu, ai no final acabou entendendo o que que era o objetivo não era só ensinar o guarani e pronto acabou ne, ai ela conseguiu entender.

Cidinha: o resultado foi vendo ne Anari,

Anari: é a Cidinha lembra, quando ela chegou lá.

Cidinha: era uma mixaria de aluno ne

Anari: quando ela chegou na mixaria por exemplo, lá na Lóide, começou a alfabetização em português...em português, depois tinha aquela outra a Laurita

Renata: Claudimar também

Anari: depois lá em baixo tinha o zé Ronaldo e a esposa dele, trabalhava no Saverá.

Cidinha: a minha comadre ela trabalhou lá também, elas sabiam que não dava certo trabalhar em português, ela corria lá na sala da Sirley, chamava a Sirley pra ir lá traduzir em tudo no guarani, porque o Sirley falava o guarani, só assim, ela não conseguia, ela falava o que é isso? Ela não entendia nada, ai ela chamava a professora de outra sala, que falava o guarani para participa

Anari: então em 98 quando eu vim para cá para trabalhar tinha ainda Lóide e o Saverá que trabalhava em português ne ai tinha, a escola Nandejára e o Mbokaja que tinha aquela escolinha que tinha começado aquela casinha de sapé, ali, perto da casa do Hipólito, ensinava era o Alécio que lecionava ali, tinha essa duas realidades, agente, agente tranquilo trabalhava com quatro escola assim, tinha Ivu também que era só em português, com Assunção e não era forçado, os pais que queria coloca e tinha outros não queria só que como as crianças aprenderam tão rápido, gostava demais a escola em guarani, foram contando para os pais e viam que as crianças vão passando de ano e aprendendo e todo mundo foi pedir, foi uma coisa que não foi imposto deixou esta liberdade e as reuniões dos pais foram muito bom neste sentido, eles conversavam muito sobre isso ai, porque que tinha que ser alfabetizado em português, eles procuraram entender, entediam assim eles falavam da legislação, que tinha ne, que tinha uma base legal, tinha na legislação, tinha na constituição federal, que tinha na LDB, e toda esta orientação para alfabetização na língua materna, em respeito às cultura, toda a questão culturais, toda estas questão era feito com eles, e até que eles foram pedindo, eu me lembro assim, o Otoniel era defensor dessa questão da escola em português, e falava assim, eu escutei muito a fala dele muito agressivo, “você quer que a gente volte a comer batata assada?” e a gente ouvia essas falas deles, e depois quando foi vendo, vendo daqui aos pouco as mesmas pessoas que falavam assim já mudou sabe, já via que nós não queremos fica para traz, estão percebendo que estamos atrasados, tanto no Saverá quanto a Lóide em vario momentos eu ouvi isso dos pais, diziam assim eles queria que fosse feito o ensino na língua materna em guarani e fosse feito a escola respeitando os valores culturais e tudo, porque as outras escolas estavam avançando e eles estavam sentindo ficando para traz, sabe é tão bonito ver esta questão, o crescimento e o amadurecimento das pessoas, muito interessante.

Renata: naquela época que o Eliel era monitor e o Lídio me substituí com ele ai.

Lídio: comecei a substituir somente em 99, no segundo semestre depois que eu participei o ara vera.

Renata: uma vez ele começou a me substituir e acabei esquecendo de pagar, levou tempo e depois eu lembrei...

Lídio: substitui o Ládio e Alécio lá no Mbokaja, o mais frequente era lá em 99 já, comecei já em 2000.

Anari: então o grande desafio eu falo a partir da minha visão, era assim, conforme foi aumentando, os alunos na escola, agente faziam os arrastões, de matricula em casa por casa porque a maioria das crianças ficavam fora da escola, os pais não se preocupava, e a gente iam nas casas falar para os pais e as mães, se tinha criança na idade escolar para eles colocar na escola e tal, e daí foi aumentando as turmas, aumentando o número de aluno e precisava de professor era pegava os professores com muito pouco estudo não tinha e tudo era gente novos também, esse que era o grande desafios tinha que pegar gente muito jovem, tinha gente que começou dando aula que não tinha 18 anos, não pode fazer o contrato no início do ano ´porque tinha que esperar completar os 18 anos para fazer os contratos, gente isso era uma loucura, iam assim com 6ª serie, com 7ª serie (Renata; ou 3º ou 4º) entendeu e fazia a capacitação em serviço, pensa que isso ai não foi uma verdadeiro milagre fazia, não era? Presta atenção, olha, nas horas atividades agente preparavam aquelas aulas, preparavam o matéria didático era tudo escrito no guarani conversando assim, por grupinho ne, porque tinha dois momento por semana ne, naquelas 36 horas, 32 horas tinham 7 e meia horas semanais para cumpri e de estudo para preparação de aulas e eu percebo assim se a gente for analisar e nem um momento a nossa escola deixou de ter qualidade por causa disso, talvez hoje você pega as pessoas que tem o ensino médio que já estão indo para a faculdade talvez tenha mais dificuldade, de trabalhar do que naquela época, pegando as pessoas que tinham 6º, 7ª e tinha tanto vontade de aprender e aquilo lá era tão novidade, não era? As pessoas se dedicavam assim de corpo e alma, se prepara para chegar na sala de aula pra da conta do recado, fazer reunião dos pais, sabiam que vinha critica se não fazer os trabalho bem feito, então tinha toda esta preocupação, era muito bonito, e os não índio que trabalhava aqui também tinha os seus momento de suas horas atividades, que fazia lá na cidade ai eles diziam eu acho que não tem nada a ver, nos tinha que estudar lá dentro também, levava a chave da escola pra lá, mas eu disse

assim, eu não consigo trabalhar no lugar onde a chave não fica com as pessoas que trabalham lá, eu começava e ia lá e falava para Terezinha, não a gente tem que confiar nas pessoas, eu achava loucura ne, quem levava a chave era a Diomar, ela trabalhava de manhã depois ela ia embora, tirava tudo da dispensa o que precisava do lanche da tarde ai botava a chave dentro do carro e ia embora entregar para a secretaria,...o Jarba tinha um caderninho e anotava tudinho o que vinha por aqui sabe, nas escolas e quando ela me via ele ficava assim, e eu me aproximei e perguntei quem te dei esse caderno? o que você está fazendo? Com esse caderno? Gente mas eu acabei com ele. Você é como fofoqueiro falei para ele e ficou bravo, porque falei que era fofoqueiro, o pau quebrou entre nós, ai depois tiraram ele botaram Graia, ele passava com nariz empinados dirigindo aquele besta, depois quando ele começou amizade com as pessoas ficou super legal, faziam almoço para nós aqui no viveiro,

Cidinha: você ficava o dia inteiro aqui ne, ganhava 32 horas semanais.

Anari: fiquei muito tempo aqui gente trabalhava com 40 horas e ganhava 32 horas, se vê o que trabalhei de graça nesta prefeitura de Caarapó vocês nem imagina.

Cidinha: e não tinha o almoço ne Anari.

Anari: não tinha, não tinha que trazer comida para a gente fazer ali (viveiro), na terça feira quando tinha horas atividades a gente fazia na cozinha, quando a merendeira saia e deixava e eu cozinhava, agente se virava fazia comida, deixava assim feijão cozido para ajudar, eu preparava a comida e comia para estudar a tarde, e nos outros dias era no viveiro que fazia, Marcelo com graias.

Cidinha: tinha um trabalho bonito no viveiro naquela época.

Anari: então, sabe que isso é uma outra coisa, que lembro Eliel muito para mim, esse trabalho integrado que a gente fazia, você lembra? Por exemplo você fazia o trabalho da escola da saúde, o trabalho do viveiro e toda essa questão ambiental, a questão das roças era tudo discutido junto, o início do Mosarambihara ne, aquele trabalho uns não se separava, eu acho que o trabalho conjunto aquela riqueza de coisas, que se tinha e com isso eu vejo assim, Eliel muito mérito dos parceiros que a gente teve desde o início, por mais que a gente crítica, por mais que tenha até hoje as pessoas falam, mas gente eles deram um pontapé inicial, que se fosse só por iniciativa interna não teria avançado, mas aquelas provocações que se faziam nas reuniões, assumia o compromisso fina

Lídio: acho que era a vontade de trabalhar mesmo de mostrar parecem que todos se encaixava, o viveiro a comunidade, escola assim, parecem que esta naquele cede de querer de fazer alguma coisa, então o trabalho fluía e foi acontecendo.

Anari: acontecia, porque entrou com otimismo muito grande, não é possível a gente mudar é possível, a gente pensava que nunca era impossível que era difícil que não tinha dinheiro, por mais que esta numa pindaíba danada, sempre entrava na discussão que era possível e era mesmo a gente conseguiu.

Cidinha: entra esta questão como Eliel falou a pedagogia Guarani Kaiowá, essa questão ai a pedagogia Guarani Kaiowá não é só a questão só escola ne, pensar só escola ela é uma educação que é junto com a comunidade, ele tem todos os elos de ligação entre todos os caminhos tem, então o que eu percebi este é o diferencial que existe de outros lugares, essa questão do coletivo ne, a gente que trabalha na cidade tem muito o individual, tudo você faz sozinha, você planeja e faz tudo sozinha, aqui não aqui a gente sempre sentou junto, planejou junto, ai você volta lá (cidade) eu senti tanto assim, que negócio é esse? Acaba assim fazendo o seu, ne, aqui não, aqui a gente senta junto a gente discuti junto, planeja junto se vai fazer trabalho faz junto, os professores de 6º ao 9º agente sempre tem contato junto se vai fazer o projeto faz junto, não tem essa de o professor fazer o seu projeto, então é uma coisa assim, bem coletivo mesmo.

Anari: o que eu queria lembrar assim Eliel, por que eu me lembro que a primeira iniciativa de trabalho com os adolescente, na escola na questão das unidades experimentais, não foi o

Mosarambihara, foi o Poty Reñói ne?, mosarambihara foi depois que colocou as bolsas, é ele foi um...então é essa questão passou por várias fases, esses projeto das unidades experimentais, ele passou por várias fases, primeiro quando começou eu me lembro que tinha o meu amigo, que agora ele voltou de novo para Campo Grande, ele morou muitos anos no Rio Grande do Sul, Edmilson acho que dez anos agora ele voltou de novo para Campo Grande, que ele começou pelo governo Zeca, e da bolsa família, o trabalho de bolsa família na cidade, e ai vocês não aguentava, como que os pais e as mães que tem filhos, que estão estudando que são foras e ganha aquele dinheiro do governo para manter as criança na escola, porque que isso não vem para aldeia não iam para as aldeias, eram para as pessoas da cidades, ai vocês sempre conversavam, ai um dia com o pessoal da universidade através do Brand o Leandro o pessoal não sei mais quem é, do Junior e tal ai foi marcado uma reunião, lá em Campo grande para agente ir conversar, porque que não colocava bolsa família aqui na aldeia, foi marcado uma reunião lá em Campo Grande, eu sei que foi para lá o Eliel, você ne Eliel, Rosenildo e eu, lembra que dormimos naquele Hotel lá e no outro dia bem cedo, seguindo, no hotel nacional, perto da rodoviária, não era você Elie? Não era Otoniel e o Rosenildo, porque dali saímos nós fomos para lá em Sidrolândia, conversar com a prefeitura de Sidrolândia para saber como eles prepararam os jogos escolares indígena lá no município, porque nós íamos sediar aqui e não sabíamos, como fazer, olha só.

Cida: sedio aqui os jogos indígenas?

Lídio: ia ser em 2000, não teve em 2000 foi para 2001.

Anari: então o que que acontece então deve ser por 99 que nós fomos para lá para esse reunião do pessoal da bolsa família, e era o Edmilson eu conhecia o Edmilson, por causa do CEBI né, o estudo bíblico.

Eliel: ele era o que?

Anari: ele era o cara responsável ...

Anari: tinham as práticas agrícolas, a computação, a pesquisa, falavam pesquisa ne...então, a partir dali que começou aquele trabalho é interessante a gente pegar este projeto original é...pesquisa, esporte, artesanato, a prática agrícola, computação, em cada dia da semana era dividido em 5 grupo, cada dia da semana esse grupo passava nesse 5 atividades diferentes, um dia ficava com computação, um dia ficava no artesanato, um dia na pratica de pesquisa, e outros dias na pratica agrícola e, todo dia eles tinham atividades, gente, pra montar esse quebra cabeça, da cabeça saia fumaça, pra articula, se lembra? Quantas tarde a gente passava sentado, montar tudo isso ai pra poder, funcionar...é o grupo A, B, C e D era assim, e o que estava escrito naquele projeto Eliel, vale apenas retoma, se tem ele? O projeto das Unidades Experimentais, ele era muito bonito Eliel, a contextualização dele era encima dos valores culturais, dessa pratica dessa pedagogia Guarani Kaiowá, foi levado tudo em conta nesta discussão, pra montar esse projeto, tem muitos elementos importantes, então quando tinham esses computador velhos, a gente confiava na memória dele, depois a gente salvava nos disquetinho ne, aquele disquetinho quadrado lá que hoje já não serve para nada,

Lídio: tem um monte lá

Cida: ele é virgem? não já está tudo usado já

Anari: então eu posso...

Lídio: se a gente conseguir abrir alguns

Anari: mas atualizado, eu devo ter,

Eliel: o Leandro tem?

Anari: com certeza... eu posso achar até, não sei se tenho completinho, mas que eu guardei, corri atrás, eu vi que estava perdendo, ele era muito bonito e foi montado Eliel com muita conversa com pessoas mais de idade sabe, não foi assim montado de cabeça, foi através de muitas reuniões, longas conversas que foram construídas e ganhou o prêmio.

Cida: você foi lá buscar, Eliel?

Anari: nos dois ne Eliel, só tinha nos dois pra se abraça pra comemora, tinha todos gente de estranho.

Lídio: foi em Brasília?

Anari: não, foi em São Paulo, nós fomos na avenida Paulista, pensa que agente foi em qualquer lugar?

Eliel: fomos na editora abril

Anari: pensa numa coisa, quando a gente chegamos lá, todo aquele povo esperando a gente Eliel e eu, porque a gente se atrasou um pouco com o engarrafamento de transito e a gente não tinha celular para se comunicar e eles ligavam para Campo Grande, um pouco a gente chegamos lá e todos aquele povo esperando a gente e já tinha repórteres da rede globo de Campo Grande estava lá esperando almoçou com a gente, estava na mesa conversando com a gente

Eliel: quando cheguei no hotel lá me assustei de tanto chique, eu nunca tinha visto isso, as aguas pensei que ia cair encima de mim e não caia

Anari: subir no elevador, chegamos lá um lugar muito louco, os quarto com ar condicionado começou a fungar, né Eliel? Começou com ar gelado no ônibus ne, e a Daniela Mércuri, Raí, o Grael, quem mais de famosos estavam lá?

Eliel: o Raí, o Acerola e o Laranjinha

Anari: é são os famosos os dois neguinho lá, Acerola e Laranjinha, a é era muita gente, então aquele projeto pra mim foi muito importante, porque foi construído junto ne, com a discussão coletiva e como trabalhar com essas questões desses meninos, dessas meninas, a questão como trabalhar os dois o masculino e o feminino que os pais tinham muito medo, até hoje eles falam muito essas questão, a gente chegou a loucura numa época em que a gente separou do grupo de menino das meninas, um dia meninos outro dia meninas, de tanto que os pais martelaram na cabeça da gente, ele criticam, mas fazer aquilo que eles pedem também é muito difícil,

Cida: isso ai Anari que até hoje na sala de aula, podem andar aqui, eles são tudo separados, as meninas dos meninos, senta se o menino de um lado e as meninas de outro, eu já perguntei e disseram que é cultural

Anari: é, mas separar lá embaixo a gente até tentou, mas também não deu certo ne..

Lídio: é porque desde pequeno os professores já vem trabalhando neste ritmo, então vem crescendo com esse jeito na sala de aula, então um lado fica as meninas e do outro lado fica os meninos e vem crescendo com isso, ai alguns na família fala isso

Cida: nas casa isso falam também, os meninos não podem ficar perto das meninas, diz que enfraquecem os meninos, os meninos ficam fracos, os meninos tem que ficar forte, se ele ficar perto das meninas, e a gente atropela né Anari, confesso que errei muito aqui, comigo não, se vai fazer trabalho de grupo não tinha que separar, uma loucura fazia tudo junto

Anari: e atrás dessa reação dos pai e da mãe tem uma coisa que não deve acontecer, eles contam uma história pra não fazer assim, uma maneira de educar de se distanciar, pra não chegar acontecer essas coisas, Eliel sabe se a gente não está indo dentro que que gostaria, você puxar.

Eliel: tranquilo, lembrar também a questão dos fórum, junto também os fórum foi crescendo

Anari: hã tá.

Cida: os fórum como se fosse uma reivindicação, nos momentos do Fórum, eles sempre eles davam, sugestões as coisas que desejavam pra comunidade e a partir dali que conquistava, no caso do sexto ao nono mesmo ne Anari, porque antes pouco aluno que terminava a 4ª série tinha o problema de trabalhar cedo a evasão, ai esse projeto ajudou, porque depois que começou o projeto, aumentou cada vez mais os número de aluno na sala de aula, permanecendo na sala de aula e também a questão de ir pra cidade, iam pra cidade e não se sentiam bem ai desistiam também ai depois eles falavam seria bom se estivesse aqui aos pouco ne primeiro foi 5º ano, ai tinha gente que tinha que correr atrás de aluno porque tinha que dar número suficiente de aluno para poder abrir as salas, ai conforme foi tendo, foi aumentando também, foi assim, foi bem progressiva, tanto é que hoje tem assim esse monte de aluno

Lídio: eu acho que vem aos pouco foi se consolidando também, o fórum também ajudou muito ne, essa parte todo o crescimento ali, acho que fórum é o espaço de reivindicação e através dele acho que se fortalece que se solicita também, acho que criou raiz, que o fórum casou bem com o trabalho da escola que são momento de discussão e esse processo é muito forte este fórum ali, acho que começou desde o início também né com a construção da educação escolar indígena, todo esse construção o pensamento ali, veio o fórum veio junto também, acho que hoje o fórum é muito importante e através disso vem se conquistando bastante coisa ne

Anari: por exemplo, o trabalho aqui começou com fórum, proposto por novos governamental com secretaria de educação eu me lembro que na discussão a gente acabou participando ne da organização do primeiro fórum que aconteceu em abril de 97, a gente estava morando em Juti a gente veio pra cá por causa do trabalho com a universidade e a gente chegou na secretaria de educação e eles estavam ali reunidos discutindo este fórum, ai nós ficamos lá na secretaria de educação, eu sei que tinha a professora adir, Terezinha o pessoal da assistência social, na época era Mariza Martins, a Geralda a Maria Nilma, todo esse pessoal ai eles ajudava como organiza este fórum, e ele aconteceu lá na cidade ne, o pessoal daqui ia lá, tem as fotos lá, então quem participou lá era o Hilário, a Veronice a Marina Venceslau ai tinha o Brand ne. O Hilário era o marido da Veronice, ele desapareceu e é meu amigo...o Aquiles até hoje cisma em mi acha que tem contatos com Hilário e não conto pra ele, o Aquiles me espremeu tanto que saiu da casa dele ia lá na UNIGRAN e me chamou na porta da sala de aula...eu não sei o que aconteceu com Aquiles, gente, ele achava que eu escondia, falava que eu não tinha direito de fazer isso, mas eu disse que eu não sei, se eu soubesse, talvez por você não contava, mas contava pela filha dele, eu não ia ser capaz de esconder da Ana Rosa e da Landi, ne, das meninas, porque a gente era muito amigos, o Hilário e eu, sempre a gente conversava bem e o Aquiles ficou naquela dúvida de que eu sabia e não queria contar pra família, que tinha articulado lugar para esconder, mas então essa questão ali. Nesse fórum ele foi muito importante por esse trabalho aqui porque além de ter o espaço onde as liderança, as pessoas da comunidade expressava pra sociedade o que sentia e o que se passava aqui dentro, e qual era a necessidade, também ouvia de como que a sociedade de lá de fora enxergava aqui e olhava pra cá também e daí assumiram compromisso ne de trabalhar, mas esse trabalho não podei aso esperar viesse de fora pra aqui dentro, mas podia nascer aqui dentro, tinha que ser daqui para lá, sabe e daí chamou para a responsabilidade, eu acho que uma das grandes coisas e o Eliel sempre falava isso para mim, chamava a questão de assumir a responsabilidade, tudo o que a gente tem ne, mas assim o , por exemplo a sociedade fora, pelo incrível que pareça olha muito isso, por exemplo você está numa situação menos favorável, eles até oferecem oportunidade, mas espera que a pessoa reage que dá uma...contra partida no sentido de querer, de se ajudar e isso que foi muito interessante, sabe Eliel, acho que as duas coisas a vontade do poder público de fazer alguma coisa ai a vontade a responsabilidade de vocês aqui de querer transformar a realidade ruim que vivia aqui dentro que se encontrou se encaixou sabe e isso foi muito bonito e os fórum permitia isso, porque as discussões do fórum era assim, se discutia isso que a Cidinha falou era um espaço de reivindicação, mas era um espaço de reivindicação mas quando chegava no final, assumiam alguns compromissos e cada um tinha que fazer a sua parte ninguém poderia ficar

esperando um pelo outro e que ao longo do ano isso ia ser construído ia ser avaliado e cobrado também, e dentro daquilo nós assumimos, é nós estamos caminhando para conquistar todo mundo estão fazendo a sua parte ou tem alguns parceiro que se perdeu o caminho? Então isso era muito interessante, sabe aqueles reuniões depois do fórum acontecia também que eu acho que isso parou, a gente teve uma perda nessa longa caminhada viu Lídio, por isso que as coisas muitas vezes não funciona eu me lembro que a gente tentou fazer regimento interno olha só a nossa petulância é uma coisa inédita, por exemplo uma aldeia elaborar um regimento interno de como deveria funcionar a escola, família, liderança toda essa parte não era assim? Nós chegamos elaborar até, só que na hora de fazer esse regimento interno entrasse em vigor em vez de se a gente se ajudar uns faziam e os outros criticavam, a escola começou a levar a sério e os outros... começou levar pedrada não é porque estava fazendo as coisas demais, estava fazendo aquilo que estava no regimento, porque foi assumido, e aí faltou essas reuniões que a gente tinha ao longo do ano de a gente retoma um pouco, então quem puxava muitas dessas reuniões que provocava, por incrível que pareça era os parceiros, era ou não era? espontaneamente não se fazia, mas os parceiros provocavam, quando provocavam as pessoas vinham sentavam e gostavam de conversar, sabe, dava sugestão, avaliava, eram os momentos, bonitos, vocês lembram? Aquelas vez... teve um ano que a gente quase abandonamos o trabalho da escola, começamos fazer reunião por região, começamos a loucura não terminava mais ne, viam para as famílias, pipocando a reunião para a questão ambiental melhorou bastante, vocês lembra?

Eliel: quando você fala sobre os parceiros, quem seria?

Anari: olha, os parceiros, agente trabalhava muito com a prefeitura na época nos dois mandato do Guaraci Boscilha, trabalhou muito em parceira, depois com o Mateus continua trabalhando mais não tinha mais aquela facilidade deles vir pra dentro, mas a universidade eu acho o grupo da UCDB, programa Guarani Kaiowá pra mim sabe ele foi muito fundamental no processo Eliel, e muita coisa que foi conseguido aqui dentro, que tem hoje fortalecido graça ao trabalho programa Guarani Kaiowá, teve uma época eu me lembro a liderança criou crítica, crítica encima perseguindo até, desconfiava muito dele, vocês sabem disso, porque dava impressão que tinha que chegar dinheiro, dinheiro não valorizava essa outra parte que era fundamental gente, eu acho que, o jeito que eles vinham, convocavam em reuniões e provocava o grupo para discutir vocês, toda a comunidade aqui cresceu muito politicamente, falando, não estou falando política partidária não, mas essa política até de conhecer assim e de refletir, quais eram os valores culturais que tinham que foi perdendo que foi enfraquecido, eles não permitiam? Se discutisse nas reuniões? Eles coordenavam reuniões que se faziam isso, eles ficavam presente mas quem falava era própria comunidade, os mais velhos falavam expressavam, os mais novo falava como se sentia, vocês lembram daquela vez quando eles pensavam, essa ação ali de recuperar a micro bacia do Jakaira? Nós fizemos aquela reunião na casa de reza ali, no seu Oridio, chamou a Dona Agostinha, todas essas pessoas de mais de idade, os velhinhos foram tudo para lá para discutir, olha gente era tanto conhecimento rico que os mais velhos expressou tudo em guarani, que o Rosenildo ficou numa saia justa, ficou para traduzir e tinha muitas coisa que os mais velhos falava e falava pra ele você não vai traduzir, se você traduzir está traindo nos e se rebolou porque no outro lado tinha os professores da universidade, queria saber qual é a opinião que eles estavam dando o que que eles estão falando, vocês lembram desta história?

Eliel: eu não fui aquela vez,

Anari: é uma coisa mais linda, era uma coisa muito linda, era um momento assim de uma riqueza tão grande, e de conhecimento de que o Rosenildo que eu me lembro que a gente conversava, naquela época ele trabalhava na coordenação junto comigo e a gente conversava muito ele disse assim, Anari, eu nunca teria oportunidade de ouvi isso desses mais velho, se não fosse esses momento que por vocês por incrível que pareça...ele falava monte de vezes isso, que só o fato de você ir na casa do idoso, senta pra conversar com ele, ele não iria partilha isso aí e quando fazia aquela reuniões, que provocava, então as coisas fluía assim, sabe, fluía, aquele conhecimento sabe dos mais antigo, os mais novos que estão aí se enriquecia, começava a valoriza, porque daí já entrou o Ara Verá, que ajudou muito trabalhar isso em vocês, a questão da valorização cultural Ara Verá foi muito forte, a primeira turma vocês tiveram gente professores de renome nacional, nunca, por exemplo, hoje vocês olha no

Ara Verá dá uma vontade de chora, eu vi lá na frente chamou lá na frente neste encontro estadual que teve, sobre as Diretrizes Curriculares eu fui no último grupo eu fui, advinha quem levantou no Ara Verá pra ir lá na frente a Shirley mancando assim quase não aguenta andar mais, o Emerson e a Clarice três pessoas gente, três pessoas, a Clarice a filha da professora de artes que deu aula de artes pra vocês

Lídio: ela é a filha dela

Anari: é filha dela,

Cida: ela é formada em ciências biológicas?

Anari: qual? A Leila? A Clarice? Acho que é sim, não gente perdeu assim, o Marcelo disse assim, não vou fazer mais nada sobre a questão do Ara Verá, agora, porque ano que vem o André está saindo mesmo, com certeza o Delcídio vai ganha mesmo vocês se viram, eu disse não é assim que você tem que pensar, ai eu já comecei com o Marcelo já, não é assim que você tem que pensar, porque quando o Zeca saiu pra entrar outro governo, nos que estavam na frente do Ara Verá, a gente deixou outra turma já funcionando para o governo continua trabalhando, não largar para o outro se vira ai vai acabar mesmo, não é, você vai garantir a outra turma do Ara Verá,

Renata: agora tem 25 só

Anari: a qualidade caiu, a qualidade piorou,

Lídio: eu falei isso lá pro Ministério Publico pra Nilene lá, eu falei lá

Renata: não, você lembra aquela vez...você estava Eliel, você lembra? eu falei pro Alfredo ali, eu fui lá na frente, foi lá na UFGD, foi eu, você, o Poli e Rosileide

Cida: é falou em público sobre o Ara Verá

Renata: não tem mais qualidade do jeito que a gente estudava, estava lá a Clara, a Claudia, não aquela mulher chata, a Marcia, estava a Marcia assim sentado o Alfredo, todo mundo sentado assim eu fui lá na frente, se lembra daquele índio lá

Anari: a Rosileide pegou o microfone lá falou, falou e eu estava lá atrás conversando com o Antônio Hilário faz tempo que a gente queria se conversar e não dava, ai pegou no final, ai o Marcelo grandão de lá da frente coordenando o trabalho e ele manjava que que Anari e o Hilário estão conversando, a Rosileide pegou o microfone e meteu a lenha, falou assim da questão do Ara Verá, isso é uma vergonha o estado está deixando acabar um curso que é fundamental pra formação dos professores indígena Guarani Kaiowá, porque o que a gente está entendendo é assim o, o Teko Arandu gente é a Licenciatura é ótimo ninguém está questionando o Teko Arandu, em termo de qualidade e tudo, mas ele não prepara o professor para dar aula para as series iniciais, não prepara gente,

Lídio: ele não é para a formação inicial

Renata: não gente perdeu muito também, agora que o Eliel entrando lá eu espero que continue tentando volta de novo porque, em vista das outras, da nossa turma pra agora, gente caiu muito

Anari: então isso que dá dó, que em vez de melhora como a primeira experiência dez cai

Renata: agora, nós da área de linguagem, que chamava de linguarudo agente não aceitava, pode vir a Noêmia, pode vir quem quisesse vier, a sua sala é lá aqui nós decidimos o que que nós queremos...

Anari: uma das coisas, que eu acho que eles estão fazendo Eliel que vocês deveriam ajudar a refletir e não deixar cair e de achar que a UFGD tem que fazer sozinho e esquecer as parcerias a valorização da

UFGD está totalmente fora e não pode porque, tem pessoas tem elemento da UCDB que contribui muito dentro do processo

Eliel: a UCDB mesmo deixou de lado

Anari: deixou de lado, e isso não dá pra ser vocês perdem com isso, sabe, eu acho assim, vocês podem entrar no radicalismo de deixar que jogar o banco na valeta, tudo essas coisas, mas olha que não se joga fora parceiro e pessoas que contribuí no processo, porque vai fazer falta, se não fazer falta hoje, vai fazer falta pro outro que está vindo depois, e a mesma coisa foi o estado, quando o estado puxou só pra ele a questão do Ara Verá, deixou fora as universidade todas aqueles de parceiro que tinha que contribuía, porque quando estava no governo Zeca, a UCDB botava professor pra dar aula, a Universidade Federal colocava e tudo, se viu André Puccineli entrou quis fazer tudo sozinho e acabou, jogou tudo fora os professores bom que ia lá e contribuía, tinha a Cida de Biologia gente era excelente professora pelo amor de deus o conhecimento daquela mulher, ela tinha o conhecimento muito legal

Eliel: o pessoal da UCDB estão esperando o convite

Anari: então não pode perder, por exemplo no Ara Verá a Adir não pode ficar fora trabalhar o fundamento da educação, a Cida em termo de Ciência da Natureza não podia ficar fora gente ela dava tanto elemento que vocês voltava empolgadinho pra querer trabalhar com aluno, vocês lembram quando explicava do terrário, as coisa se chegava e trabalhava com os alunos...

Eliel: o Lídio se mijava todo no seu terrário

Anari:...a mesma coisa ne, o trabalho que a gente faz do trabalho aqui na aldeia, gente, não joga fora as parceria, tenta trazer de volta, porque é uma riqueza, é uma riqueza sabe, parceria sim, a gente tenta fazer parceria, com quem mais ou menos respeite a cultura assim, e que contribua também na reflexão, porque quando a gente vê assim, criou dá uma i pressão assim, tudo branco tem que jogar fora, gente vocês fecha em vocês mesmo e morre na praça gente, eu fico olhando o discurso que a gente ouve, com todo respeito sabe, mas é muito perigoso, é muito perigoso, porque, porque a gente viu o que aconteceu com o Amambai, sabe, Amambai tinha o pessoal parceiro que fez bomba a escola de Amambai e de uma hora pra outro a gente viu que murchou o balão gente...e na UFGD eu fiquei com esse incumbência, de quanto possível, de ter influência de conversar com outra quanto vocês enquanto professores indígenas como as próprias pessoas da UFGD que a gente tem mais contatos, não pode achar que tem que continuar sem fazer as parcerias com as outras universidade que tem elemento pessoas recursos humanos importante que pode estar contribuindo na formação,

Lídio: atrapalha muito voltando no governador ali, me lembro quando p professor Pedro Paulo quando veio pra Teko Arandu pra contribuir ne, o estado tem faze parte ali ne, a contrapartida do estado é trazer os professores de outra universidade pra fazer os trabalho na universidade, quando veio ali pra Teko Arandu e quando voltou pra lá e falou que não volto mais pra aquele estado lá enquanto o governador está lá eu não volto mais, é o professor Pedro Paulo ele veio pro Teko e Ara verá também e quando trouxe para o Ara verá e passou uma semana trabalhar com a gente lá no Teko, enquanto o governador está lá não volto mais, maltratou ele assim...é um Doutor da Unesp do Rio Claro ne, diz que foi muito maltratado para o professor do estado, não volto deixou bem claro assim, então com isso a própria a formação dos professores perde muito ne, tanto no nível médio tanto no ensino superior, porque o estado tem esse convenio com essa contrapartida de trazer os professores de outras universidades

Anari: eu sei que a Rosileide pegou microfone no final dos grupo e falou, Marcelo você vai ver como trabalhar essa questão ai junto com o pessoal do estado, ele ficou olhando ne, quando terminou e estava saindo ele fez assim o pra mim lá no fundo, precisava conversar comigo, ai falou fica sentado ali esperando porque tinha muita gente atendendo muito índio tinha pergunta pra ele lá, fica sentado que quero conversar com você, no final ele começou olha, discuti todinho desde o primeiro dia que ele entrou e o que que ele estava fazendo, ai eu disse Marcelo porque está fazendo isso? Você está falando isso se explicando por causa da fala da Rosileide? falei mesmo, não eu não pensei não, se eu tivesse

pensado, tinha chegado e a primeira coisa que tinha que falar e falar isso falou para mim, eu falei, não, o Marcelo, o que ela falou é o que ela sente na pratica lá no dia a dia rapaz, você tinha 17 professor para fazer o Teko e você chega e dá 05 vagas, e outra coisa, há porque eles negaram de fazer a prova, não sei o que a Marcia falou, ele falou, eu falei que prova, porque? Porque só manda os parentes da liderança para fazer o Teko Arandu, ai para fazer o Ara Vera, não sei o que, falei não, esses professores que estão lá já foi escolhido , já olharam tudo essa parte ali, já passou desta fase, eles já estão dentro da sala de aula, eles estavam pensando, que estavam chamando da comunidade pra fazer a prova pra ver quem tira a melhor nota pra ir pra lá, eu falei não gente, eles são professores que estão na sala de aula, e alguns lugares foram assim, mas aqui em Caarapó não era nesse caso, e eles ficaram bravo porque se negou, porque os outros aceitaram de fazer a prova, ficou muito macho, ai quando eu falei que aqui já era os professores que estão na sala de aula, ai ele entendeu então, porque que o pessoal tinha tido essa reação, ai continuou falando, falando, só que já não foi verdade, porque ele falou assim, que se ele chamasse eu ir lá fazer, os compromisso do PAR, porque eu falei vocês vão sair do governo e vai deixar outra turma. Ah, mas o MEC falou só pode ser 40 alunos. Mas se 40 alunos não esta respondendo a necessidade, vocês colocam duas turma de 40 que vai dar 80, daí atendem. Ah, porque tem que garantir a qualidade, tudo bem, mas só que só com a turma de 40 não dá para atender as necessidade, coloca duas turma então de 40 aluno, acaba sendo...

Lídio: então qual que a proposta dado para o estado ne, ou 60 por dois anos cada dois ano entra cada turma, ou 40 a cada ano entra uma turma entrando 40, saiu a reunião do Pirakua do Antônio João e lá no Ministério Público falei de novo pra Nilene lá o que que saiu a proposta de lá.

Renata: ...antes de tudo isso...

Lídio: depois Marco Antônio ficou de marcar outra reunião de volta com secretário pessoal tanto Nilena, tanto o pessoal daqui de Caarapó pra gente visita aqui em Caarapó o trabalho, de Dourados só falava de problema, eu fui colocando os pontos positivo o que acontecia aqui dentro ne, ai todo mundo ficou quieto lá, só ouvindo o que a gente fazia aqui né, eu falei da formação dos professores, e hoje a gente sente essa necessidade, eu falei da qualidade do início pra hoje também o que que foi acontecendo, apoio, tanto da estrutura, o recurso humano, tanto a questão pedagógica, os assessores essa parte ali foi falando ali né.

Anari: então, nos fizemos um levantamento Eliel, tem 14 professores que estão aqui na sala, com series iniciais, não fez o Ara Verá, então é o número bastante grande, esses professores são justamente que tem as turmas das series iniciais nas mãos, porque quem terminou, quem fez o Ara Verá, estão na coordenação ou estão na...trabalhando de 5° ao 6° ano com algumas disciplinas, a maioria das salas estão com esse pessoal com nenhuma formação, ai vai nas reunião dos pais oh, cacetada em cima dos professores, estão cobrando direto ai, não é.

Renata: principalmente o Zenildo fala, os professores de qualidade estão fora da sala de aula em todas as reuniões.

Anari: mas ai a culpa é desses professores? Não é gente, agora, o estado tem que assumir essa parte, eu também ficaria preocupado, mas fazer o Ara Verá com a Shirley, o Émerson e a Clarice só também, vai melhorar quase nada, eu acho que tem que começar a pensar também ne, oxigena aquele grupo lá, então deixa eu te conta, ai o menino ficou o tempo inteiro no meu ouvido, o Marcelo, ficou umas duas horas de conversa ai quando chegou no meu quarto onde eu estava, eu falei Marcelo, eu vou fica aqui porque tenho que arrumar as minhas coisa que eu tem que viajar à noite, eu não quis saber porque não me soltava, porque era tanto lavagem cerebral, ai eu disse assim pra ele, eu tenho que arrumar as minhas coisas e daí é assim oh, porque ficou falando, não porque nós vamos fazer uma proposta agora de contratar a Teodora pra trabalhar no Ara Verá e o Eliel, o outro era o Eliel, mas o Eliel passou na UFGD e agora ele não vai querer deixar de dar aula na UFGD pra vim pro estado...então essas altura eu acho que pra você é melhor fica na Universidade, você tenha fazer a Universidade articulado com as outras, nesse meio de campo Eliel, você Tônico, o próprio Neimar, nossa e daí aquela reclamação zeira né, que a UFGD falou que nessa capacitação ali no, dos professores indígena em relação as

diretrizes, que o estado ficou junto com a UCDB, deixou a UFGD fora, a UFGD também quando tem espaço não passa para a UCDB, você percebe que tem ali que tem um negócio que não funciona, então eu acho que é importante, os dois lado tem ali elemento importantes, recursos humanos importantíssimo, capacitado com montes de história pesquisa dentro da questão indígena que contribui bastante sabe.

Eliel: eu vejo que na forma geral é , a trajetória que a gente construiu, tanto aqui em Caarapó, tanto no Ara Verá e Teko Arandu com o tempo a gente perde o ritmo, o horizonte ne, começa entrar novas pessoas, eu acho que isso não pode perder, qual é a lógica que a gente vê na formação dos professores indígena, a aldeia, Ara verá e Teko Arandu, e a universidade não vê isso, a formação a FAIND, o estado vê essa visão dele, a formação Ara Verá, e conforme o governo muda tudo a visão e os movimento dos professores enfraquecido, não tem esse papel de contribuir para fazer compreender tudo isso, controle social.

Anari: os movimento dos professores Guarani Kaiowá não pode deixar de fazer o controle social, controle social é cobrança de tudo isso ai,...eu acho que a gente foi longe demais ne Eliel.

Eliel: vocês acham que a gente teria outros momentos?

Anari: eu acho que tem e é necessário.

Cida: as Unidades mesmo...

Lídio: eu acho que nós não chegamos lá porque, tempos essa questão vê esse processo todo chegamos na formação dos professor por exemplo aqui mesmo, a questão da, quando chegou bem firme mesmo, a questão ambiental a questão da Unidade, ali depois quando passou para a escola mesmo assumiu, esse projeto ali trabalho hoje está envolvido as família como é que foi feito esse processo ali, que hoje tem mais de 30 família que tem a participação direta ali na unidade ne.

Eliel: essa parte então não chegou ainda

Lídio: não chegou ainda eu acho que teria que marcar outra data.

Eliel: como iniciou, ai teve o momento de dificuldade no meio ne.

Lídio: eu acho que a questão cultural também, a identidade cultural, não sei pra quem esse dia eu falei, e quando o Eliel começou coordenar um pouco a questão cultural, a questão do diálogo mais próximo com o rezador, veio, a gente viu o resultado, estava dando bem certo, e depois quando Eliel Saiu desta parte, e entrou outro, a intensão da gente, objetivo da gente inserindo a pratica culturais, colocando professores especifico, pra dar aula da pratica culturais, a gente teria mais o rezador mais próximo da gente, ter esse diálogo mais direto com eles, mas aconteceu ao contrário não vê os professores da pratica culturais procurando os rezadores, trazendo os rezadores na escola, levando os alunos pra casa do rezador, a gente não vê isso, então teve esse período ali que aconteceu um trabalho bem bonito com os rezador, mas depois começou a regredir de novo ne, teríamos que chegar a esse ponto ali também ne.

Renata: professor Edmar que área que é, praticas culturais ou artes?

Lídio: artes e práticas culturais.

Renata: ele teve até esse incentivo de mostrar os tipos de casa de antigamente ele pagou pro seu Elizeu pra fazer a casa ali, o maior é 30 ne, pra mostrar as casa.

Eliel: a escola aqui é uma escola pra escrita e coisa de branco ne, temos que pensar dentro da escola espaço para espiritualidade guarani temos que ver.

Renata: não é porque falta de falar, depois que conversamos isso Lídio com o pessoal da pratica da terra eu falei, agora tem que levar mais para a casa de reza, combinar com rezador e levar os alunos na aula de praticas culturais, as pessoas acatou o planejamento e acabou não acontecendo, fica muito restrito entre quatro paredes.

Anari: próprio professor, talvez não tenha essa facilidade, se aproximar do mais velho.

Lídio: o que que a gente percebe, algumas coisa a gente percebe assim ne, e como a demanda da escola é muito grande muitas vezes a gente não tem professores especifico que tenha mais facilidade que vivenciou que tem essa família ali, a gente tem mais a gente não cobre todo o espaço que tem, então a gente acaba tendo essa dificuldade ali, porque é diferente por exemplo uma pessoas é professor ou uma professora, que vivenciou que tenha uma família leva com facilidade pra trabalhar essa parte ali, então tem facilidade pra trabalhar isso, é diferente quando pega pessoa que não vivenciou não pratica mais na família, então vai ter essa dificuldade ali, pra trabalhar,

Renata: eu vejo com o pessoal da Lóide, os pequenininho treinando mesmo com o professor Jesus ne, um dia desse eu falei pro Edson ne, acho que quando vem apresentação a gente tinha até roupinha, nós estamos começando a fazer de novo, eu falei pro Edson ne, eu acho o pessoal tem que treinar de novo, há mais a gente não pode forçar a maioria é crente, procurando ele a gente acaba, mas conversando com Lídio a ideia é diferente, o que que nós podemos conversar com os professores pra ver se no segundo semestre leve na casa de reza.

Anari: a outra preocupação aqui oh, eu acho que vocês vão entender, é essa escola...

Anexo 02: As questões que orientaram a discussão no Grupo de Discussão e as entrevistas individuais.

- 1- Falar sobre a metodologia que os parceiros utilizaram para ajudar a construir a educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue.
- 2- Como os professores indígenas foram sendo importantes na comunidade (obtido a responsabilidade, o amadurecimento), qual foi o processo?
- 3- Como é o processo pedagógico na escola? Planejamento coletivo, temas geradores, como dar aula, a língua, o processo de alfabetização? (Renata e Anari, Lidio)
- 4- Falar sobre o trabalho integrado, a coletividade. (Renata, Anari, Lídio)
- 5- A valorização e o trabalho dos mestres tradicionais na escola (as práticas culturais). (Renata, Anari, Lídio)
- 6- O processo de convencimento dos pais, comunidade sobre a proposta da educação escolar indígena. (Silvio, Renata, Anari, Lídio)
- 7- Porque os projetos sempre se originam a partir da escola? Viveiro, unidades experimentais, gestão ambiental, fundos de quintais e outros. (Anari, Renata, Lídio)
- 8- Falar sobre o fórum, o que representa?
- 9- O que é uma educação escolar indígena?

Anexo 03: Entrevista com o Professor Indigenas Lídio Cavanha no dia 10 de outubro de 2013.

Eliel:

Pea pe questão hina, ñemongueta jajapo va'ekue pe sala pe, pe grupo de discussão, amoite sala de computação pe, ai opyta ideia ña'aprofunda hagua algumas ideias aje, há a primeira ideia seria kuri, por exemplo, *mba'eicha ñañepyruru ramo guare o trabalho integrado aje, trabalho itegrado oñepyruru, a questão do planejamento coletivo, alfabetização avei, umia hina importante*, ai opyta meio livre resegui hagua as questões oñemoi va'ekue, ikatu haguaicha recoloca aje, *interessante rekoloka também aje'i ere hagueicha, os pais mba'eichapa oñemuda, oacredita hikuai escolare, há umi projeto onasce ko'agui, ko'agui sempre onasce projeto, então interessante remoi, há rezador kuera ou ave escolape, avei mba'eichapa oñesenti há'e kuera há praticas culturais. Outras questão também kuri os fórum, mba'epa rejohu umi fórum rehe o significa com o tempo rehe, ere se ramo algumas etapas, mba'eichaguapa fórum foi marcante seria interessante recoloca e tudo isso, experiência de projeto, unidades, tudo isso ojehu rirre, o que que hoje nde reimema gestão pe, mba'e he'ise ndeve educação escolar indígena? Seria interessante remoi umia, mba'e experiência ome'e ndeve?*

Lídio:

Che ponto de vista, che ahecha laja aje, ñañomopyrumby, a parte pedagógico como professor mba'eichapa há'e oñeme'e ojehu aje, upea pe processo de educação escolar indígena diferenciado aje, tudo há'e oparti petei interesse rehehape, tanto ou opartiva, por exemplo, oñepyruru há'e petei interesse da secretaria aje, oñepyruru amboitegui ogueru secretaria petei preocupação reheve aje, a questão do resultado geral da escola da aldeia, há'e ndohoi pra frente, ehechke há'eteko nohovaitiri va'echa, nokonseguiri nome'ei resposta pe comunidade oipotava, poe exemplo pe comunidade omoi ifamilia escolape, mas resultado ohecha ke no correpondei pea pe educação e okaguio o ofertava dentro da aldeiape, pea pe sentido p ela che ahecha laja, pe ojeguero dentro da aldeia, oñemongueta hagua junto com a liderança, liderança ndive ogueraha proposta pra comunidade, ñepyrumbype kuri oi resistência tuicha aje, mas mbegue katupe há'e oñemplanta como petei experiência aje, há pea pe experiência hoky oho okakuaa hina há'e, ojekuaa ome'e resultado aje, etonse ohecha ke aluno pepe oike há oaprende, oguerekove liberdade, oñe'e hagua, etonse ohecha ko ojekuaa resultado aje, há upeicha pe oho hina petei sy hina há'e oi omoi ifamilia pe escola diferenciada pe imemby, o estuda pe professor ava ndive há'e ifamilia ohecha ke omelhora, pya'eve o aprende, o escreve, oleo pya'eve, etonse há'e oho ke ombohasa, há'e odivulga há'e pe trabalho da escola do professor indígena, outro ipariente pe, etonse he'i upepe che memby oaprende fulano ndive oike rirre ko'anga, há upeicha oho ombyasa ojoupe hikuai, etonse há'e ndaha'ei so escolante omba'apo há'eño, mas há'e amboite, já'e pora seramo pe bastidores rupi, tua kuera ave há'e omba'apo umi iñepyrumbype pe oacredita va'ekue pe escolare, etonse okomesa omosarambi ave há'e resultado positivo ke ome'e va'e pe escola aje, etonse uperupi oho okakuaa osarambi oho hina mbeguekatu, etezia, e claro ke noiti cem por cento o apoiava aje, mas, mais de 90 por cento atezia oacredita há'e escola rehe, porke há'e ohecha pea pe trabalho ome'e resultado, há'e opa mba'e oi a questão de liberdade por exemplo oñe'e hagua, o aprende, claro ke oiva oipota ou oaprende escolape português,mas so ke ojekuaa resultado, porke okonseguive professor he'iva aluno otende pea pe comunicação dois aldo pe ojehu, dosi lado pe oñotende hikuai a proposta oñemba'apova che ahecha laja escolape aje etezia, oñemba'apove mais há'e contextualizado aje, mba'epa tudo ke há'e ogueru há'e ihealidade escola ryepype upeare o estuda ikatu haguaicha pe o estuda rupive oñemohesa mondo jevy hagua amoite há'e oiko hape, muitas vezes há'e ojapo há'e i dia diape amoite hogape, muitas vezes omarika, sapy'ante oguereko kokue, isypero mita kuña oajuda hogape ohecha mbovypa ijerere oiva, etonse, muitas vezes há'e kuera ojapo na pratica, ohecha okonvive upea, mas ndojeguero escolape oñemongueta hendive, ohecha uka ichupe a questão pedagógica rupive, etonse ndojejapoiro há'ekuera ndohechai, a parir do momento ojeguero umia mi conteúdo dentro da realidade, a questão ambiental, por exemplo a importância ka'aguy, mymba kuera, importância umi y nascente kuer...etonse há'e umia ojeguero oñekontextualiza ichupe,

oike upepe principalmente tuichava aje, a questão do território aje, oike paite, a questão ambiental, a questão da educação, a questão da cultura aje, então, a questão da sustentabilidade, etonse umia há'e ojegeru, dentro da escola oñekontextualiza hagua hendive kuera, mba'eichapa ojeiko ko'ape, mba'eichapa ojehu okape aje, o refleti okape aje, etonse uperupi ve conforme há'e idi'idade oho hina cada ano escolar, oñemba'apo inivel mais aprofundado, opilhava o convive hagua okape, etonse ojehu, porque há'e irrealidade omba'apo há'e idiferente, yma oggeru kosa va'ekue okaguio lado, sendo ke ndojapoia parte há'e iheko ijehealidade, etonse oive upeape kausa ijdificuldade oaprende hagua etezia ofacilita ichupe kuera upea.

Che ahecha laja ave, mba'erepa etezia toda as coisas ohasa escolape ko'arupi, etonse che ahecha laja pea pe questão do jekoha aje, yma rupi oikevo spi oikevo o'implanta pe figura do capitão aje, o começa ojegeru cada tekohagui ojegeru ombyaty petei reserva pe odesconfigura paite pe cada responsável cada líder local aje, há'e o desconfigura, peteinte omanda pa upe ma'erã rehe, etonse upea kuri iñeypyrumbye tuicha oguereko poder, tuicha jejerovia oguereko kuri upeare captão re chefe do postore, so que mbegue katupe ou há'ekuera operde icredibilidade denstro da aldeia ai osurgi mba'eichagua vários comunidade jey o surgi, vários famílias grande o surgi, por exemplo oi pe família tuichava, pe oguereko veva poder amoite há'outro oguereko tuicha avei poder peteinte oike o lidera hagua ape a outro ndoikei etonse...etonse há'e dentro da comunidade há'e ojehu vários jey petei grupo tuicha há'orekova poder, por exemplo petei família grand eoiva amoite fundope, petei família extenso há'e oreko poder dentro há'e ilocalpe so ke há'e noimeí dentro do poder da aldeia toda, etonse muitas vezes há'e nd'aseita guasui amoite oiva teninde há'e oikese ojapo política pea contra entonse noñotendei perupi há'e ou cada uno ojapo política ko'ape amope ojodividi hikuai, há'upeichape mbeguekatupe ndaha'ei pya'e, mbovy'añopa ate eteziape oquahe hagua, etonse ou mbegue katupe como se fosse michi'i mimi oipe'a ichugui pu'aka oguerekova há'upeichape ou há'okomesa pe escola diferenciado oike professor indígena há'professor indígena ou pe processo hina parceiro kuera através das lideranças mais atuante upe ramo guare oñemogueta mba'eichapa tekoteve escola indígena ofunciona mba'eichapa professor indígena tekoteve o atua oñecomporta dentro da escola aje, dentro da educação como educador aje há'upeichape mbegue katu oike professor oñaumenta oho há'uperupi ohecha trabalho porã oho etonse há'e osupera pea pe itrabalhope liderança tradicio al ante oi va'ekue ijwito há'e omba'apo haicha aje ai okomesa ou próprio comunidade ojehesa rerova escolare há'e ojekove escolare doque outro lado, etezia há'e remaña ramo tudo há'e referencia há'e escola, porque própria comunidade há'e ohecha há'oñeconstrui ñeypyrumbye desde que areguima pea pe confiança escolare há' o desconstrui pea confiança oguereko va'ekue pea pe liderança rehe mba'e ojehu, varias situação ojehu peape durante peape caminhada pea pe processope em termos da questão da violécia, em termos de bebidas, a questão d ecomportamento desntro da aldeia como petei lideres upearupive há'e operde la confiança, muitas vezes hoje em dia ojehu petei discussão há'e preocupação, por exemplo escola, etezia há'e petei refencia denstro da comunidade não so ko'ape ate mesmo okape ojehu aje, etonse há'e etezia ndaikatui ojeperde pea pe confiança ojegerokova tekoteve há'e oñemante, ko'ape jaikuaa cada vez grupo oñualmentavo idificilve já lida hagua rejapo hagua coisa porã cada uno opucha sema apo amongoty, etonse aje'i há'e hagueicha aje etezia ngo upeicha la ajehu...escola há'e etezia ojere petei jekoha aje só que ndaikatui ave jajagarra paite pe rsponsabilidade escolare, etonse pe fórum ojehu importante upea causa voi , aatraves do fórum há'e otenta oñembyja'o responsabilidade hendive kuera, como a escola ohecha oñetorna como tuicha jekoha, etonse tudo ke ndaipu'akaiva oguerupa se escola ohesolve hagua ichupekuera, etonse escola ndohesolvepa mo'ai ichupe kuera, muitas vezes a questão da família heta problema a questão social o iterferiva dentro da família principalmente a questão da droga a violência oi ke jahecha sapy'ante michi oi sapy'ante mita gueteri sapy'ante sy tua operde controle ichugui kuera há'oque escola oipota ohesolve ichupekuera, muitas vezes escola ndaikatu mo'ai ohesolve, porque o dia a dia há'ekuera oime hogape ifamia ndive, etonse fórum há'e petei espaço importante ave oñeñomogueta hagua umia mi situaçãope a questão familiar a quatão da gestão aje, denstro da aldeia, mba'eichapa tekoteve ojehu a questão da produção a questão do cuidado a questão ambiental e tudo moogui hokyta, tudo é família, tudo a questão da família aje família gui tekoteve hoky etonse a escola oimeta ichupe como suporte aje oipytyvo hagua ichupe kuera so ke escola noime moai ohesolvepa hagua iproblema ichupe kuera 100%

Umi parceiro kuera oquahe iñeypyru mbype che ahecha heta oi projeo reheve aje projeto oi dosi ladope por exemplo oi projeto da universidade aje há'e kuera oguereko petei projejo o desenvolve hagua dentro da comunidade pea pe projeto ouva oguereko mokoi ladope, oi petei lado oipytyguo

hagua comunidadepe há outro lado há'e kuera omopu'a hagua petei teoria coisa a questão do estudo dentro da áreas mba'eichaguapa oñema'erãta a questão ambiental há'e kuera o desenvolve petei atividade petei interesse há'e da universidade omopu'a hagua petei teoria etonse ocomprova hagua petei coisa o investiga hagua o comprova hagua algumas coisas há iyykepe oipytyvo hagua comunidadepe, ou seja há'e a questão da educação a questão de educação ambiental a questão da cultura, vários projetos ohasa va'ekuema ko'arupi, oi opyta aje ate etezia comunidade ogueraha hagua ou seja própria escola oasumi hagua ogueraha, projeto opa aje mas etezia ocontinua, por exemplo viveiro ocontinua e unidades ocontinua, pea pe ma'erãpe la há'e ojehu unversidadegui ouva parcerias, unversidade, oi va'ekue cimi oi envolvido ave, oi va'ekue o governo popular oi va'ekue omaña ve va'ekue a questão indígena rehe através da idaterra etezia há'e agraer mas nome'e vei pea pe trabalho antes oi va'ekue etonse petei parceria oñejunta hikuai o soma pea pe parceria há oñomonguyre'y hikuai ojarra pea pe embalado ome'e hagua continuidade trabalhope etonse cada uno pe ojapo há'e iparte há hoky tuicha trabalho há prefeitura ome'e tuicha apoio pea ladope ai enterro ikyre'y porque cada uno ohecha ojapo iparte outro ojapoma ave upeichape comunidade oñeenvolve prefeitura oñeenvolve através da secretaria liderança há'e oñeenvolve ojearticula escola oñeenvolve o articula ifamilia ndive principalmente oneenvolve yma ome'e ve valor umi ituja veape umi oguereko veape experienciape che mandua varias vezes oñereuni barracãope umi ilecaja kuera guaiguigui oñemopu'a ichupe kuera ideia mba'eichapa aje, etonse ke há'e kuera oñesenti ojevaloriza jevy umi iconhecimnto oñembohasa hagua mba'epa ohecha va'ekue etonse upeicha umi outro ohupity há ocomeça ojehu osurti efeito pea pe trabalho va'ekue ou kuri aje, etonse mbegue katupe ou ogue jevy umia etonse ndaikatui opa aje.

A questão da gestão interna aldeia ngo há'e temporário aje há'e kuera ndoguerkoi pe preparação escola umi professor kuera oguereko haicha há'e kuera oguereko pe ñemongueta mas há'e kuera opyta, mas liderança ngo ndopytai aje oñepyru petei trabalho hendive ojeolocapa ma jave a par umi projeto umi ojehuva oquahe iperiodo ovense iparzo ose ai oike outro pessoa ndoguerkoi va preparação ndoguerkoiva acompanhamento pea pe processo pe luta re ndaha'ei pe movimento peguare etonse tekoteve oñepyru mbaite jevy ai trabalho oguatamava há'e opyta jevy parado ai rekomesa reboguatata jave há'e ovense jevy hina há cada um oguereko interesse pea pe projeto ojehuva umiango la um pouco oatrapalha la trabalho há etezia tuicha oñeavança mas tekoteve oñeavançave upeape ladope ahecha laja etezia ofarta jevy peape ñemongueta, rezador etezia ndajahecha vei oñeenvolve ramo reuniãope noñehenoi vei ichupe kuera aje há che ajapo se ramo jepe há'eteko ndaguereko vei pe pu'aka pe força amoi ramo pea pe ideia, há'eteko peape ideia ndahaei va'echa importante etonse há'e kuera oñesenti há'eteko ojeporu porã...upea la há'eva a questão da equipe oñemba'apova, por exemplo ñaimeta petei equipepe che che ideias a questão do rezador tekoteve oñeenvolve jaguapy ña'uni ichupe kuera sapy'ante nde na nde guta guasuio umia lao pe a questão da cultura nde deregueraha guasu moai etonse che ideia naimbarete moai upepe aje nde dereraha guasu moai cheve há upeicha la muitas vezes ojehu liderança muitas vezes ndoguereko guasu interesse pekoty lado etonse no surtiri efeito yma rupi ngo otoniel há'e opuchave upea ladope va'ekue a questão da cultura reador, upe ramo guare nde reime va'ekue escolape nde repuchave pea lado pe junto com a gestão da escola etonse oi petei equipe ome'e força ojoupe upe rupive rereko puaka rearticula hagua há etezia oumi há'eteko cada uno oñefragmentapa umia há operde foça etezai há'e kuera comcerteza opensa upea pe maneira heima moi que escola oiporu porã ichupe kuera etezia omboyke ichupe kuera nomoba'etee vei há'eteko oiporusente va'ekue ichupe kuera etonse oiporupa no maeira veima ndaikatui opensa haekuera upeicha, tekoteve ojejapo jevy upea pe trablaho oñeaproxima se escola indígena tekoteve oñembaapo pea pe maneira, escola oho amoite hae kuera ou escola pe etonse hae kuera pea pe articulação tekoteve ojehu aje importante umia mi trabalho onemombarete umia mi mestres tradicionais aje etezia jahecha cada vez mais umi lecaja oñehundi kokuehete oñehundi kuna karai agostinha aje che mandua varia vezes iparticipação koape brand ndive oñemongueta ramo ronguare varioa oficinas pe hae kuera oime presente ombohas aijiideia etonse etezai haeteko umia ikangy ohovo umia cheve ramo guara ndaikatui ojehu umia la cheve ramo guara dentro da liderança tekoteve oñemombarete aje muitas vezes che ahecha laja ave liderança oike sapyante

Pe grupo tuichape oiva ptei oquestiona itrabalho ndoho poraiha ponto negativo o questiona ichupe etonse upea ocomeçama ojerretira um pouco noñemaerã guasu so oñehenoi ramo mante oho ndoaseita guasu etonse umia causa talvez o atrapalha um pouco, etonse mbaepa che etezia asentiva

pea pe maera tekoteve ojehu jevy peape ñemongueta aje peape por exemplo nde rejapo petei trabalho aje reime rejapo hina aje so que pea pe trabalho rejapoma vaekue ne rehetomai jevyro recomeça nde resarai ichugui reho...upea pe ñemongueta dentro pe ñeypyru mbype añeypyru añemongueta che hendive kuera ndive tanto capitão tanto dario ndive ikatu haguaicha oñemongueta oñembohasa haguaicha ikatu haguaicha mbaeichaguapa trabalho ou ra'e ikatu haguaicha oñeaguahe koape mbaepa oñekonsegui durante koa ko anope aje oñeypyrupe ate koanga pepe mbaepa noñekonseguiri mbaeguipa mbaepa jajpota ñaavans hagua a nível dentro da aldeia aje geral.

Há outra coisa ave a questão da escola a questão pedagógico etezia ngo ahecha laja ngo mbaeichampo ndaikuaaipa heta etereipa ra'e demanda há'e dentro da escola aje etezai oi 4 escolal há cada vez mais pe demanda ojeabrive va'echa, amanhã ramo há'ete pe vosa na'ifundoí va'echa repoi upepe remonyhe se hina há nunca nahenyhei, upeichante rejapo rejapo trabalho nderehupityi la rehuity se hape, por exemplo acompanhamento pedagógico professor kuera so añndejara nte voi oi etezia 16 sala so serie iniciais ate quinto ano então 16 sala oi so professor titular aje opytava diretão há'e ññaaluno ndive, pe cada sala pe oi ave professor de áreas oi ombaapova arte educação física praticas culturais há matemática interativa etonse mais quatro professores cada sala oi planejamento o acompanha hagua coordenador kuera aje etonse haeteko nahembyi vaecha pe tempo especifico renemongueta hagua pe parte pedagógico mbaepa oi oñaavansa mbaepa noñeavansai ikatuta omelhora oñacrescenta pea pe momento haeteko ndaipori vaecha espaço aje nahembyi vaecha tempo remanha ramo calendariore agenda rehe haeteko henyhembra vaecha voi oho mas tekoteve ronemonguetama kuri mbae momentopa roguapy ronhemongueta hagua pea pe organização pedagógico mbaeichapa onemongueta o currículo da escola mbaeichapa ou oikeve mi kosa kuera ojehu mba'epa ofunciona mba'epa nofuncionai mba'epa ikatu hae ojejapo hae omelhora hagua sopra o exemplo pe terça da hora de atividades é interessante pe terça da hora da atividades professor de 20 hor hae oguereko hae oguereko oito horas de 50 minuto so opalneja hagua hora semanal petei tempo tuicha o aproveita porã ta cada momento peape 8hora replaneja hagua or semana oguerekota tempo suficiente so que hae individual pea pe hora hae individual há ante oi kuri ineypyru ramoitepe oñeemplanta rampope pea pe educação escolar indígena kuri ndahaei professor oguereko kueri 7 horas professor kuri seria hae 2 dias planejamento coletivo aje etonse petei momento de estudo aje ojepepara tee voi ojescuti oñeenteragi voi pea pe momento aje pe trabalho osurgiva voi oho oplaneja oñemongueta experiência upeicha pen de reime por dentro haeteko cada vez mais oacendeve vaecha pea pe conheciemtno hoky opay acha oho aje ha soque uphámbeguekatupe vaecha ou próprio sistema do governo aje municipalo desconstui upea petei período pe kuri oi pea sompetei vaga há hemby petei parte dia kuri pea pe planjemaneto coletivo peicha ou etezia pe opa upea, mbaegui opa hae próprio como cidade pe umi karai kuera ndoguerekoi ndoguerekoi pea pe momento so ke aldeia pe oi aje há ape oi etonse a nível geral osolicita pe um terço da hora atidade há chpe kuera tuicha oajudata sendo ke hae kuera ndoguerekoi kuri mas aldeia oguerekoma so ke ou oñeemplanta pe um terço da hora de atividades etonse hae kuera governo ndopaga se vei além pea ndopaga se vei contra turma outa ramo etonse ouma ojei pea pe momento coletivo etonse perda tuicha upepe ojehu ke pea pe momento coletivo pe oi pe pessoa inexperiente vea há oñeypyru ramoa, pea pe momentope coletivope cada uno hae oñenmoi experiência oñenmoi pe o fruto mbaeichapa omeo resultado ou aje moope pa noñemeei resultado mbaeguipa etonse oñemongueta pe cosa ojehu vare ai so que upe ou opa há momento individual ipora so ke hae professor inesperienciava se hae oikuaama oplaneja hapema ichupe, oplanejata, oproduzita meterial ohota oaplica i sala de aulape ohechata aluno dificuldade hae o japota iauto avaliação hae imetodologiare iplanejamento imaterial mbaepa oiporu aje o sino o replanejata oaproveita porata aje idiferente pe professor oñeypyru ramoa ndahapei ichupe aje há coordenador hae peteinte hae ndoguerekoi tempo durante pea pe semanape oacompanha pora hagua etonse ou operde pea pe qualidade há pea pe momento aje, há upe ala kuri etonse etezia tekoteve roguapy roheavalia hagua upea mbaeichapa ojehu hina koanga ou aje etonse pea pe processo resultado secretaria hei amoite hae kuera ohaarose resultado finalpe, etonse ñaguahe hagua petei resultado esperadope etonse ndaifaciri etonse roavalia jevy mbaepa ofunciona há mbaepa nofuncionais etonse o jeito que oñeorganiza haicha aje a questão do currículo etezia por disciplina por gavetinha, hae por exemplo ara vera há teko arandu ohasava oguereko petei jeito hae iformação hae o estuda por área de conhecimento por eixo temático ndoestudai por gavetinha amoite so que oñeaguahevo escolape hae ombaapo por disciplina jevynte omeo nota português matemática, ciência geografia, mbaeichaiko hina há historia guarani cada disciplina tekoteve omeo nota há sendo que hae amoite iformação pe ndahaei upeicha etonse hae

oje prepara petei kosa pe mas ombaapo outro jeito pe há upe ala tekoteve etezai como escola indígena tekoteve ochuka amboite mbaeichapa pe formação na universidade pe omaerã haicha pe jeito pe oñembaapo hagua escolape mbae forma pa oñeorganizata pea dentro da escola indígena porque por exemplo etezia em termo de planejamento e por temas gerador, o escolhe tema de conteúdo aje desde pre ao nono ano o recebe hagua mesma sequencia ai mesmo assim oi vaecha algumas coisa haeteko ndahape poraiva aje o farta ve ojedelimitave cada ano escolar mbae chagua chaguape oñembaapota, etonse upea kuri ore ropensa rojapo hagua pe refencial curricular aje odirecina porave hagua mbaepa tekoteve oñembaapo primeiro anope, mbaepa tekoteve oñembaapo segundape há tekteve ojeavalia ave serpa upeicha ara voipa tapa nahaniri, pea pe momento la ofarta ojediscuti entero vea ndive porque cada ano hae oike professor Pyahu ose ensino médio guio uma diretamente sala de aula, poque ndoguerkoi michimi preparação, mas ofarta ojediscuti ko hyepype tekoteve ojequeraha okape isso é pra obra do governo aje upea tekoteve ome conta na formação dos professoresre mbaeichapa ojehu pea pe ñane formaçoape há pratica amoite educaçoape, etonse upeala hina etezi ndaikuuai che enterro vea pa ojeypy tanto koape ko escola ãndejarape enterro veapa ohecha pea pe preocupação aje hetama professor mais idisperienteva opercebema upea pe dificuldade dentro nos momentos dos planejamentos nas horas atividades oñemoi pea pe preocupação com a aprendizagens com a questão da qualidade de ensino aje, e o resultado aje mbaepa ome, etonse muitas vezes ndaha'ei muito favorável a questão do resultado mba'eguipa mo'opepa oi erro pe ndaikatui oñegahe upepe ojehesolve hagua, oi hina preocupação cheve guara tekoteve oguah momento ojesdescobri hagua mo'opepa oi erro ojesdescobr hagua ohupity hagua quem sabe oreverte upeape situação aje.

Há outro petei desafio ave che ahecha laja che sempre che hae aje che ponto de vistape ñande kuerape desafio a mais aje porque ñacompara ramo umi karai kuera hae kuera iñe'e pema voi oaprende que é o português ha ñande nahani tekoteve ñaaprende ñane ne'epe ha upei tekoteve naaprende português aje há pe português hae hina língua geral ko maera pegua tekoteve ñaaprende mokoi ñe'epe ñaaprende jahavo etonse icomplacodove ñandeve petei trabalho a mais ñandeve ha karai kuera nahani portuguespe ma voi iñeypyru bype oaprende ohovo ate 5º ano pe, pe ijescolape so petei linguape oaprende há ñande nahani, ñande mokoi linguape ma ñaaprende jahavo etonse icomplacodove ñandeve hae petei trabalho a mais ñandeve ha carai kuera nahan aje iñeypyru kuevo voi desde o estuda oho ate 5º ano peve hae ijescolape hae so petei linguante oaprende ñande nahani ñande mokoi linguapema pe ñaapdende peape maerape upe ala che hae petei desafio a amis ñandeve tanto professor tanto alunope oaprende hagua mitã pe aje há dentro da aldeia aje tekoteve jareko sala de aula há professor tekoteve oguereko peape olhar diferenciado aje porque dentro da sala de aula hae vários situação jevy oi pe família oguerekoveva pe contato pe sociedade okape guava ndive ohnduvema radio oassisti vema ohenduma musica oaprendema alguns palavra aje okapegua aje há oi pe família ugarani etepeva voi oñeeva ndoiporu etei voi nem michimi voi maerã etonse professor tekoteve hina tuicha sala ryepype oñeñatende ineere por exemplo oñeero empréstimo oiporuro alguns aluno notende moai guarani etepe oñeero outro aluno notende moai ave tekoteve hae hina obalancea hina mbaepa pe ... preparado oi etonse umichagua la hae idificio hae jahupity hagua jaiporta haicha ete upea pe diversidade próprio na sala aje, ate oi por exemplo escola Mbokaja, etonse upeicha la hae ojehu peape diferente dentro da sala aje, por exemplo escola Mbokaja pea pe hae comunidade idiferente pepe guarani ijeito há iñee voi idiferente, por exemplo professor kaiowá oho ramo pe ijeito iñeepe próprio aluno hei ichupe nde ngo reñee vai pa etonse professor tekoteve oime preparado hei hagua umia lado ichupe kuera hei hagua ke omoi a questão de etnia mbytepe o explica hagua em termo linguística preparado ombaapo hagua umi chaguare etonse vario situação oi aje em termos de escola para escoa ate sala de aula aje por exemplo sxto ano pe oguahave jave katu hae oñembyaty paite cada canto guigua oñembyaty paite upepe professor oime preparadove hina upepe etonse tuicha eterei desafio oi hina principalmente professor kuerape.

Etonse ate umi itua kuera oi etezia cada uno oipota ifamila pe idifernete aje, por exemplo oiva família somente hae oipota oestuda oime preparado ombaapo hagua hogape ikokuepe so que oiva família opesnsaveva oho hagua mombyry vema oipotama oguah universidadepe oiko hagua profissional chugui etonse tekoteve oñemongueta mbaeichapa porque escola ndaikatui cada uno ojapo três quatro projeto diferente ojeexeculta hagua por família diferente etonse peteiprojeto tuicha veva a maioria oipotava upea ojeexeculta hagua em termos de educação básica oguah ensino médio final pe aje etezia dentro da escola dentro da aldeia hae kuera no pensi escola municipal fundamental ensino médio outro so petei escola so aje eme termo de mantenedora outro mais é uma educação básica aje

que oñemboe inypyrumbype deste pre primeiro ate ensino médio o conclui peve upei ohotá pa era universidade upei opytata pa era hogape ombaapo ikokuepe oproduzi hae oiko hagua petei pessoa autónomo aje ojevira hagua sem odepende ipatraore etonse hae, etonse cada uno família hae idiferente aje omaerã ifamila pe aje cada um oipotá ifamía oiko professor ombaapo hagua na área de saúde ou ate outra área sem ser na área de educação aje nem da saúde etonse cada interesse oi aje etezia tekoteve oñemongueta porque oimba tama ensino médio tekoteve outro onemomgueta jevy hendive kuera mbaepa oipotá aje se pea voipa oipotá aje tapa universidade pe enterro vea pa ohotá tapa nahani, koanaga ojehecha hetama ensino médio oterminama ohovo so que sai mi jahecha oaguaheva universidadepe etonse mbaepa ikatu algumas parte renohe algumas conclusão etonse hae haekuera interesse ndahaei ocontinua hagua o termina hagua ensino médio oho hagua universidade pe ocontinua hagua ijestudo petei ponto certo pe o estuda oimema contento hikuai.

Koape tuicha hae oajunta ouni hagua enterro veape ngo cheve ramo guarango hae fórum kape forum hae etezia onemarca ramo hae enterro vea ou aje onemói proposta ojediscuti petei probelamtuicha veva upea rupi la fórum rupi ogueru umi hente ave ogueru parceria ogueru a questão da comunidade a questão da liderança ai escola oi mbytepe oitira ramo amo guio lado aguió lado oime hina upepe hina ojapo jogo de sintura upepe hina upepe hae tuicha omombarete trabalho da escola oaproxima hagua comunidade itua kuera porque pepe porque pepe oi pe fórum hora pe reunião tuichape oi família no concorda guasuiva opinião diferente outro o concorda veva opinião diferente ave a proposta hae idiscurso hae posito uperupive hae ocomeça oconvense pe outro pe oho ikatu haguaicha oguerovia ve pe escola trabalho etezia rupi oacredita oho etonse etezia a maior parte scolare ojerovia professor indígena rehe ojerovia itrabalho, há hae kuera ave no diferenciai ave professor, nde reike guive educaçãope nde hae professor tekoteve qualquer situação remee conta rejapo taramo documento rediscussa rehotá ramo representa alguno pe tekoteve reime preparado ichupe kuera independente professor oíke ramoa ou professor ituja veva etonse upeicha la hae kuera ohecha há pessoa oíke educaçãope hae oñetorna como uma pessoa pública ndoguereko veima hae ivida particular oime aja escolapetei coisa hogape final de semana outra coisa okau house ramo ojegusta taramo pe tapere la coisa ojapo hagua ndaíkatu veima upeicha hae ojapo, porque hae petei pessoa otorna petei pessoas pública ichupe etonse umicha la hae kuera ohecha oimeva dentro da educaçãope funcionário kuera.

Eliel:

Etonse ñaencerra hagua a partir de experncia mbae rehecha pe educação escolar indígena rehe?

Lidio:

A educação escolar indígena a ideia ngo che ahecha laja não basta hae somente corpo docente hae indígena, administrativo hae indígena hae mas hae ndoguerekoi ramo pea pe ligação pea pe trabalho pe dentro do projeto o envolvia pea pe conteúdo tuichava o envolve pea pe realidade pe hyepygui oseva por exemplo ñande hina tuicha hina principal hina a questão do território a questão do espaço, ndojapoi ramo ligação pea pe trabalho coma realidade principal a questão da terra, dentro do território a questão da terra pejeje mabe oi a qietsão ambiental etezia importante aje a questão da susutentabiliadde etezia importante a questão da organização socila pe hyepype aje a questão política aje pe hyepype oñeorganiza hagua hypyguio okakotyó, a questão da educação amoite hogape educaçãooescolar indígena, mabeichapa ikatu ojapo pe ligação amboite oñemee haicha hogape há mabaeicha escola omeé ara pea pe ligação ombojuaju hagua pea pe educação escolar indígena dentro do trabalho da escola há amoite hogape dentro da educação indígena mbaeichapa como guarani kaiowá olida amoite hae ifamília ndive há mbaeicha escola tekoteve ojapo pea pe ligação omeé hagua resposta chupe ombojoaju hagua pe trabalho etonse escola tekoteve oguerreko pea pe diálogo com a comunidade pea pe relção entre escola há comunidade país kuera família aje etonse escola jae ramo hae próprio professor indígena, etonse upeicha l ache ahecha laja koape escola pe ñamana ramo ngo oi mokoi coisa karai há professor ava escola hae diretamente hae professor indígena etonse hae tekotevev oguereko pea pe ligação ava ko icomunidade ifamília ijescola e rezador aje a questão cultural tekoteve oguereko ko pea pe relção estreita tekoteve oguereko se ndojehui ramo umia mi trabalho por exemplo a questão do calendário onenepor ramo okaguio hyepype secetaria heiva tekoteve ajejapo etonse ndahaeri solo indígena, escola indgena tekoteve osegui pea pe foco aje omabapo mais contextualizado aje tekoteve ojeprepara como guarani kaiowá o enfrenta hagua pe okaguio ouva na realidade umi coisa

kuera oikeya okagui tekoteve hae oprepara hae futuro da comunidade escola tekoteve oprepara ichupe kuera mbaeguipa? Etezia hae escola hae ocupa ante vero hae oga pysy, casa de reza pe hae yma pe rezador hae yma rupi cada família garnde oi ramo guare rezador la hae responsável ndahaei capitão se hae rezador se itua kuera cada pyhare ogueraha oñembyatypa pe oga pysype hikuai pe principal pe rezador pe ivovo guasu cacique tuicha principal hae ombohasa onemboe imi ombohasa ichuep kuera ñemboe ombohasa ichupe kuera mbaeichapa tekora osegui ara aje enterovea ohendu upeicha pe ombohasa mbaeichapa mita kuna onecomporta vaerã, mbaeichapa mita kuimbae onecomporta vaerã ombarika hagua uperupi oho hagua omend hagua etonse ombohasa hagua preparação ichupe kuera há oguereko sequencia hikuai so que umia há'e mbeguekatupe ou opa, por exemplo etezia casa e reza pe dificio ne família oho casa de reza pe ohendu hagua hesador família rezador pe etonse moloí coisa ocupa pea pe espaço energia hae ate mesmo etezia nde rogape nde reime aja amoite ne família kuera o assisti dvd filme novela cada uno ate ne família nde rogape hae nde desestruturata hae etonse etezia escola tekoteve aojapo upea pe papel hae ojapo ara pea pe ligação escola indígena hagua tekoteve so professor indígena hina oi ombaapo conteúdo tudo de fora ndoguerekoi ave da realidade ave cheve ramo guara tekoteve aseguí pea pe linha pea pe foco tekoteve tuicha tekoteve hae ojeprepara como guarani kaiowá tekoteve oikuaa hae ijehistoria o sustenta pea pe ñande cultura língua tekoteve hae oñee ou oikuaa aje pe 500 poucos anos ma ñagarantiñane ñee, tekoteve o sustenta mais 500 anos ve aje tekoteve umicha guara ojehu petei trabalho conjunto aje da aldeia aje junto com liderança politico com rezador família aje etonse tudo contextualizado aje por exemplo etezia oi koape ñamañaro oi viveriso etezai ogue lento mas tekoteve ñamopu'a jevy oi unidade experimental oi pouco família pñenvolve amoite são 40 familia oñemvolve amoite oive 40 familia oiseri upepe aje mbae guipa principal objetivo aje o estimula jevy hagua pessoa añemity ovaloriza jevy hagua pea pe cultura tradicional a questão de palntio de smentes crioulo o armazenata hagua semente pea pe troca de semente pea pe reciprocidade omomaera jevy hagua aje otenta uperupive oguerujevy hagua pea pe trabalho oguereko hagua ligaçãoescola unidade família oñenvolve hagua aquestão da saúde pessoal do craz aje etonse ndahaei opyta so quatro parede etonse hae ose do quatro parede ofaltave hina etezia hina ojecobra dentro da horas atividades professor por exemplo ogueraha hagua ojehu amoite algumas coisa dentro da aldeia por exemplo ocai, ou terá kokue porã jachuka amoite ñambohasa ohecha hagua tekoteve ose do quatro parede aje perupi la escola indígena tekoteve ofunciona ndahaei so oaceitapa amo okaguio ouva hae hoky aldeia ryepygui amite hogagui osurgi ara okape ou karai mabe hae okaguio ou hyepype há ñande mbae katu osurgi hogagui okakotyto lado pea pe sentido la tekoteve escola indígena ofunciona oi a questão do artesanato umia tekoteve escola rupive oñembohoky jevy onemultiplica jevy umia petei fonte de susutentabilidade ave umia la ofarta etezia ñaavansa hagua...etonse ou omokangy jevy trabalho oñembohoky vaekue tekoteve hae ou ojejapo pea pe trabalho ikatu haguaicha ojehecha uka jevy jagua ichupe kuera mbaeichapa o surgi mbae rupipa oguaha hagua por exemplo etezia heta umi mboehara umia oi va heta ave ndoikuaai mbaeichapa oñeguahe hagua koape mbaepa ojehu era duarnet pea pe onepyrú ate etezia pe pea pe pauguepe mbaepa ojehu era mbae ñemongueta pa ojehu era mbaeichapa oho era discussão debate luta, conquista desafio hae kuera tekoteve oime apar hae kuera osenti ovaloriza hagua há compromisso tee hagua muitas vezes hae kuera ojee petei coisa so oñemplica gui rei vaecha ndoikuaai mbae rupipa aje.

Anexo 04: Entrevista com a professora Indígena Renata Castelão no dia 18 de outubro de 2013.

Eliel:

Então remombeu hagua um pouco nde experiência desde inicio da implantação da eeducação escolar indígena ko caarapo pe essa parte pedagógica há mbaeichapa ojealfabetiza umi professor kuera a pratica de alfabetização e coordenação ave nde arema repyta coordenaçãope mbaepa rehecha upea pe mudança da postura dos pais aje oingo heta umi família remombeu heta oi onorairo voi nde pleitea voi ndoipotagui ifamilia oñee guaranipe há upe mudança ou aje mbaeichapa upea oñacontece, há um

pouco ere fórum rehe a importância do fórum mbaepa heise ne ponto de vida fórum, a questão do conhecimento tradicionais os mais velhos e no final remombeu hagua o que que a aprtri toda experiência reguereko desde o inicio ate koanga peve mbae heise ndeve educação escolar indígena e alguns desafios mabepa oprecisa omelhora hagua, o que precisa ser feito koanga, essa nova realidade ñande jaiko aje, um pouco pea pe linha, bem tranquilidadepe, natekotevei remo,maerã eterei aje.

Renata:

Mbaeichapa õñepyrũ educação escolar indígena, ndoprecis amoai upe ande parte kuri kkk.

Eliel

Upea pode ser ne ponto de vista aje não tem problema.

Renata:

Etonse haeta desde que pe educação mas educação 2002 apo lao la apyta coordenação pedagógica pe upe ri ela mais ou menos kuri aje.

Eliel:

Mbae añope reike como professor indigenape? porque antes ndereikei kuri aje?

Renata:

98pe che añepyrũ kape 95 pe há 96 pe acontinua normal atende secretariape atend monitor kuri, 97 pe pee penhepyrũ pe mboe educação escolar indigenape so ke che ndaparticipairi aty guasu nem baeve como hae che formação hae ensino regular tanto a questão do maisterio hae hagua ndaguerekoi pea pe visão amanhã hagua ñande comunidade kuera ndive areko pensamento assim, a melhora che estudo a melhora a questão de vida che individual e não do grupo aje não para a comunidade pe, upeicha gui la ava jave apy añepyrũ kuri 95 há 96 pe ambaapo como professora há ndoui pe nahesakai cheve mbaepa educação escolar indígena como akakua karai kuera apyepy desde che michi ramo ronguare, amenda rirema apyta aldeiapẽ etonse visão totalmente idiferente areko há aike jave aldeiapẽ añepyrũ amboe tanto taquaperipe há koape, taquaperipe 2 anos há koape ave, etonse os conteúdo oupaite secretariagui apenas pepy ouva nte asegui ara aje, por exemplo conteúdo acrevi ara portuguespe so a explicação ambohasa umi mitame guaranipe upei gua so portuguespe paite so que mbaeichapa õñepyrũ oguereko dificuldade kuri porque hae kuera ou hogagui õñee guaranipe, õñee jepe sala pe guaranipe jepe so que conteúdo la portuguespe etonse petei contraditório kuri aje upei che convidama jepe kuri veronice upepe aparticipa hagua movimentopy che arrecusa kuri porque desde que yma ahendu peicha depoimento comentário ndouporai aty guasu umi movimento reunião upea causa a cria petei resistência ave kuri etonse che aha ara upepy so problema ocomenta problema ojehu movimento otomava frente hae yma guima veronice che convida há upei ndaacetai, upei kuri cimi che convida jevy kuri douradospy upeango veronice mena vaekue mbaeicha puku hera? Hilario aje che convida aju hagua aparticipa upe jave aju há apyta missãope ndapytai upepe upe jave oguachire hikuai chicha amalicha ojapo rakae hkuai upepe há che ndajepokuuai umia rehe upero ndapytai upepe aha apyta missãope há upei aguejy jave animopy hilário hei cheve aje oporanduma voi pe ñande rekore upe maramo hae ichupe che aju aaprende pende hegui kosa ara hae ichupe che ndajui ajscuti a questão da religião pene ndive hae ichupe upepyma voi pe rodoviário pe che jagarra aje che hae ichupe upei kuri upei ava 95 pe kuri koapy mesmo, upegui ndahavei che hae kuri a partir de hoje che ndaha veima upe jave kuri coordenadora do estado nunga kuri marina vinha kuri upe jave, ajeve diária enterro opaga kuri, upea kuri 94 pe kuri, 93, 94 pe ngo aiko amoite taquaperipe upei kuri marina vinha opaga peicha diária kuri, upei ndakei hague hotel pe cheve hembyve kuri há upearehe la heta mbae hei cheve marina hae chupe si nde rejepreoculpa ramo formare hae chpe nde rejepreocupa moai mbovypa henby cheve hae ichupe mbaeicha peipota che mouahe pende lado pe si peicha reagi ramo hae marinape upe ramo guare a partir de agora nunca mais ndaju veima pende reunião hae vaekue ichupekuera upei ngo ndahavei voi kuri há upei kuri rova koape 95 pe normal karai amboe haicha amboe vaekue so guarani pe añee mas leitura escrita há eportugues che aka upepe nahesakai gueteri kuri apyta upeicha 96 pe enterro kuri ainda mais geralga ogueru vaekue planejamento pronto ou jave nde sala pe omanha ne caderno, quadro re, planejamento há aluno caderno rehe ave mbaepa aluno ojapo, bem irigido voi kuri há final de ano aluno tekteve oaprende upeicha kuri upei 97 pe kuri õñepyrũ pe educação escolar

indígena kuri aje pe educação escolar indígena oñepyru kuri mbaeguipa o justifica kuri heta alto indígena de reprovação aje mbaeichapa meio ikatuta ojepreocupa omelhora hagua educação ko ñande área pegua porque ou pe educação escolar indígena so que pe educação escolar indígena como ndaparticipai gui nem um movimento a continua pe che aka apensa ava jepe che rete che pensamento há che ndoui nem michimi apensa hagua che comunidade rehe primeiro há iñyputu mba cheve há upepe nde há Eladio remboe aje upei 97pe há upei aju aoensa amboe se guarani pe ave so que nañesenti porai aje há upei aju ara, upei añee anari ndive, anari hei cheve so que na che obrigai ave por exemplo emboe guaranipe nahani remboeta reñesenti porã hape hei upei kuri maria nilma ndive ave hae kuera coordenadora pedagógica da secretaria aje añee maria nilma ndive hae ave hei cheve amboe hagua pe lugar añesent porã ve hape pe guaranipe ou pe aha haicha voi há upei 97 pe che añepyru ara uma semana outro dia amboe upeicha jevy upeicha ate 97 inteirinho aje upeicha aha apesar que aparticipa kuri curso a participama jepe há upei durante um ano pe aparticiap kuri reunião oi kuri ñandejara veronice oi kuri curso amoite umi rupi haeteko che pensamento haetko ojeabri vaecha jareko kuri apoio liderança gui em compensação tua kuerama ndoaceitai aje, tua kuera ndoaceitai kuri upei upeicha oho vaekue pe 97pe aju amboe português pe ipeicha aha há upei no momento che voi ave aju apensa que ndaikatui upeicha naiporai aseguí upeicha ramo che aluno kuera noaprende moai há upei katu 98 pe ahasa jave katu idiferente che ahasa resakavema cheve há oñepyru amboe kuri guaranipe añepyru amboe guaranipe há oñeoyruma extensão pe oñemboe kuri loide pe onepyru ñemomboe educação escolar indígena há upepe oñepyru jave itu kuera ndoaceitai ave kuri koa pe voi ndoaceitai ave kuri oima ñandejarapy alguno já otendepa oaceitama voi kuri koanga oñepyru oho extensão py há upei itua kuera oñepyru ojohu vai heta tua ou ara escolapy mbaeichaiko pe mboeta guaranipe mbaeicha ohta cidadepy onee karai ndive hei sendo ke guarani hae dia diama voi ogape oaprende hei upeicha hei cada professor pe há imeby professor pe ou oñee ave upeicha ara, há upei kuri oguahetei momento pe kuri petei kuña pana rembirekongo upea vaekue ndaikuaai mbaeichapa hera pe pana rembireko koanga nache mandua veima oguahetei cheve ipochy voingo cheve há hei cheve maerã remboe guaranipe ke hae kuera oñee vaerã karai kuera ndive mbaeicha hae kuera oneeta karai kuera ndive hei upei hae chupe primeiro naquestionai mbaeve icchupe ahendunte hae hei aje upei hei hae tekoteve oaprende hei ipyape hasyva guive hei hei paite voingo mbaerepa hae oipota portuguespe oñemboe upei heta hae ojedesabafa aje tudo que osentiva ojohu vaiva hei paite hae upe pana rembireko upei heta oñeemba rirema hae ichupe rereko veiko reñee ara hae ichupe nahani hei erepama tipo hae, hae hei cheve, etonse haeta ndeve hae ichupe petei coisa haeta ndeve ndaipotai rejuhu vai hae ichupe porque tudo koanga ermiva cheve hae ichupe jaguerko ñane ñeepy hae ichupe ñeeppe jae che hae ndeve nde ere cheve so que ndajaguerekoi koa kuatia rehe, upe ne ñeengue nañaoiri kuatia rehe hae ichupe, upeichagui tekoteve ñañee há jahai ara ave hae ichupe yma rupi guare karai kuera ojapo upeicha upechagui yma guare guare documento kuera oguereko porque hae kuera ohaí hae ichupe ñande voi hae ichupe upe ñande ramoingue oñehundi ohasavo jaikuaa añete oral pe jaikuaa umi ñee hae ichupe si ñande voi nañamohendai rampo peicha kuatia rehe daqui alguns tempo opata hae ichupe ndoiko veitama hae ichupe upeicha gui voi alguno ohasa nossa che ramoí mante yma ae vaekue ojee ohasapa upea vaekue so que tekoteve iñeyportante ere vaekue cheve ojerevi letra pe voi hae ichupe naiporaiko ere vaekue ñamoí kuatiare hae hei tekoteve ñamoí kuaa kautiare ñanee kuaa portuguespe guaranipe há jahai kuaa ara ave há upei la hae oñepyru otende, outro dia katu cheve oho ambrosio há oho kuri pe guyra roka pegua upema ramo hei hagua peengo pemboe napejepreocupai alunore hei upe jave omora kuri apy peengo na pende kokuei voi ave hei chevy professor umia kokuengo aluno kuera hei há orengo isalario eyva roñehaa rojapo kokue tee voi hei upea re mante ore esperança oroproduzi rokolhe hagua hei upeare mante ore lucrata hei professor ngo napendejepypai hei porque pee pende kokuema voi aluno kuera hei ambrosio upei heta pora ahendu ichupe há upei hae ichupe nde reguereko ideia cada um oguereko ideia hae ichupe cada professor ojepreoculpa iñaaluno rehe hae ichupe upegui rie che aha amboe kuri upegui rire upe rire omee maramo problema e saúde aha secretaria py ambaapo três ano secretariape so secretaria pe apyta sobre a questão burocraticape upe rirema ahasa kuri meio período coordenação pedagógico pe o que che ajudou a questão da formação che pytyguo hesakave hagua cheve pe ara vera, porque che aguerekoma che formação karai mabaeva ensino regular tanto magistério karai mbae ave etonse upepe apensa amelhora tudo che jehente apensa amelhora hagua che condição de vida e não che povo kuerare há pe ara vera py aha rire jevyma katu nahani oñepyru conforme ombaapo professora kuera oguereko experiência ñane ndive aje umi rupi che pensamento ou omuda além de amelhora che formação pe amelhora che estudopy

amelhora hagua ndahaei amboe hagua okape amboe hagua che povo ajeprecula hagua hese kuera há omelhora hagua avei aje antes visão che ndarekoi kuri ate añesenti hagua como ava antevê nañesentiporai além que ndakakuai voi kuri ava kuera apytepe sempre karai paumy, mamãe kuera okañy karai kuerare akakuaa etonse ate nañesentiporairi kuri aje so que pe ara verapy ahasa rire kuri totalmente omuda che aka mbaeichapa rembaapo a questão de valorização primeiro ñande reko umi rupi che ideia oñeamadurece ohovo haete inclusive onobuspe roviaja jave kuri ante ara vera pe aike umi mitapy oporandu maera peeiko ava hei ndahaei hei tainara umia pe outro dia hei moo piko peiko hei? Aldeiape? Casa de sapepe?karai kuera upeicha ônibus ryepype ate hae kuera voi oñesenti kuri antevê upe rire ahasavo che formação adiquirivo ambohasa ave ichupe kuera ndaikatui opens aupeicha ñande ava tekoteve jaaceita como jeito ñandegara ñane mbou hae ichupe kuera etonse umirupi che pytyguo há oñepyrú hesaka ohovo ajeve koapy 98 py añepyrú amboe guaranipy há upepy añepyrú ñamboe dfeirente karai kuera omboe haicha a questão de letinha há tudo upeicha há ñande katu tema gerador ma kuri ñambapo heta oajuda reexplora hagua umi rembaapova ndive aluno oparticipa voi ave há pe pensava omoi ave pe kuatiare ha upe rire aju apercebe a diferença da alfabetização karai mbaeva há educação escolar indígena moopepa oho ombaretveva, poe exemplo alfabetização portuguespe mal mal sai sai aluno kuera olee vai vai ara upeicha silaba texto ojapo vai vai mi ara guau aje oi nem dojapo kuaai há upei analisa amboe jave no final de 98 pe oquahe jave desembropy kuri aje aluno ainda mais michii mimi umi nenê poturai mimi michii mimi hae olee por ama voi palavra textoitxtó voi ave upepy oñepyrú omuda paite upepe che maerã che metodologia de trabalho a questão mi curso rupive avei professora judite peiñesperincia rupi ombohasa mbaeichapa ñmbapo alfabetização com tema gerador ou então as três palavras chaves pe comunidade oconviveva dentro da comunidade ouerekova tekoteve ñambaapo etonse upe ala añepyrú ambaapo hendive kuera aje há umirupi la añepyrú aguereko pe experiência ajeve ahasa jave kuri, por que a maior parte da minha vida hae alfabetização karai mabepy mais ou menos 10 anos há upe rire ahasa coordenação pe etonse pe coordenação entre secretaria pe aime jave mbaepa ndoho porai pe alfabetização portuguespe jave che ambaapoma pe errado py ndoho porai ahekama outra maneira como a metodologia da professora Eunice judite ombaapo vaekuepe ñane ndive umiape añepyrú asegui kuri ahama jave coordenaçãope upepe ofacilitama cheve porque añepyrúme aimema alfabetizaçõme upepe tuicha che pytyguo aje mbaeichapa ikatu rembaapo hagua alfabeitzaçãopy umirupipea pe experiência che arekova sempre acompartilha ara antes da coordenação jave jepe sempre troca ara ideia outro kuera ndive por exemplo che ambaapo peicha oho por ache ambohasa ara na horas atividades pe ara pe barravão peñaimeramo gueteri ramo guare ajeve umi professora kuera umi catalina umia sempre che procura ara, mbae tipo oho pora ndeve nde trablhope hei ara há che amombeu ara ichupe che asegui koa aluno ocosnsegui upei ambohasa ara ichupe kuera petei troca de experiência aje pe momento de horas de atividades upeicha jepi aje ajeve depois que ahasa coordenaçãopy como dentro da coordenação oi petei oacompanha mais na parte da pedagovica da alfabetização no caso che há lideio kuri lidio oacompanha terceiro quarto há quinto mas na áreas de matemática aje no caso umi outras serie oacompanha jepe mas que so que che especifico na área do pedagoico a ajuda hagua a questão de joguinho a confecciona hagua material mbaeichapa rombaapo ara tema gerador professor kuera ndive voi achuka ichupe há oiva catu na hora de atividades enterro vea katu jaguapy pa jave oñondive mbaeichapa ñambaapo oñepyrú dentro da horas atividades cada uno py roescala ou hagua ombaapo dentro da sala na horas da atividades como iñaaluno ronguaicha moopa oguereko dificuldade encima upea pe igrupo oiva oipytyvo pe professor pe há upeicha kueri cada serie kuri rojapo petei horas de matemáticas petei outros matéria pe cada um oguereko hagua iñesperiencia kuri upei kuri petei tempo kueri rohecha ke no avanzairi aje si arguno si nde hesaka maramo rembaapo ko tema gerador idificil ndoprscisa veima repyta preso petei livro rehe nde rembaapo ta com o tema heta área rejagarra reho aje oiva ndoguereko i expereincia porque porque ñande epocapy a maioria ñande professor kuera tudo mestre há doutor vaekue aje há upei katu operde qualidade ohovo ideifernte ma há upei katu che preocupal aluno cada dia ndoho porairi oi añopy oho porã pero oi añopy ndoho porairi si la ndojeprepara porairo alfabetizaçãopy hae oguerekota dificuldade nas outras serie segunte aje há upei ropensa rojappo hagua curso e alfabetização oficina katu de confecção de matrial didático há upei rojapo reconfecciona aje e joguinho e jogo d ememoria heta joguinho roconfecciona pe horas atividades horape etezia so primeiro anos outro dias so segundo ano outro dia so terceiro ano ate quinto ano peve dentro da linguagem de produçãope interpretação pe há upei matematicape lidio ojapo vaekue há cada ano oguereko ve experiência imbaepe etonse upeicha kuri roho há upei mutas vezes

kuri oguereko dificuldade kuri mita kuera nde remmombeu ichupe kuera as vezes rojapo planejamento coletivo na atividade pedagogicape desde educação infantio ate nono ano peve há metodologia cada uno ojapo kuri aje alfabetização hae kuera osepara oike guarani pe portuguespe quinto há quarto ñondive vaekue há sexto ao nono oñondive mesmo prontove ramo jepe professor oguereko dificuldade a pratca omboe hagua sala de aula pe etonse mais outro passo jevy kuri oguereko dificuldade upeicha ante vero roquestiona nas horas atividadespe há upei roñomongueta aje mbaeichapa rojapo umi professor kuera ndive oiva oho aje oiva ndohoi nokonsequiri aje ombaapo com tema gerador uma vepe omeembama voi ajapo vaekue planejamento um ano guara uma vepe ogaue omohasa pama voi iñaaluno pe etonse nomeeiry pe aluno oporadu hagua há o questiona hagua oconstrui hagua ndohejai upeare ome mbama voi há upei kuri ojepreoculpa kuri pe alfabetização jey primeiro experiência toguereko kuri dentro da lotação pe lotação umi alfabetização oguerekova jeito opyta hagua dentro da alfabetização so que mbaepa ogaue oiva hei ome teri trabalho cada um oiporavo va quarto quinto ano pra frentema oi ndoguerekoiva jeito há upeva oho para alfabetização upeicha sempre roñemonueta há etonse no finalpe kuri roñemongetave enterro coordenador kuera romonta hagua oficina de alfabetização upei rojapompeva romonta kuri petei passo a passo para alfabetização umi professor iniciante ndive pe primeiro há segundo há terceiro ndive oñepyru ara kuri romboe kuri upei roñepyru rojapo pe oficina há rojapo há upepe rombaapo hendive mbaeichpa rembaapo petei tema gerador ndive pe cada passo pe tema gerador pte mbaeichapa rembaapo com três palavras chaves cada passo mbaeichapa tekoteve rembaapo umi aluno oñepyru ramoa umi ndokuaaiape lista de palavras ortografia há outro catu texto intrpretação ohai jave opesquisa hagua amoite itua kuera ndive umi trabalho rejapo passo a passo rejapo rejao hendive kuera há mbaechagua jogo pedagógico didático ikatu rojapo hendive kuera alfabetizaçãope rojapo avei aje cada jogo rojapo upei ave mbaeicha rembaapo ara leitura há interpretação aluno ndive alfabetizaçãope upea rojapo romonta trabalho em grupo há cada uno opyta responsável rojapo hagua upe rire kuri rojapo juntopa jepe mbaepa dificuldade além rojapo juntopa na pratica mbaepa gueteri oguereko dificuldade, upei ronemongueta jevu kuri upea imbae a questão por exemplo porahéi a contação de historia jaikuaava ñamombeu reikuaa ramo reho reprocura cacique upei regueru jevy hagua upea pra sala pe ensino mbae chauapa rembaapota há upei outro passo há roñepyru kuri roho mais che la do que umi outro professor kuera aha na sala de aula cada professor che renoi no caso aqui na ñandejara upepe ambaapo guia ha upepe ambaapo hagua professor ndive voi na sala de aula aha apyta como assistente pe sala py voi so aluno ndive há professor ome pepe che ndive hagua mbaechapa aluno ndive ikatu hagua aluno oenvolve hagua oparticipa hagua mbaepa che preocupa antevê ara professor omboe ara aluno obanguça ara upey oi aje mia dúzia pe mi professora ome ara aula upea aja katu upea já katu umi outro kuera upeiaju apilha alunope regana hagua rembaapo ara historia yma guare ñande hstoria ñande reko umia la hae kuera ointeressa voi rehomina petei sala pe eñepyru remombeu historia rmombeu rekasea ichupekuera ou yma guare ñemombeu kai há jakare rehegua oatravessatama pe y aje um chagua mabe remombeu rekasea ramongo silecio voi opyta há uimoralidade oho jevy para escrita etonse heta vantagem upei roñepyru kuri jogo didático che renoi hany aha guaranipy alfabetizaçãopy há outra serie py terceira quarta py aha avei prodessor kuera ogueeko dificuldade ave ombaapo hagua a restruturação upea py oi kuri outro momento pe kuri...texto tanto guarani py tanto portuguespe so que muitas vezes aime aja pe coordenaçãope 3003 pe koanga oike peve professor oadimiti hagua que hae noadimitiri ou outro oipytyvo ichupe etonse nde rehota reipytyvo nadahaei mbaevera mas so que remee hagua apoio reipytyvo hagua ichupe o desenvolve omelhora hagua so que muitas vezes professor kuera no copeendei hikuai nomeei abertura, nomeei abertura pea pe momento o desenvolve hagua, mbaeichampo reho ramo opyta preso oi ndahetai alguns professor oguerekova abertura exemplo professor Valdeir hae 5º ano py hae omboe vaekue amboite etonse uma ve hei cheve professora hei cheve che ngo aipota reho che salapy voi hei ambaapota che aluno o produzi hagua texto há aipota che sala py voi che ndive voi uma ve dois vezes a aprene hagua voi mbaeichapa rejapoo pe restruturação do texto hei mbaepa tekoteve upepy rembaapo hei, reestruturação do texto hina omoi pora texto a organização das ideias, a ortografia etonse petei texto bem claro coerente ikatu hagua outro otende mais o básico aje ndahaei tanto especifico da gramatica em si rejapo rembaapo mas sim a estrutra ndahaei como se fosse e sexo ao nono pepe ojeexigi vema ndahaei gramatica dentro do texto oi vaerã ave ñane ñee ndahaeiva português algumas coisa que hae opensa haicha nte ave oescrevi ave há guarani pero idiferentema guarani pe omoi porã guarani pero portuguespe a questão de estruturação mbaeichaiko hina romoi pora texto hendive kuera aje a upeala dois ou três vezes Valdir pe aha etezia

ogueroko pea pe experiência ocontribui hagua outro ndive so que oiva noadmitiri upea aje ore renoi pe sala pe roho hagua roipytyguo umi rupi tuicha jahecha vantagem umi aluno omelhora aje hoje che admira muito ko professor genildo hae sempre omboe kuri quarto ano hoa jave ipopy kuri alfabetização ogueroko dificuldade mas so que além que idificuldade rupi hae nokiririri hae ore procura além de que rojapo planejamento pegagogico junto pe planejamento individual roguereko ramo pe horas atividades nahesakai há depois curi bom tempo a ideia kuri cada ano rojapo kuri oficina de alfabetização mas so que oho um tempo kuri ropara jevy kuri ndorojapoi ropara jevy kuri upepe ai koa ko ano rohecha diante ds dificuldade dos professores roguereava koa ko ano kuri ano passado catu kuri inicio do ano romee oficin de matemática oficina de alfabetização há upepe pe so alfabetização kuetema rojagrra rombaapo hagua rombaapo hagua mabeichagua dentro da oficina trabalhando o tema gerador mas dentro do texto por exemplo mbaeicha rombaapota petei tema kokue mbaepa reambrangeta rehupita kokuepegua historia geografia matemática ciência mbaeichapa upei ikatu reenvolve aje etonse roñepyrú rombaapo umia re há ko três palavras chaves avei ave rombaapo dentro do texto romee rombaapo passo a passo jevy professor kuera ndive o produzi hikuai há upei pe itexto pe jevy o servi hagua de ferramenta de pois digitado oho jevy hagua pra sala aluno kuera pe jevy aje há rojapo kuri upeva upei upea ano passado kuri upei ropensa kuri mbaepa kuri upea omee certo roho roñemongeta há omee certo kuri há upei kuri segundo passo dificuldade kuri alfabetização pe kuri romeema etonse kuri próximo kuri oficina de língua portuguesa produção de texto onde outa kuri professor de guarani há de português reestrutração guarani há portuguespe mbaeichapa rembaapo hagua contação de historia mbaeichapa rembaapo hagua dentro do guarani há português upea já professora cidama opuchave aje ore no momento do guarani py ore che há braulina la mais atuante voi kuri roive kuri umi outro kuera oho jepe so que no persistiri aje ai roho rojapo ave kuri aje etonse então conforme pe trabalho rojapo há pea pe historia avei a questão de pesquisa cacique mbaeichaiko hina tua kuera ndive umi oguerekova ndive experiência aje rokonsegui kuri rojapo rotermina kuri roproduzi algumas coisa material kuri professor oproduzi vaekue há upei kuri umi dificuldade apytepe osurgi kuri tekoteve rojapo professor kuera ojerure ave kuri oficina de matemática mbaechapa rombaapota entre o lúdico oia matemática so ombaaponte matemática heiramo so contares o upeante mas além disso mbaepa oive do di a dia porque mbaerepa ore preocupa matemática oiva o estuda nono ano py oitavo anopy nde katu representacia algumas coisa kuri antevê che memy oestuda tal serie hei ndoikuaai nem conta ojapo hagua che arreseviva che orelite usinagui hei uma ve jano hei vaekue aje aindama oitavo ano che rajy oestuda hei aje por exemplo mbovypa hemby ajapo compra há che rajy ndojapo kuaai conta hei aje há upe maramo rojepreoculpa jevy kuri upeare rojapo hagua kuri oficina de matemática era pra ter feito ano passado há comeicnhope rojapo hagua há noroconsequiri ko año odificultapa oreve porque cada professor ogueroko 8 horas atividades aje terça de horas atividades pepe oacaba o prejudicaventema kuri há mbaeichapa upero rojapota heta roñemongeta apytepe roguahe petei conclusãope ke so sábado kue mante kuri como koanga rojapo kuri parceria com a UFGD ndive kuri há UEMS ndive kuri e Lia há Claudia Cintia há Marcelo ou aje etonse umia rojapo upeve rehe pe horas atividades coletivo pe antevê cha oejapo vaekue horas atividades causa no conseguivei etonse cada um horas atividades individual idiferente ojapo por mais que rombyaty se ramo jepe complicou cada escola ogueroko horas atividades diferentes como koa ko año oñaumenta cada dia mais demanda de aluno avei kuri e noroheno sei kuri professor Pyahu aje romboe hagua etonse upe maramo rojagarra omboeva pyharevekue omboeva roinkacha kaarugua upeichgui kaarukue 40 horas memete lento oguerrekova oñaumenta a questão de matemática interativa em toda a escola avei aje, o tempo idiferente koanga porque cada um ogueroko individual ouereko horas atividades idiferente ojoehegui na ñandejara ndaikuaai outro kuera extensão pe na ñandejarape hueve há vierre la roguereko professor 12 na quinta há 11 na sexta feira so que so que peicha nas horas atividades pe oi 1º 2º há 3º 1º 2º três quatro professor há upei já ohoma isalape há upei 3ª 4ª outro 4ª e 5ª etonse upeicha tudo pecado aje etonse reboguary hagua reñemongueta hagua já odificulta ma única solução rohecha rombaapo hagua oficina de matemática hae dia de sábado onde que professor o dificulta professor ndou sei ate oficni de matemática hae encima hae imbae jerure kuera rojapo aje oipytyvo hagua por exemplo matemática mbaeicha opucha com tema gerador o envolve hagua como a maioria ndoguerokoi magistério ara vera ogueroko dificuldade ombaapo hagua nas series iniciais ombaapo hagua com temas gerador mbaeichapa a maior parte o reclama hikuai pe tema gerador kokue mbaicha ombaapota matemática no primeiro ano sendo muito mais fácil nd rembaapo nas serie iniciais matemática dentro do tema gerdor do que umi outro kuera serie so que oimeva formado nas áreas de

matemática oguereko pe dificuldade hikuai etonse upeagui la roñepyruru kuri koanga mbaeichapa katu pea rombaapo aje koanga oficnina koanga dia 26 oi jevyta outro oficina aje há pe oficina ate na etapa ano que vem peve ohotu kuri aje i anno que vem rotantea koanga rojepreoculpa ropensama mbaeichapa romohendata pe horas atividades yma guareicha opyta hagua horas atividades coletiva o que esta sendo coletiva e so atividades pedagógica na horas do planejamento aje upei ano que vem a ideia rojagarra hagua nahani vei professor de 40 hora aje rojagarra cada o termina koape ensino médio aje oguerekova pe perfio d eprofessor ohenoi hagua 20 horas opyta hagua oguereko ve hagua tempo pe horas atividades ra aje isso la ideia ano que vem etonse umicha rupi la roñepyruru rojapo há como koanga um pouco asenti por que nem todos os coordenadores ombaapo pe yma guareicha ymango pe coordenador kuera ohevesa vaekue por escola ne manduanepa arakae uma semana rembaapo petei escolapy outro semana rembaapo outro escolapy upeicha rehasa aje por escola há koanga ofacilita hagua trabalho cada escola oi coordenador mas so que em vez de oajuda oacaba odificulta porque mbaerrepa porque arguno ndoguerekoi jeito oipytyguo hagua professor de alfabetização o que che asenti também professor de alfabetização kuera ke hae kuera oime porfora voi mbaechampo nokonseguiri aje ajeve aguapy hapeche aime hendive kuera a explica ,baepepa ambaapo ate hae ichupekuera peikoteve jave che rehe e so religa che avisa eju koape koape che ajuta qualquer lugarpe che ahata apesar que ñandejara pe che mi so que por um lado opucha voi puchado voi cheve aje mas nem por isso aheja outro kpkueheve kuri ajuda na alfabetização na escola Loide pe alguns professor pe há upepe hei aje oiva omombeu peicha horari rehente omombeu aje ndochukai peicha kuatiare hei aje ndochukai peicha kuatiare hei aje etonse umirupi che apercebe que nem todos os professores pr exemplo oiva oguereko jeito na alfabetização upeara ano que vem mbaepa ropensa além e che oi hagua petei professor de coordenação pedagógica na área de matemática avei porque lidio hae outro ifunção aje ndaikatui aoa mesm tempo hae ojapo petei d ematemática oho ramo petei d e linguagem há outro de matemática aje etonse hae upeicha trabalho oho hina koanga heta cosa heta avanço jaguereko vaekue heta hoa voi otantea upeicha roho hina porque não é facio aje porque ainda mais heta professor sem formação avei oime mas amalicha hetai professor so oguerekova hina so magistério ensino médio nte oguerekova aje porque arguno ojapo jepe pe teko arandu mas hae kuera heike no hae noimei preparado ombapo hagua de sexto ao nono ano hae kuera oime ombaapo hagua nas series iniciais so que como arguno tekoteve ojapo facultade arguno ojapo so que hei haicha arguno mesmo ke otermina rirre koanga teko arandu ose jave pe pedagogia intercultural aje há upepe hei arguno ojapo jevy hagua aje oipytyvota nas serie iniciais aje.

A questão do fórum do fórum por um lado ñemportante tudo que de conquista eteezia ñande jareko hae atarve do fórum através de documentação jajerurre upe rupi heta autoridadepe ñantrega há heta avanço jareko ñandeobjetivo principal trabalho oho hagua pra frente ñande ñambaapo em coletivo kuri aje etonse koanga ete peve roguerekoum pouco de dificuldade a questão d liderança aje ndahaei yma guareicha silvio Paulo ramoro nguareko oñondive pa voi professor kuera saúde educação liderança petei ideia oguereko ñandeicha ave e outro avei dentro da questão do fórum oimeve presente liderança jaguereko pe firmeza com a presença da liderança ate dentro do estudo avei professorque o estudava facultade que sea ara vera ante ve nahani kuri ñande jaha ndohoia silvio Paulo ohenoi ochama atencção voi o compromisso que cada professor oguereko com cada comunidade tekoteve oime presente na reunião omee retorno voi pra sua comunidade upearã haekuera oestuda so que depois passando Zenildo isael época py umi já ndoexisti veima aje hae kuera ndoguereko veima pea pe postura ocobra hagua professor kuera ohova oho ndohoiva ndohoi upeicha ndoguerehava a serio aje upeal ave ore rosentu uma ve roemongeta kuri muitas vezes apoio maior jaguereko liderança ñande ndive ocobra ramo umi acadêmico kuerape professor kuerape i atrave do fórum com pensamento coletivo heta ideias heta avanço e conquist jaguereko heta conquista jeguereko aje isso cada um os parceiros universidade prefeitura e outros voi aje heta entidade parceiro jareko heta trabalho oho hoje meio que opyta parado meio que opyta meio afastado meio hoysa lento vaecha upeala kueheve roñemongueta jevy lidio umia ndive ante ve reime kuri a questão da unidade pe upepe kuri aje ajeve roho jave upearupive pea pe a questão da unidade ojapo ave a questão da pratica upepy hae vez de yma guare kuri umi aluno kuera ndojohu pora veima kuri há nde rekonselgui jevy hae kuera ohaihu jevy hagua hae ojapova aje upe exemplo che aparticipa jeve hae, Eliel Hae chupe o conquista umi aluno kuera ndahaei oiko como administrador soo mandante umi aluno kuerape hae hei há ojapo hembiaapo rupi umi aluno kuera ohecha há ojapo avei aluno kuera hae upearehe la kuri pe reunião pe tanto a primeira e segunda lucinda oñehundi rirre pono opyta parado so pe lucinda oprepara vaekue otantea romarca

jevy reunião ave e grupo aje peicha opucha jevy como nde reime universidadepe na UFGD pen de rupive há Zefa ikatu hagua ome e hagua apoio koanga voi oi FUNAI Olacio Fatima do Sul pegua hae hei kuri ou ave kuri antevê Guaraci Junior ave kuri etonse oconsegui smenete e muitas vezes upe apytepe ore rosent ave kuri projeto ouva nunca ndorojagarrai projeto iplata ipope una ve kuri amalicha reuniãoopy ochatea umi hente como se fosse unidade pegua ojararra acha moa amalicha ko liderança hei era ichupe kuera aipota re presta conta oreve la mboypa plata regasta vaekue hei do projeto hei sendo que projeto ouva regata hagua materialre ferramentas re mentere por exemplo ou vaekue pe 30 familia agricultura familiar nunga pea pe voi ndahaei plata vivo cada uno pope ou aje muitas vezes liderança noimeiri va por dentro no compreendi umiva as vezes o ajuda o afasta ptei clima que não deveria oacontece há ojehu kuri aje meio que chato kuri umi praceiro ou ndahaei umi cosa o presencia hagua aje eronse umi rupi heta cosa ñande ñaconsegui através da parceirias há fórum avei aje apesar de que koa ko año ãnde fórum ifarco lento kuri aje mas etonse o trabalho sempre ore rotalha entre lidio edson e demais pe ñandejara pe roimeva mbaeichapa ikatu jajapo aje jahechapa em vez de pe trabalho hoia e sim jahevive jevy oho tanto trabalho que oho kuri ate hoje kuri ingrid ou ramo guare hei pe trabalho da gestão ambiental tanto umi agricultura familiar tanto educação ate koanga ete peve hae petei foco gueteri hae ñande escolape teyikue arei ma kuri ingrid ou kuri amboite brasiliapy principal qualquer coisa exemplo mato grosso do sul hae aldeia te'yikue etonse upea ndaikatui ñande jaheja omano por causa que heta ñanemongeta so que muitas vezes dificuldade roguerekova oiva nopensai ñande ñapensa haicha che nde lidio braulina peicha jaguereko petei ñañemongeta aje, nahani, che che compromisso so aguereko 20 horas upe ante upei já opama a ideia não é esse hoje a reunião professor oparticipa qualquer evento professor kuera independente de seu horário nde rejapo rehahiu p nde rembiapo nde reparticipa ramo recresce pe ne fprmaçãope muitas vezes arguo ndoguereko i pea pe pensamento etonse ounte so ome e se so 20 horas so pyharevente etonse heta umiare roñemongeta.

Há uma questão da do conhecimento tradicional upepe muitas vezes ojararra um pouco jey porque Ismael oho vahope hae oguereko ijesperencia oguereko pe iniciativa pe aluno kuera michii mimi presinhokuerape hae ombojeroky oguereko animo ate nde repyta ramo guare nd epraticas culturais voi vaekue nde remokyrey ichupe kuera casa de rezapy ou hagua caciques escola py omobe hagua experiência heta conhecimento arandu rehegua aje so que koanga ropensa sobre praticas cultuais e artes indígenas avei etonse ombaapo vea mais na praticas por exemplo um chagua umichagua mbaepa ñneportante pea por exemplo poy peichagua mbaraka pintura umia ombaapo hagua so que ndojehuiry mbaerepa ndojehuiry? Opyta meio que entre quatro paredes além upea professor kuera ojepreoculpa ome e hagua so sufite odesenha hagua cada aluno py etonse ndoguereha vei há sendo que atividade pedagogicape na hora atividade ore rokobra professor kuerape ñande upeara oi ônibus exclusivo oi escolapy no caso o ônibus do jair oiko teve jave oho hagua amboite oga ppsy py etonse roñomongeta upe rirre roe ta chupe ogueraha hagua upepe ogueru jevy ombaapo hagua pe trabalho ligado com artes há outros matérias pe aje por exemplo koanga voi atividade pedagógica sistema de monitoramento rojapo mbae importante pe yvy ñande guarani kaiowá mbae valor oguereko ñandeve por exemplo mbae ikatu jajapo dificuldade jaguereko ñande espaçope pe yvy jaguereko hape mbae ikatu jajapo ñakonsegui hagua ñande espaço mbae ikatu jajapo texto upea hina produção de texto em português no quarto e quinto ano há upepe la alusnt texto ojejapo mava upeicha hei prefeito tekoteve ojoguave tuichave ñande yvyrã hei maemina bem nahesakai ichupe hei aje há upeila kokuehe ve professor kuera ndive hae jevy kuri ñande guarani akioeá tekoteve ñamohesaka hae chupe dentro da praticas culturais upeara mango ñande professor ava ndajaikuaai ramo e aproveita atividades pe reho eguapy outro oguerekova experiência o lutava dia dia oime hae ichupe oi apy hae ichupe umia pehendu mbaepa hei peeme peju jevy pe ne aluno kuerape umirupi ne aluno kuera ohaihu jevy hagua pe yvy jepea upeichagui pe pindo rokype experiência jahasvfa upepe haeteko pe esquina pegua minte vaecha o que o envolve vaekue escola loide kuri há upei oi Mbokaja ave há umi outro kuera nahani haeteko ndoguereko i vaecha valor ichupe kuera upe ala muitas vezes hae ichupe kuera umi mokoi tekoteve oive presente próximo ñande ñande cacique gui ñande rampo ñahendi aje oñeaproximave ahgua professor rupive aluno oikuaa hagua ndaikatuiro peraha cacique rogapy cacique ou hagua jagueru ânderu ou hagua então nde professor reho amoite hae ichupe kuera aje próprio por exemplo pe yvy jepea ere ramo muitas vezes nomaerã i iri ave aje naõ ta nem ai pe conhocimentore sendo que aluno kuera e aluno kuera oguereko interesse nde reho ma vaekue remombeu upepe hina rekase mbae dia reju jevyta remombeu jevy oreve hei voi não épor falta d einteresse d ealuno aje e emsmo a cobra e sexto ao nono professor de sexto ao nono tekoteve ojechuka ideiferença upepy ndahaei umi karai

kuera omboe haicha nte avei hae ou ojapo upepe hae tekoteve ser de guarani patikas culturais se arte parae matemática professor indígena oiro tekoteve ochuka idiferença pepy além de opucha pe ikonteudo opucha pe ñande reko ndaikatuinte o termina oikuaapa so para o mercado de trabalho ocupe aje upeagui muitas vezes avaliação a participa ramo guare yvy poty pe che che convida Valdinei que muitas vezes baepa che ideia che sonho ngau upea koangaitepeve se um dia sé possível educação infantioGUI ate nono ano na atividade pedagógica pero so que upepe cada um mbaepa upepe cada um ikatuta ombaapo o explica iñesperencia o pensa objetivo o conteúdo na metodologia cada unoi serie ojapo inivel mbaechapa cada aluno ombaapo hagua so upepe la idiferençata kuri aje mas ate agora não esta sendopossível unavez dois veze já roñomongueta kuri coordenador diretor do ensino médio ndive roguapy hagua rojapo planejamento atividade todos os professores juntos de sexto ao nono opyta haicha ore ndive mboehara kuera ensino meedio pegua avei desde educação infantio ensino médio peve upeicha ramo mante omelhorata ave mbaerepa rembaapo ramo educação infantiope ate ao nono ano por exemplo a questão oñoty hagua yvyre ñande arandu omombae guasu hagua ikatuta hae voi ocresce upea ideia pe voi sem oho ocupe ocompeti no mescado de trabalho so que upea ou jave ou hina nono ano peve nono ano pe ohasa haeteko petei corte vaecha há amoite totalmente aluno etezia oime vaekue ore ndive ideia oguereko avekue sobre yvy oguahé jave amo totalmente omuda ete idiideia ou então ropensa seguinte avei kuri ñande ñañe formava oñepyrú oasumi no ensino médio avei aje etonse upeicha ramo mante omudata cada um pensamento avei porque caso contrario naõ vejo karai kuera ndou moai vointe umichagua omboe apesara que amboite fundamental dois pe omboeva professor bem interessado alguns apostila oguerekova sobre mate laranjeira oñenteressa egueru cheve ambaapota aluno kuera ndive hei so que o mesmo umichaguante avei ombaapo ensino mediopy upeicha ramo mante ainda meis que koanga oguereko estrutura maior ensino mediopy porque sino simplesmente no mercado d etrabalhopy pe opa já opama haeteko okapente vaecha omae sendo que ape ikatu ave ojapo umiva aje so que upearã unave heta professor jareko formado ma jepe na área de linguagem sai eterei aje matemática heta oi ciência da naturezape oive koanga ciência sociaispe oive avei koanga linguagem peguante voindo sai ultimope oñeformva so catalina nte voi aje etonse upepe la um pouco michi pero so que koanga ultima etapa guava malicha cada uni otanteama ojedividi pora hikuai aje etonse upeala kuri ave sempre opermanesceve hagua ñande conhecimento porque não adianta nada ipire hu ipire mbaeihcaiko pero ipensamento muito karai arguno ipire karicha ipire sapyante ipensamento avave aje etonse umia la ojehecha hagua aluno ogosta hagua aje professor voi ndochukai ramo upea avei idificiamente aluno ojohu porãta umi mbaere.

Etonse ko che che experiência ko desde 97 koa to lao em 93 ambaapo jave amoite koanga itepeve heta cosa aprende uma experiência como professora da alfabetização das professoras das outras sereis também pe 3ª 4ª 5ª e como coordenador pedagógico avei aje nde rehahu perejapova há nde expereinca rejapova rembohasa umi hete oñepyrú hagua ointeresta ojepreoculapa etonse upe ala heta cosa che aprende aha ndahahei che ajohu por aso upenate nahani importante reconsulta o grupo rembaapo pe idiferenciadope a partir de qualquer momento de rembaapo rembaapo pora mbaepa che hae ichupe kuera é a qualidade não a quantidade upea por exemplo nde rehotá reestuda nde tekoteve reforma na qualidade ndahahei so na quantidade de conteúdo rejagarra nde certificado faci ere aje koa che certificado ere que qualidade de conhecimento nde rereko? Praticamente nde ndereguerekoi agora qualidade nde rejepreoculpa upeala che hae ichpe kuera aje nde rejapreoculpa ramo nde jehe reguereko petei ita ne renondepe remanha como se fosse ne memby ne família ramogua porque nde reipotá melhora ichupe etonse nde upeicha pea pe pensamento rembaapo ramo nde rehotá reavançata há upeicharo trabalho ohoveta oevoluita ohoveta pra frente hae ichupe kuera etonse pea pe experiência ndahahei peteikosa avive vaekue, experiência ahas vaekuema tanto na alfabetização português quanto guaranipe etonse muitas vezes ñande no ñande jaalfabetiza duas vezes há che jevyma naconcordai hae ichupe kuera mbaerepa na vida alfabetiza apena suma vez porque mita voi remboe pora realfabetiza poraro guaranipe to jagarrana era livro d eportugues oleeta o produzita texto ndoguereko moai dificuldade agora ne remboe porairo guaranipy mbaeicha moa realfabetizata portuguespe não tem como e so apena peteinte etonse isso l ache apreende va aje etonse com desafios koanga como escola como aime coordenadora pedagogicapy ano que vem omelhora koa ko año asenti meio que regrediu etonse desafio rguereko ano que vem rotantea rohecupera koa dificuldade koa ko año roguereko avekue aluno ofalta professor ate ko o desestimula umi aluno oestudava etonse desafio tuicha roguereko ano que vem rotantea a meta, a meta da secretria 80 por cento rohupity ara o nível por cento dos alunos ore em vez que ojupi ojevny tapykueri ultima vez oho kuri 70, 77pe mangau kuri ano

retrasado oho kuri a meta alcança é 80 por cento kuri o nível da escola kuri etonse heta desafio roguereko koanga ndaikuaai mbaepa hei lidio ndeve etonse petei desafio que ko rosentí koapy que arguno mbaechampo jaeta como ava kuera meme hagua oñacomoda aje oiva ndorespeitai o regulamento burocrático a questão do diário inota kanga voi oi petei tempo definido entrega hagua oiva nahani oia roprocura roñee uma vez dosi vezes trez vezes mbaechampo oñepyrú arguno oho através de advertência por lado de advertência reme ramo opejudicata pe professor pe upea kuri ndorojapoi mas so que alguns professor kuri tantas coisa ojehe kuri professor kuera hae seve hae hagua omokangy lento ma lidio pe che ngo upeagui lidio pe hae ndaikatui ueicha hae ichupe cha ndaikuaai ojapo tapa rae especialização para o mestrado ahas há ndahasai ramo a seta direçãogui hei aje cheve ramo guara ndaikatui jahecha petei forma mbaeicha ikatuta remelhora hae ichupe petei desafio tuicha quanto mais a demanda de professor hetave mas a dificuldade oive avei sipeteichapa ramo os coorenado roñombyaty petei pya roguereko rire rae so eu ndaipareho pai ave oiva ngo noñeinturmai ore grupore koanga voi sistema de avaliação mbaerepa rojapo upeicha ramo rohecha professor kuera ojepreoculpa isalare por exemplo nde rehero remee avaliação nde rejapreoculpa che aluno no lee kuaai che aluno ndoescreve kuaai ojesforçata omehlora hagua há koanga rojapoma escola Loidepy Mbokajapy há Escola Saverá py rotermina etezia alfabetizaçõopy hae oproduzi hagua texto taanga rera ojapo agua ditadoi alfabetizaçõopy o forma hagua palavra Pyahu matemática roguereko ave matematicape a questão de quantidade numero aje língua portuguesa pe produção de texto guarani português leitura guarani português 3º 4º 5º etonse roguerekomais ou mesnos yma ngo rojapo vaekue escola ñandejara ere ro reguereko pe panorama geral de cada escola mbaeichapa nível pe oime aje etonse upea ndorojapo vei kuri umi professor kuera ndive noikomodai aje kongá rojapo jevy koanga so escola ñandejara nte ma rojapo hagua ensima disso upea da dificuldade ikatu hagua ñambaapo jevy aje etonse heta desafio roguereko gueteri roinfreta hagua ano que vem che ndaikuaai upea parae tapa algumas coisa opyta pra traz.

Anexo 05: Entrevista com Liderança Silvio Paulo no dia 18 de outubro de 2013.

Silvio Paulo

Primeiro ropyta ramo guare capitçao ndaipori nba'eve, o que que rojapo upea atraz do projeto roho hagua e ai roho pela primeira vez roho campo grande pe hianche roke vaekue cimipe cimepe roguahe roporandu oipa recurso oipa algunsprojeto cime pe riporandu roho há ahe hei ikatuta roprocura so universidade, unversidade éantonio brand hei mais ou menos isso ore mondo etonse upei ore marca oreve oi há recurso oiha projeto pesquisa há pea pe pesquisar como ke pe pesquisa re omondota há em troca com a comunidade hei odepnde da liderança e comunidade hei haetonse projeto hianche malicha taquaperipe ogueraha moa peprojeto ideia so neira gueteri maaveape oavisa há upema ramo ore roei chupe roprescisa há pea pe ptojeto rehe na aldeí acaarapó, há primeira cosa roei chupe primeiro emondo oreve aldeia caarapope a troco d epesquisa mabae remeta oreve, odepnde mbaepa rejerureva hei primeira coisa rojerure ichupe barracão aje há barracão dai upepe ocomeça oho ai roajunta umi comunidade rojapo hendive oitaha reunião oitaha pesquisa em troca da pesquisa oitaha projeto pra comunidade entonse mais ou memso esta foi forma sempre ojapo reunião etonse alguns liderança voi ave ndoaceitai mas ao mesmo tempo otalha há oaceita etonse vario peicha oho ogahe hagua naquele ponto que upe rupi educação, educação hianche nde la reñepyrú vaekue etonse oñeajunta oho upeicha a dia a dia que orrasa pe talha política educação tanto para a comunidade oho omelhora oho ocresce ohovo que primeiro ndaipori mbaeve etonse ocresce oho etonse pe 95 96 oho já omodificama ai oikema o enteresssama prefeito angaite ere hagueicha oprocura prefeito o procura deputado governador via omboherama pea pe projeto kaiowá e Guarani há etonse oho upeicha pe projeto oike hagua vários setor oajuda por exemplo prefeito omee a mao prefeito deputado estadual upero guare Pedro kemp vaekue hae há governo aje ore ave diretamente roho voi ave rotalha vaekue etonse governo sempre omee vaekue apoio pra aldeia te'yikue caarpo aje há etonse peicha ojesurgi aje por exemplo upei conforme a talha oho aje umi projeto ojaaparece aje junto ouva comunidade acame o procura upe ramo gguare professor kuera oparticipama vaekue o prepara rane vaekue kokue junto prefeito governo funai tudo parceria etonse ocomeça maavea pe ndoforçai etonse upei ou projeto ou ave pe projeto kokue ou ideia na cabeça jatalha vaekue comunidade ndive com a reunião com os

professor ndive aluno ndive ojesurgi hagua pe 100 aluno pe unidade pe upei ojesurgima avei viveiro, viveiro apetegua há amoite gua gueno ai upepe hei ke aluno amoite iporãha ojeprpara tipo técnico agrícola mas ndahaei ojepratica hagua primeita etapa pe governo estadual omee ganho e 50 reais primeira etapa 50 pessoas ave há upei segundo oho jevy 50 upepe aluno oho 100 pessoas etonse upeich oho vaekue upei já ocriama upe unidade aje upei ombaapo umi aluno hianche dosi ano oho vaekue upea quatro ano omuda de administração aje do governo há opa aje há etonse mais ou menos isso onereuni vaekue há etonse é muito comunidade ojehu vaekue reunião upe tempo pe cada dois mese cada três meses ojehu vaekue reunião etonse o povo oquahe aje ate ore ropratica vaekue como liderança pe multirão vaekue há sempre roho rovisita kokue moopa oi moopa ndaipori roexigi ave moopa ohasa vaekue trator tekoteve onoty há noñoty ramo ore ronotyta roei chupe ai roguerahata postope etonse sempre umi pessoa ohasa ichupe trator oñoty aje há enterro ave ikokue por exemplo viúva oguerkose vaepe enterro ndopytai patraz há etonse mais ou menos 2006 2007 vaekue upea oho bem satisfatório vaekue upeinte oho haeteko ocortapa omuda ave governo há omudavo governo hae opa ñande comunidade ndoguereko vei pe apoio pe yma guareicha há liderança omuda avei há etonse upeicha ndojehuvei upea pe situaçãope oho hagueicha ndojehu vei mas depois so educação ntema so professor kuerante ma ombaapo haeño aje talvez oho jepe liderança mas ndahaeveima parceiro voi eonse isso ojehu vaekue a união oho vaekue muito heta vaekue por exemplo ndaipori guasui upe tempope violência aje pe mi roga oexisti jepe pero nem tanto há etezia já heta etereima liderança nomee veima conta yma tempo policia de fora ndoui próprio liderança oguereko pe autonomia hae otalha umi pessoa ndive etonse upeicha che ajapo vaekue umia mi pessoas ndive ojayvereve anee atalha ahenoi uka ndaipori ave pancadaria por exemplo nonenupai aje haetonse povo opyta tranquilo aje anesenti vaekue upe ramo guare povo ocomeça che respeita há che arespeita vaekue ichupe kuera haetonse che rendu haeva reunião ajpota haeramo ou paite hikuai puxirão ajapo taramo oupa ete ave pe amopua hagua pe posto de saúde cupera vaekue upepe onoty mandio opaichagua rei onoty vaekue há etonse upepe sempre ojapo mbaeichaiko multirão há etonse roisentiva ate umi liderança upe tempope oi vaekue pe taxa comunitária há rojogua ate bicicleta romeo detro para lidrança comunidade pe ou rojapo sorteio etonse petei trabalho enterovete oparticipase aje haetnse ueicha rombaapo vaekue upei umi outro liderança ombaapo aju a senti bem diferente aje ñañaconsegui vei ñaguahe yma hagueicha aje por exemplo dia 19 de abril yma tempo dia 19 de abril hente kuera ovya aje heta tipo maneira ojapo hikuai oguachireva oguachire oguahuva oguahu tudo isso ojapo vaekue parte do movimento da comunidade há etonse ate etezia pe hente kuera noconsegui vei hente kuerape ombopya guapy jevy che aheecha peicha aje toda vez ojapose mas noconsegui upei ohasa Zenildo pe upei ohasa isael pe etezia oi atual no consegui vei hikuai ndaikuaai mbaeiguipa ofartapa oprocura era ou mbaepo ofarta etezia mbepa che asenti aje como ahama vaekue liderança yma tempo funai era presente como comunidade liderança oprescisa hese presente oi vaekue funai há etezai funai já mombyryma oi o estrutura rire yma tempo ore ropensa vaekue aty guasu pe ropensa vaekue que o estrutura ramo iporataha funai mas so que o estrutura rire hae oheja aldeia oho opyta hae CLT hera há omuda opyta mombyry indioqui há opyta idificio opayta para comunidade upe ala che ahecha.

Eliel:

Peicha a questão da liderança mbaeichagua hae oguereko ara comunidade o respeita hagua ichupe, oiko hagua liderança voi articulação oguerko hagua respeito aje?

Silvio:

Etonse próprio liderança hae ndokauí ara, tekoteve o respeita, hae heiva ovale ara, porque hae ndaikatui hei petei coisa há no cumpriri há ahechata hei ramo tekoteve ahecha ajeve comunidade oacredita hagua hese nde nderespeitai ramo ichupe hae kuera na nderespeitai há upea nteko ojehu muitas vezes há liderança tekoteve upe ache aha ramo uare liderança che upea amee respeito há hae kuera omee cheve respeito acho ke mais ou mesmo isso la liderança liderança tekoteve oguerkopetei pulso hae ohenoi ramo icomunidade teoteve ou aje há che yma tempo pe hae vaerã che respeita porque che liderança che aikotevero hese tekoteve che rendu há ojayvere ramo hae otende sempre ymatempo ojayvere ramo rohenoi upea pe pessoas ombokaapi imi taramo ombokaapi etonse upei rohenoi ichupe mbae rupipa hae okaapi pono ojapove upea ndojapo veita ramo etonse sempre pea pe pessoa opyta ndaipochyi pe liderança ndove otende k ela hae hi erro re, por exemplo che mandua pe angelo rehe ndahaei Geraldo mendes yma tempo ohejatama oguereko mokoi mitã ohejatama hambireko ichupe

ochinga ichupe tudo tipo há upei ore roei chupe nahani uéi roei chupe ore nhorooceita moai nde reñtende vaekue pora hape ne rembireko ndive há koanga rejuta reheja nahani etonse ore renondepe postope nde ndereheja moai ndoroaceita moai nde rejohejata amongoty upea ojehu vaekue como liderança roei chupe kuera roei chupe há etonse hae obedesce taramo pea pe palavra obedesceta aje muito hente obedesce há upei dois ano rire upei ou ojapo registro upe ramo guare che ambaapo chefe do posto ndahae veima lidenança ou agradesce cheve che agradece ndeve hei cheve nderehejai vaekue ahecja che rembireko che família hei etezia aju ajapo registro che família pe hei há ate etezia peve hambireko ndive oi liderança tekoteve upea ndokauí ara há oguereko ara respeito há sino opytata bagunçado upeicha l ache atende laja liderança ndahaei paulada etezia etezia liderança oho taramo terkoteve oguereko estudo oikuaa lei, ndoikuaairamo mbaeicha hae oaplicata lei ave tekoteve oñee ihente kuera ndive há noñeeiramo mbaichata ave oguereko hagua dois lado respeito se comunidade oheka ramo chupe hae pronto oatendevo aje a parte de lifernaç che apens upeicha

Há umi professor yma ndaipori vaekue há upei ou oparticipama voi

Silvio

Upe tempo professor opticipa vaekue por exemplo nde Eliel nde mi rei há uépei untocom liderança junto compolitico junto com educação algum pessoa hei pe guereko tudo direito próprio ava professor etonse ai ojehu reunião oi vaekue política avei oi grupo ndogutai oi grupo oaceita há etonse oho upeicha vaekue nde reike há upei outro oike upeicha oho há etezia jae pora seramo opytama na moda opytama tranquilo muito oñeforma a maioria che aponta vaekue professor no meio da comunidade ohenoi pea pe pessoa omeé sepa aula aje o ensina se pa aluno etonse e rotalha hendive pe pessoa o iteressa ramo oaceita ai muitas pessoas oñeforma etezia etezia mais ou menos 50 professor, oi, acho que etezia che ajohu che sonho como lidernaç oñacontece aje, yma tempo... oi professor ituja veva oi nde Braulina, Silvia, oive outro che ndaikuaa veima Elizabete, upei ndaikuaa veima 6 ou 7 rupi oi vaekue começo pe professor tudo koanga rupi já formadoma etonse che asonha vaekue oñacontece aje omeé resultado aje.

Eliel

Mbaeicha jajpo jevy vaerã ñahetoma jevy hagua pea pe ñemongueta, ojejapo jevy hagua koanga, koanga ngo ideiferente pama?

Silvio:

Che apensa peicha aje iporã jajpo reunião por área há upei ñanembyaty paite jevy hagua mbaepa ñande gustava etezia ngo ndahae veima yma guareicha oima estudado etonse única maneira upea ñanereuni há jatalha jatalha pe respeito pe tipo jae vhupe seminário melhor por micro área amo savera pe, jakaira pe missão ladope ñahendu ave ichupe kuera mbaepa oipota aje há mabepa ideia oaguerokova há cheve ramo guara upeicha ofuncionata japucha taramo comunidade tekoteve oi petei projeto petei projeto pora upeicha ramo mante hente kuera outa oita ko pea oita ko pea upeicha ramo outa ointeressa etonse pessao ombyaty hagua tekoteve opensa upeicha pessoa oinetressava oiketa por exemplo etezia oi kuña kuera professor kuera jovens kuera ointeress a manikuri oikyti hagua iñakarangue vários oi upeicha mas oi muitas coisas no agradaí pe comunidade pe comunidade oagradava tekoteve javaloriza há upei ñahenoi jevy ichupe kuera hae hagueicha che apensa upeicha acho que liderança ohova tekoteve ombyaty através de multirão etezia aveio gera avei recurso ojogua hagua puxeiro oñembyaty hagua povo há upepe oñemongeta aje talha petei kosa ke ipukuta oho hina tekoteve retalha reñee há reñemongeta mabepa ogusta eu acho que ideia por exemplo professor liderança ointeressava heita ijiideia eu acho que upeicharamo ñanoajunta jevyta ao contrario ramo ndaikatu moai jajodividi pata por exemplovario ñande retame oi oñomongyhyje oiva hei petei coisa etonse jajpo ara projeto ñanombyaty hagua há ñanomongyhyje hagua naiporai por eexemplo etezia o existi lei ñande aldeia pe oi policia nacional policia civil, policia federal oi okyhyjeva umi ojayvereva umi ndojayvereiva ngo ndokyhyjei mas os que ngo ñande ndahaei peal a jaipotava, ñande jaipotava união ñande jahecha vaerã forma mbaepa iporata ñande comunidadepe jagueru jarregata jevy umi ilecaja kuera opurahei parae ou umi projeto porãpa rae mbaepo, etezia povo opyta hesa ete pa, jekoha guasu ndaipori veie tonse ñane mandua um pouco retomada ymã tempo ifaci che ajapo jepe ave pirakua jarara, mbaeichaiko guyra roka e sucuri, upepe agueraha vaekue grupo oretoma ragua, taquara e são cinco umi outro fora amee apoio por exemplo marangatu, etonse umi hente oretoma se ramo

ndaifaci moai, porque odepnde funaire, hei omanda ramo mante tekoteve omee, hae kuera nunca nomeei ordem nde retoma taramo reguereko ramo 50 pessoa tekotve ereike há upeima umi omandava rehotá nde recha aje há koanga ngo hikuai odepnde hikuai omanda avare che ndaikuaai pea pe maneira parae há nokonsegui moai nunca hikuai la lei ndolibera moai vointe terehoke eike ndei moai tekoteve próprio comunidade ojapo upe ache apensa upeicha, mas ou mesnoa por ai la ideia muitas coisa oñemuda aje há tekoteve jahetoma haeteko hente ou ipochypa haeteko umi hente ipochypa vaecha tekoteve jajapo pe ñembyaty há ñañoheoi paite jevy hagua há upearã tekoteve liderança ointeressa o tedende liderança ohenoí povo ñande kuera kaiowá ko ohendu ere ramo ichupe eju ko hae ou jataça ramo hae ou mas para isso liderança tekoteve ointeressa pe pessoa hogape lomimo pe agente de saúde oho ara ovisita pe hogape okomisa pe igrupo há upeicha ramo mante ñaconsegui jevyta ñanombyaty aje há povo etezia hae hagueicha um pouco apavorado aje pkyhyje peagui ndaikatui jaguata pyhare outro ipochy liderança ndive etonse ofarta petei talha aje etezia tekoteve oi talha umi estudante ndive há umi ousava droga ndive eu acho que ndahaei na hora que ofalha rammo mante jaha pe pessoa tekoteve oho otalha família ndive che peicha apensa otalha família ndive mbaepa ikatuta jarrecupera tapa nahani aje tekotevengo ñatantea liderança tekoteve otantea mbaerepa upeicha oiko omeepa ojerrecupera tapa nahani mbaeiguipa etezia mama há papai ipochy oavansa rire ma iproblema policia oho ojagarra ichupe oñembyapoti ohoma cadeiape opyta isy ipochy aje noiri jepei ajudo ipra ipora upea okape a parte politica a parte liderança pe algumas oajuda ch ajohu upicha há upeango ojehu aje muitas comunidade ipochy liderança ndive há liderança ojapo iparte ação tekoteve oho ramo mante preso mante omelhorata vaecha aje talvez ose cadeiape ose pior upea nteko ojehu aje che apensa upea.

Anexo 06: Entrevista com a professora Anari no dia 20 de outubro de 2013.

Anari

Dentro desse processo Eliel eu vejo como retrovisor hoje quando olho para traz e fico imaginando assim como foi rico esse processo acho que no momento que agente estava vivendo nos não damos conta eu nem sei dizer se era por que agente não valorizava pelo contrario agente valorizava muito o processo e percebia que era por ali mesmo mas a gente não deu conta de fazer o registro mais sistematizado de todo esse processo o que foi acontecendo desse longo dos nos e hoje agente fica puxando pela memoria por que muitos material que nos tínhamos nos acabamos de conversar pelo fato de age te viver numa precariedade de espaço físico nos nem tínhamos espçao para armazenar quando surgiu aqueles computadores que para nos eram avanços danados salvamos muitas coisas nos disquetes que ate esses disquetes também se perderam e hoje agente nem conseguem mais aproveitar os conteudos que ficaram dentro dele gravados então agente também perdeu e o que ficou foi anossa memori ne e hoje mesmo que estvam conversando com as meninas nas secretaria de educação dizendo o que que eu fiz durante sábado a noite durmi duas da manha e ontem praticamente boa parte do dia que era reisando todo esse material assim garimpando aquilo que é importante ne retirando aquilo que não tinha mais importância tirando também de denstro dos aramrio porque se não agente acumula muito lixo ne eu fiquei pensando dizendo assim é uma riqueza muito grande isso, é a construção eu vejo assim que tudo cresceu que tudo evoluiu mas o que mais me chamava atenção era esse crescimento do conhecimento da postura das pessoas a gente fala muito dos professores que isso é importante porque mais a gente focava é na formação dos professores mas a gente...a comunidade toda cresceu e agente conseguia fazer tudo isso sabe nos eramos a escolacom fermento dentro da comunidade que fazia toda a massa cresce porque nas primeiras reuniões que a gente fazia com os pais pra gente discutir qualquer coisa na comunidade a gente sabia como que era o pensamento dos pais e das mães a dificuldade que eles tinham de se expressar ne princíalmetes as mulheres e depois como que isso foi esenvolvendo ne como que cada pai que cada mae cresceu nessa discussão d eperceber o que que era melhor o que era naã era bo e tinha que se melhorado e transformado dentro da própria comunidade então o crescimento era muito grande po eparte dos professores por parte das lideranças porque eu percebo assim também que vocês enquanto professores tinham muito medo das lideranças não era respeito porque uma coisa você ter respeito pela autoridade das lideranças outra coisas é você ter medo de conversar ter medo de se expressar diante das lideranças e como que ele vai interpretar essa minha fala por mais que a minha fala fosse verdade tivesse fundo d emuito grande de justificativa

desse processo de construção da escola e de crescimento da própria comunidade então por ser um grupo menor de professores no início nos tínhamos muito isso e hoje eu pergunto porque que ficou tão difícil porque a gente sentava nos discutia o que nos queria enquanto escola a gente fazia os planejamentos preparando próprio material didáticos nas horas atividades e em alguns dias e em outros dias a gente estudava aprofundava lendo documento lendo os livros que a gente fez nos estudos coletivos de aprofundamento e também de construção do próprio material didático que agente discutia a nossa prática e avaliava a nossa prática e conforme os anos iam passando e a escola foi crescendo e o grupo de professores também foi crescendo a gente não conseguiu mais fazer isso e uma coisa também que eu sentia muita falta era o trabalho junto a família que depois a Lucinda estava fazendo através desse agora da produção da agricultura familiar e ela sempre assim comentava comigo ai anari mas é muito bom isso sabe aquele teu sonho ela dizia de ir na família para ensinar isso hoje a gente está conseguindo fazer estou muito feliz ela expressava muito isso principalmente que voltei do Rio Grande do Sul que agente conversava muito e ela falava isso então esse contato com a família também ficou muito restrito de visita por exemplo hoje não tô dizendo que a escola não conversa com a família mas quando a família os pais as mães procuram a escola mas o deixaram espaço pra eu encontrar as famílias como a gente fazia se fosse no momento da matrícula nos momentos que tinham dificuldades com os alunos agente sabe se deslocava da escola até a família a gente fazia estreitava este laço essa distância entre a escola e a família que é riquíssimo este processo e a gente não consegue fazer mais isso aí, teve um ano Eliel você lembra que foi uma decisão do fórum que a gente fazia reunião do combate do fogo da preservação ambiental a gente fazia reunião por região da aldeia e nos passamos o ano inteiro fazendo as reuniões de uma ponta da outra da aldeia e como era gostoso essas reuniões sabe que a gente sentava assim meio período o amanhã todo ou uma tarde toda num grupo familiar e agente discutia e ouvia eles e agente fazia aquele trabalho é uma coisa mais bonita junto com a liderança e o pessoal da escola né e agente percebeu assim que como que criou uma consciência de preservação foi a partir dali quantas famílias começou cuidar dos bosqueszinhos e o meio ambiente ao redor da casa e agente percebeu que houve uma mudança e agora que a gente está vendo que está enfraquecendo porque, porque o fogo correu bastante este ano né de novo no lugar que estava bem preservado ainda o fogo voltou a queimar e as famílias ficaram chateadas por causa disso né, então um trabalho assim que não sei da onde que a gente arrumava tanta força tanto fôlego para tudo mas esse grupo primeiro grupo de professores teve essa oportunidade de formação a gente não pode desvincular uma coisa da outra a formação inicial que vocês tiveram enquanto professor que foi a discussão da construção do projeto para ver depois a construção do projeto do curso superior que não é para dizer que a gente era o melhor mas venha cá a aldeia mais assumiu essa discussão e levou a sério mesmo até o final foi Caarapó né eram vocês que estavam na frente puxando outro nessa discussão no movimento dos professores e correndo atrás para efetivar essa formação específica porque a gente sabia onde a gente queria chegar e o fórum foi o fio condutor de tudo isso porque cada ano a gente sentava nessa ocasião do fórum e nesse mês de abril que acontecia e agente fazia uma avaliação assim do ano todo e me parece o fórum nos estimulava também porque a gente percebia assim, além de apontar o caminho pra gente durante o ano que nos tinha que caminhar nos trabalhava o ano inteiro na perspectiva de que no próximo ano isso aqui vai ser retomado e avaliado como que nos vamos dizer porque que isso aqui avançou e porque que isso aqui não avançou pra comunidade então a gente tinha essa caminhada assim de mão dupla.