

AURIELER JAIME DE ABREU

**A PEDAGOGIA GUARANI NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES
GUARANI E KAIOWÁ: um estudo a partir dos relatórios da
*Ação Saberes Indígenas na Escola***



**Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande/MS
2020**

AURIELER JAIME DE ABREU

**A PEDAGOGIA GUARANI NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES
GUARANI E KAIOWÁ: um estudo a partir dos relatórios da
*Ação Saberes Indígenas na Escola***

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

Área de Concentração: Educação

Orientador: Carlos Magno Naglis Vieira



**Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande/MS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

A162p Abreu, Aurieler Jaime de

A pedagogia guarani nas percepções dos professores guarani e kaiowá: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola/ Aurieler Jaime de Abreu, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira.-- Campo Grande, MS : 2020.

102 p.: il.;

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020

Bibliografia: p. 97 a 101

1. Educação indígena. 2. Índios Guarani e Kaiowá - Aspectos pedagógicos. 3. Índios - Mato Grosso do Sul - Educadores. 4. Escolas indígenas. I.Vieira, Carlos Magno Naglis. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 371.8298081

**A PEDAGOGIA GUARANI NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES
GUARANI E KAIOWÁ: um estudo a partir dos relatórios da *Ação Saberes
Indígenas na Escola***

AURIELER JAIME DE ABREU

Área de Concentração: Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira – UCDB – Orientador

Prof^a Dr^a. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar– UEPA – Examinadora externa

Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento – UCDB – Examinadora interna

Campo Grande – MS, 14 de Fevereiro de 2020.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UCDB

DEDICATÓRIA

A todos que me deram suporte psicológico para concluir essa jornada.

A Anderson, meu companheiro de vida, que me deu apoio e carinho.

À minha mãe Maria e meu pai Mauro que lidaram tão bem com minhas ausências.

A Auricler, minha irmã, que me deu os melhores e mais pacientes sobrinhos/afilhados, Madu, Kleber e Davi.

À minha avó Herondina, que, mesmo com sua saúde frágil, compreende meu distanciamento.

A todos/as professores/as Guarani e Kaiowá que tanto me ensinaram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Inicio desculpando-me com aqueles que eu talvez me esqueça de mencionar nos agradecimentos, e quero que saibam que, mesmo nessa hora, sendo pega pelo cansaço mental e a memória não auxiliando, sou grata de coração a todos/as que me acompanharam nesses caminhos de 31 anos de vida e seis anos de vida acadêmica.

Foi um longo caminho trilhado até aqui; esse processo iniciou ainda na graduação, enquanto pesquisadora iniciante através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Agradeço à Prof^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva, minha primeira orientadora no PIBIC; agradeço aos/às professores/as da graduação, que me incentivaram a seguir firme ano após ano. Muitos/as foram os que me acompanharam nessa caminhada, me dando auxílio e suporte para chegar ao mestrado; a todos/as estes/as, gratidão.

Ainda da graduação, agradeço à Prof^a Maria Augusta de Castilho, por cada puxão de orelha e palavras de incentivo; aos Professores Leandro Barbosa, Roberto Figueiredo, Fábio Santos, Heitor Queiroz, Domingos, agradeço pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados; às Professoras Lenir Gomes Ximenes, Eva Maria Luiz Ferreira, Celeida Maria Costa de Souza e Silva, pelos momentos de trocas de conhecimento dentro e fora de sala de aula. Vocês são mulheres incríveis e inspiradoras; minha admiração por vocês enquanto mulheres/pesquisadoras/professoras é imensa.

Aos/às professores/as do mestrado, Celeida Maria Costa de Souza e Silva, Flavinês Rebolo, Heitor Queiroz de Medeiros, José Licínio Backes, Maria Cristina Lima Paniago, Marta Regina Brostolin, Nádia Bigarela, Regina Tereza Cestari de Oliveira e Ruth Pavan, o meu *muito obrigada*; vocês todos/as foram, de alguma forma, responsáveis pelo meu crescimento acadêmico. Sou grata aos questionamentos e ensinamentos, vocês tornam esse processo um pouco mais suave.

À professora Adir Casaro Nascimento, orientadora do meu orientador, nas brincadeiras dos colegas minha avó; quem me dera ter tido a honra de ser sua neta! Agradeço à senhora de uma forma muito especial, pois me acompanhou desde a graduação com muito carinho. A senhora não tem ideia do quanto a admiro, o quanto é inspiração para mim, uma professora paciente, uma mãe e avó dedicada, uma pesquisadora sem igual. Agradeço por cada provocação, agradeço por cada “entortada” no olhar ao ouvir minhas perguntas capciosas e muitas vezes sem pé nem cabeça, às quais, ainda assim, respondia com todo respeito e compartilhando enorme conhecimento. Muitíssimo obrigada!

Ao professor Carlos Magno Naglis Vieira, meu orientador desde o período do PIBIC, orientador do TCC na graduação e agora no mestrado. O senhor, apesar da pouca idade, é como um pai para mim. Durante todos esses anos da graduação, fez muito mais do que sua função de professor e orientador; nunca se poupou de pagar meus lanches em dias de orientação, pois sabia que eu passaria o dia na faculdade e muitas vezes sem ter “grana” para lanchar. Afinal a bolsa, muito bem-vinda e necessária, não dava para o todo, para cada *banner* e inscrição de evento cujos valores dividíamos quando possível; o senhor não faz ideia do que esses gestos significaram para mim.

Meu orientador, meu amigo, meu psicólogo, quantas lágrimas me ajudou a controlar, quantas vezes acreditou em meu potencial sem eu mesma acreditar, o quanto compartilhou de conhecimentos acadêmicos e da vida. Obrigada, muito obrigada mesmo, serei eternamente grata pelo universo ter me proporcionado conhecer o senhor. Gratidão e admiração definem meus sentimentos.

Aos amigos da graduação; os quatro anos de graduação foram de muita construção e aprendizado. Os /as colegas e amigos/as que conquistei durante esse caminho, o aprendizado proporcionado durante os trabalhos, durante as bagunças, durante as aulas, durante as fugas de aula, durante os choros, os momentos compartilhados de angústia, frustração e também os vários momentos de conquistas, muito me ensinaram e foram responsáveis pelo meu crescimento acadêmico e enquanto pessoa.

Em especial quero agradecer a Monizzi Mábile Garcia de Oliveira, amiga que conquistei lá em 2014 na graduação, que embarcava nas minhas doidices, que estudava junto e bagunçava junto, minha eterna dupla de trabalhos, meu “pou”. Seguimos os 4 anos da graduação unidas, uma ajudando a outra e fomos juntas para o mestrado, seguindo linhas de formação diferentes,

mas ainda juntas. Obrigada pela amizade, pela fraternidade, pelo amor que compartilhamos todos esses anos.

Agradeço aos amigos/as da Linha Diversidade Cultural e Educação Indígena pelos momentos de estudo e aprendizagem.

Dos/as amigos/as do mestrado, agradeço de coração por todas as trocas e aprendizado juntos, em todos os desesperos com os textos no início e toda a evolução que tivemos juntos até o fim. Agradeço em especial a Hildacy Maurílio e Beatriz Barbosa, as meninas superpoderosas, nossa parceria foi fundamental para que eu seguisse firme durante esses 2 anos de mestrado, vocês são inacreditáveis, as melhores parceiras que eu poderia ter nessa loucura que foi esse processo todo. Sem o apoio e a amizade de vocês não teria dado conta, gratidão.

Aos meus pais, Maria e Mauro. À minha mãe Maria que me deu a vida, que passou por uma vida sofrida e mesmo assim nunca nos abandonou. Embora sem ter tido oportunidade de estudar, sempre me cobrou que estudasse, mesmo durante os anos de rebeldia juvenil estive do meu lado, me dando conselhos e acolhimento. Ao meu pai Mauro, que não foi responsável por conceber minha vida, mas foi responsável por me dar amor, carinho, respeito e exemplo, que aceitou meu pedido quando escolhi chamá-lo de PAI. Aos dois, o meu *muito obrigada* pela base familiar que me proporcionaram depois de momentos dolorosos na infância.

À minha irmã Auricler, agradeço pela cumplicidade desde a infância, agradeço por além de irmã ser minha melhor amiga, agradeço por compreender minha ausência e não me cobrar durante esses anos, agradeço por ter me dado três sobrinhos/afilhados que amo mais do que tudo.

À minha sobrinha Maria Eduarda, aos meus sobrinhos Kleber Eduardo e Davi Miguel, obrigada por entender minha ausência, por ser tão compreensivos mesmo tão jovens, por ver em mim uma amiga e por ser tão amorosos.

Ao meu namorado, esposo e companheiro Anderson, com quem posso contar em todos os momentos, que me deu auxílio psicológico, amor e compreensão. Essa conquista é nossa, esse momento é meu e seu, pois sem você eu jamais chegaria até aqui. Sua compreensão nos momentos difíceis, suas contribuições quando eu pedia para ler meus escritos, suas palavras de incentivo foram a força que me possibilitou chegar até aqui. Você é meu melhor presente da vida.

À família que ganhei através de meu esposo, minha sogra Élia, meu sogro Paulo, minha cunhada Thaís, e todos os familiares, obrigada por me acolherem tão bem e por compreenderem nossas ausências durante esses anos, vocês são fundamentais em nossa caminhada.

À família Bueno, outra família que ganhei através de meu esposo, Moara, Denise e José Renato, vocês são pessoas incríveis, que participaram do meu processo de formação no Ensino Médio enquanto aluna da Escola Padrão, e hoje participam de minha vida através do Anderson, agradeço o carinho e amizade.

À Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, excelente instituição, por investir em profissionais humanizados que proporcionaram meu crescimento e formação.

À banca examinadora, composta pelas professoras Adir Casaro Nascimento e Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, pela leitura atenta e respeitosa do texto da qualificação, por todas as contribuições que me auxiliaram a crescer junto à pesquisa e caminhar para a finalização do texto.

À Capes agradeço pela concessão da bolsa de estudo durante o período de estudos do mestrado.

À Luciana, secretária do PPGE/UCDB, por me receber tão bem, pelas cobranças nos prazos, pelas eternas dúvidas que me sanou, pelas risadas e brincadeiras que traziam leveza em tantos momentos pesados de estudo.

Aos/às professores/as intelectuais Guarani e Kaiowá, que contribuíram com minha pesquisa através de suas dissertações, artigos e relatórios. Vocês são a razão de todo meu crescimento, de todos os processos de des/construção pelos quais passei após os primeiros contatos com as leituras que me proporcionaram. Agradeço aos que conheci pessoalmente e foram tão generosos, agradeço aos que me mandaram palavras de incentivo pelas redes sociais e àqueles que, mesmo sem saber, foram inspiração e força para minha pesquisa. Vocês são essenciais para a educação como um todo; seus conhecimentos são essenciais dentro de toda sala de aula, seja ela de escola específica ou não.

ABREU, Aurieler Jaime de. **A PEDAGOGIA GUARANI NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ**: um estudo a partir dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola*. Campo Grande, 2019. 97p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

A dissertação é uma pesquisa que está vinculada à Linha Diversidade Cultural e Educação Indígena no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e ao grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq. Situada no campo da Educação, a pesquisa tem como objetivo geral apresentar a percepção dos professores/as Guarani e Kaiowá sobre a pedagogia Guarani a partir dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, de três Terras indígenas de Mato Grosso do Sul: Guaimbé (Laguna Caarapã/MS), Rancho Jacaré (Laguna Caarapã/MS), e Taquapery (Coronel Sapucaia/MS). São objetivos específicos: a) descrever a história do povo Guarani e Kaiowá a partir de produções acadêmicas dos/as intelectuais indígenas e não indígenas; b) apresentar, por meio dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, a pedagogia Guarani e o lugar que ela ocupa na escola ou na sala de aula; c) apontar, por meio dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, se a presença da pedagogia Guarani em sala de aula após o programa se tornou mais presente. Tendo como eixo teórico autores indígenas e não indígenas que dialogam com os estudos da cultura e da pedagogia Guarani, a pesquisa de caráter qualitativo tem como procedimento metodológico: a) o levantamento bibliográfico sobre a história, a cultura e a pedagogia do povo Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul; b) a análise dos relatórios dos professores indígenas Guarani e Kaiowá das Terras Indígenas supracitadas do programa *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* sobre a pedagogia Guarani. A dissertação espera contribuir para o campo da Educação Escolar Indígena Guarani e Kaiowá, ressignificando e desconstruindo olhares “outros” da pedagogia tradicional indígena que circula nas comunidades indígenas. Os resultados indicam que a pedagogia Guarani é transmitida de maneira oral, possui elementos e modos próprios que são repassados por diversos sujeitos; como os mais velhos, difundidos entre os membros e também aprendidos com as próprias crianças, abrangem conhecimentos tradicionais, autonomia, estratégia e experiência.

Palavras-chave: Pedagogia Guarani. Professores Guarani e Kaiowá. *Ação Saberes Indígenas na Escola*. Conhecimentos Tradicionais.

ABREU, Aurieler Jaime de. **A PEDAGOGIA GUARANI NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ**: um estudo a partir dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola*. Campo Grande, 2019. 97p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

ABSTRACT

This dissertation is a research linked to the Line Cultural Diversity and Indigenous Education of the Postgraduate Program in Education – Master and Doctorate of the Universidade Católica Dom Bosco/UCDB and to the research group Intercultural Education and Traditional People/CNPq. Situated on the field of Education, the research has as a general purpose to present the perception of the Guarani and Kaiowá teachers about the Guarani pedagogy, from the reports of the *Action Indigenous Knowledge on School/MEC/SECADI (AIKS)* on, located in three indigenous territories of Mato Grosso do Sul: Guaimbé (Laguna Caarapã/MS), Rancho Jacaré (Laguna Caarapã/MS), and Taquapery (Coronel Sapucaia/MS). Specific aims are: a) to describe the history of Guarani and Kaiowá people from academic productions of indigenous and non-indigenous intellectuals on; b) to present, through reports of the *Action Indigenous Knowledge on School/MEC/SECADI (AIKS)*, the Guarani pedagogy and the place it has at school or in the classroom; c) to discuss, through the reports of the *Action Indigenous Knowledge on School/MEC/SECADI (AIKS)*, if the presence of Guarani pedagogy in the classroom after the program has become more present. Having as theoretical axis indigenous and non-indigenous authors, who dialogue with studies on culture and Guarani pedagogy, this research with a qualitative character has as methodological procedure: a) the bibliographical inventory of history, culture, and pedagogy of Guarani and Kaiowá people from Mato Grosso do Sul; b) the analysis of the reports of the indigenous Guarani and Kaiowá teachers from the indigenous territories above, in the program *Action Indigenous Knowledge on School/MEC/SECADI (AIKS)*, on the Guarani pedagogy. The dissertation hopes to contribute to the field of Indigenous School of Guarani and Kaiowá Education, giving new meanings and meanings rather than the traditional pedagogy indigenous that moves around in the indigenous communities. The results indicate that the Guarani pedagogy is orally transmitted, that it has its own elements and modes, which are passed by many subjects, like the older ones, disseminated among the members and learned by the children themselves too, which cover traditional knowledge, autonomy, strategy, and experience.

Key words: Guarani pedagogy. Guarani and Kaiowá teachers. *Action Indigenous Knowledge on School*. *Traditional Knowledge*.

LISTA DE SIGLAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF88	Constituição da República Federativa do Brasil/1988
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEC/MS	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
IBGE	Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQ+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e <i>queers</i>
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NEPPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
OBEDUC	Observatório da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEE	Territórios Etnoeducacionais
TI	Terra Indígena
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – OS CAMINHOS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA: PASSOS QUE ANTECEDEM A PESQUISA.....	21
1.1 A HISTÓRIA DE UMA PESQUISADORA INCIANTE E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	21
1.2 O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO/UCDB E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA INDÍGENA	32
1.3 ENTRANDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE UCDB E A INSPIRAÇÃO PARA UM CAMPO TEÓRICO: INICIANDO UM PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO	41
1.4 INTERCULTURALIDADE, IDENTIDADE E DIFERENÇA: CONCEPÇÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	45
CAPÍTULO II – OS DESAFIOS DE PESQUISAR COM A POPULAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO COM OS GUARANI E OS KAIOWÁ	50
2.1 A PESQUISA COM POPULAÇÕES INDÍGENAS E OS SEUS DESAFIOS	50
2.2 A ESCOLHA DO TEMA: AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/MEC/SECADI (ASIE)	54
2.3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	56
CAPÍTULO III – OS GUARANI E OS KAIOWÁ NO MATO GROSSO DO SUL: UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	64
3.1 OS GUARANI E OS KAIOWÁ NO MATO GROSSO DO SUL: UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES DE AUTORIA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA.....	64
3.2 EDUCAÇÃO GUARANI E KAIOWÁ: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS GUARANI E KAIOWÁ.....	70
CAPÍTULO IV – O QUE DIZEM OS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ ATRAVÉS DOS RELATÓRIOS DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/MEC/SECADI (ASIE)	75
4.1 A PEDAGOGIA GUARANI: O QUE DIZEM OS PROFESSORES INDÍGENAS	75
4.2 O LUGAR DA PEDAGOGIA GUARANI E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA OU NA SALA DE AULA: APRESENTANDO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES INDÍGENAS	83
4.3 A PRESENÇA DA PEDAGOGIA GUARANI EM SALA DE AULA APÓS A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/MEC/SECADI (ASIE):A VISÃO DOS/AS PROFESSORES/AS	87
PALAVRAS FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Início a apresentação dessa pesquisa ao leitor ressaltando que o resultado, em forma de dissertação, não é apenas um trabalho acadêmico para a obtenção do título de Mestre em Educação, mas é também uma trajetória de des/construção de uma pesquisadora, de uma educadora, de uma pessoa. Não sou a mesma pessoa que escreveu a primeira proposta de projeto de Mestrado.

Os primeiros passos dessa pesquisa foram inseguros; talvez eu não acreditasse em minha proposta de projeto, na potência desse trabalho e nem em minha própria capacidade de conduzir esses escritos. Mas os des/caminhos percorridos me fizeram pensar e repensar sobre cada um desses pontos e descobrir tantas outras potências presentes em minha pesquisa.

O processo dissertativo é longo e muitas vezes cansativo; são inúmeros arquivos que vamos acumulando em cada etapa da pesquisa. Aqueles que constroem trabalhos acadêmicos sabem que o processo é de “formiguinha”. Em alguns dias podemos ser capazes de escrever inúmeras páginas, em outros se torna uma vitória construir um parágrafo ou até mesmo mais uma linha. Assim, somam-se arquivos e mais arquivos em nossos dispositivos; quando reabro meus primeiros arquivos do mestrado, percebo o quanto fui modificada ao longo desse processo, o quanto tomei novas formas, tal como os inúmeros arquivos, transformando-me, ao mesmo tempo em que transformava meus escritos.

Com essa perspectiva, não desejo romantizar todo o processo do trabalho acadêmico, pois sei dos traumas que podemos acumular nesse curto período de dois anos, mas também sei que podemos ressignificar não só nossas pesquisas, nossa teoria, mas também a nós mesmos como um todo. É nesse ponto que busco apoiar minha relação com minha produção.

Ainda nessa direção, concordo com os escritos de Vieira (2015), que traz em seu texto algumas palavras que descrevem tão bem o que busquei expressar em meu próprio texto:

Não pretendo, nesse texto, “esconder”, “silenciar” ou “ocultar” as marcas, os sabores e os dissabores que se fizeram presentes durante o desenvolvimento da pesquisa (BACKES, 2005; BONIN, 2007), mas deixar evidente que esses elementos irão compor o texto e, ainda, trazem consigo a afinação e a sintonia, apresentando detalhes da investigação e realizando a articulação com o campo teórico (p. 24).

Antes de apresentar os objetivos da pesquisa, os caminhos e descaminhos metodológicos, as abordagens teóricas, de possibilitar que os/as leitores/as naveguem na pesquisa, antes de mergulhar por completo, faz-se necessário apresentar a *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*.

A *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* foi implementada através da Portaria Nº 1.061, de 30 de outubro de 2013¹. No estado de Mato Grosso do Sul, a ASIE se faz presente nas seguintes instituições de Ensino Superior: UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados e UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, atendendo aos Territórios Etnoeducacionais/TEE² Povos do Pantanal³ e Cone Sul⁴.

Segundo as Diretrizes da ASIE explicitadas na página oficial da Ação aqui no estado de Mato Grosso do Sul,

As ações devem ser fundamentadas, de fato, para o diálogo intra e intercultural, abrindo espaço em todos os sentidos possíveis para uma educação escolar indígena alternativa, capaz de atender às demandas de valorização dos saberes indígenas nos currículos escolares. Para isso, é fundamental que trabalhem conjuntamente indígenas e não-indígenas, em um permanente exercício de protagonismo compartilhado, o que implica um processo constante de reposicionamentos, inclusive epistemológicos, de todos os envolvidos, bem como de diálogo com o passado e com as realidades vivenciadas no presente, a partir das quais se possam refletir em conjunto os valores dos saberes indígenas nos contextos intra e também interculturais. (Trecho extraído de <https://saberesindigenas.ufms.br/diretrizes/>).

¹Para compreender melhor, consultar:

http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176465/do1-2013-10-31-portaria-n-1-061-de-30-de-outubro-de-2013-31176461.

² O Território Etnoeducacionais foi criado pelo Decreto 6.861/2009 e organiza a educação escolar indígena com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Consultar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.html

³O TEE Povos do Pantanal compreende as etnias: Terena, Kadiwéu, Guató, Kinqinaiú e Ofaié.

⁴O TEE Cone Sul compreende as etnias Guarani e Kaiowá.

É visto como necessário trazer parte da PORTARIA Nº- 98, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2013, para que possa ser entendida a partir dos documentos legais a implementação da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, o art. 5º, inciso II, c/c o art. 14, do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, e a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, alterada pela Portaria MEC nº 977, de 3 de outubro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, resolve:

Art. 1º Fica instituída a Ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior reafirma o compromisso com a educação escolar indígena na educação básica.

Art. 2º São objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola:

I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Parágrafo único. Nos processos próprios de ensino e aprendizagem será respeitado o princípio contido no parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição Federal.

Art. 3º A Ação Saberes Indígenas na Escola ocorrerá em parceria com instituições públicas de ensino superior, definidas pelo Ministério da Educação, que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas.

Art. 4º A Ação Saberes Indígenas na Escola obedecerá às diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, podendo utilizar de ações complementares, de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Art. 5º Fica a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) designada a definir as diretrizes complementares para implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola.

(Diário Oficial da União – Seção 1, Nº 212, quinta-feira, 31 de outubro de 2013)

O documento acima apresentado, acerca da *PORTARIA Nº 1.061, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013* que institui o programa Ação Saberes Indígenas na Escola, nos possibilita o entendimento de como se deu/dá a sua execução, como ela foi regulamentada e o que se esperava de seu desenvolvimento. A partir dessa e demais documentos oficiais, que foi consolidada e desenvolvida a *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* que é o norte de minha pesquisa.

Os relatórios que fazem parte da pesquisa correspondem ao núcleo desenvolvido na UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, coordenado pela professora Adir Casaro Nascimento, e que corresponde especificamente aos núcleos desenvolvidos nas TIs⁵ Guaimbé (Laguna Caarapã/MS), Rancho Jacaré (Laguna Caarapã/MS), e Taquapery (Coronel Sapucaia/MS).

A ASIE, em sua visão geral, busca promover a formação continuada de professores indígenas, que priorize o letramento/numeramento, os processos próprios de aprendizagem e, através de seu desenvolvimento, a produção de material didático e a alfabetização em língua materna, possibilitando assim um diálogo intra e intercultural, abrindo espaço em todos os sentidos possíveis para uma educação escolar indígena alternativa, capaz de atender às demandas de valorização dos saberes indígenas nos currículos escolares.

Foi dentro das reuniões e formações realizadas nas TIs de Coronel Sapucaia e Laguna Caarapã, onde o projeto ocorreu, respectivamente de 2013 a 2018 e de 2014 a 2018, que os participantes do projeto desenvolveram os relatórios utilizados em minha pesquisa; esses relatórios foram norteados por três perguntas, elaboradas pelo grupo de responsáveis pela mediação das atividades propostas em cada formação e respondidas por professores/as Guarani e Kaiowá participantes da Ação. São elas:

⁵ Terras Indígenas.

1. O que é a pedagogia Guarani?
2. Que lugar essa pedagogia ocupa na escola ou na sala de aula?
3. A presença da pedagogia Guarani ficou mais presente com a *Ação Saberes Indígenas na Escola*?

Através dessas perguntas norteadoras e de suas respostas é que se dá o foco de pesquisa da dissertação, sendo essas respostas as responsáveis pelo diálogo desenvolvido tanto durante a pesquisa bibliográfica quanto documental.

Em seu objetivo geral, a pesquisa busca apresentar a percepção dos professores/as Guarani e Kaiowá sobre a pedagogia Guarani a partir dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, de três Terras Indígenas de Mato Grosso do Sul, Guaimbé (Laguna Caarapã/MS), Rancho Jacaré (Laguna Caarapã/MS), e Taquapery (Coronel Sapucaia/MS). Ainda para fins de análise, o trabalho tem como objetivos específicos:

a) Descrever a história do povo Guarani e Kaiowá a partir de produções acadêmicas dos/as intelectuais indígenas e não indígenas;

b) Apresentar, por meio dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, a pedagogia Guarani e o lugar que ela ocupa na escola ou na sala de aula;

c) Apontar, por meio dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, a presença da pedagogia Guarani em sala de aula após o programa.

Para dar conta dos objetivos propostos, o trabalho utilizou-se de procedimentos metodológicos que me oportunizariam realizar reflexões teóricas para afetar as percepções de ver e se aproximar do outro. Os procedimentos trabalhados que entrelaçaram todo o texto foram amparados:

a) pelo levantamento bibliográfico sobre a história, a cultura e a pedagogia do povo Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul;

b) pela análise dos relatórios dos professores indígenas Guarani e Kaiowá das Terras Indígenas de Guaimbé (Laguna Caarapã/MS), Rancho Jacaré (Laguna Caarapã/MS), e Taquapery (Coronel Sapucaia/MS) do programa *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* sobre a pedagogia Guarani e Kaiowá.

O texto está amparado no arcabouço teórico do campo de estudos pós-coloniais e culturais, com diálogo entre autores da Antropologia. Entre estes, temos: Homi Bhabha, Stuart Hall, Tomáz Tadeu da Silva, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Vera Maria Candau, Adir Casaro Nascimento, Maria Aparecida Bergamaschi. Esses autores muito auxiliaram no desenvolvimento do trabalho de pesquisa e, principalmente, no diálogo com o campo teórico.

Os trabalhos escritos pelos autores Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul deram suavidade e sintonia a essa pesquisa. Eles ajudaram a compreender o contexto e me conduziram a uma proximidade ainda maior com a temática de pesquisa. Os escritos desses autores deram potência a esse trabalho e aprofundaram a desconstrução dessa pesquisa para além do seu sentido e seu significado. As produções dos autores Guarani e Kaiowá, presentes nesse trabalho, são de: Elda Vasques Aquino (2012) – TI de Amambai, Amambai/MS; Teodora de Souza (2013) – TI Jaguapiru, Dourados/MS; Eliel Benites (2014) – TI Te'ýikue Caarapó/MS; Lidio Cavanha Ramires (2016) – TI Te'ýikue Caarapó/MS; Claudemiro Pereira Lescano (2016) – TI Taquapery, Coronel Sapucaia/MS; Katiana Barbosa de Carvalho (2018) – TI Te'ýikue Caarapó/MS; e Eliezer Martins Rodrigues (2018) – TI Porto Lindo/ Japorã/MS; trabalhos desenvolvidos na UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. Izaque João (2009) – TI Terra Indígena Panambi – Dourados/MS; João Machado (2013) – TI Dourados/MS e Micheli Alves Machado (2016) – TI Dourados/MS, trabalhos desenvolvidos na UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados; Tonico Benites (2009) – TI Posto Indígena Sassoró, Tacuru/MS, trabalho desenvolvido na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; e Rosileide Barbosa de Carvalho (2018) – TI Tey'kue/Caarapó/MS, trabalho desenvolvido na UnB – Universidade de Brasília.

Após esse breve relato dos/de saberes, que entendo ser tão necessários aparecer quanto a abordagem teórica – pois sem apresentar essas perspectivas o trabalho estaria ocultando as marcas que foram provocadas ao longo do caminho, ocultando processos essenciais para o resultado da pesquisa como um todo – pretendo, a partir desse ponto, apresentar os objetivos da pesquisa e o processo de construção de cada item desenvolvido a partir desses objetivos.

O primeiro capítulo da pesquisa é responsável por apresentar meus processos de construção e de desconstrução, os caminhos percorridos que me trouxeram até aqui e que foram responsáveis por minhas escolhas acadêmicas e científicas. Por mais influenciada que possa ter sido pelo meu meio de construção social, a chegada a um novo espaço foi responsável pelo processo de reconstrução de quem sou e de minha visão de mundo.

Escrever sobre mim e sobre minha trajetória foi um grande desafio; rever meus entendimentos de mundo, através de lentes carregadas e encobertas por certezas deslizantes não foi um processo rápido, pois muito precisou ser revisto antes de ganhar vida eterna através do texto dissertativo. Entendo esse processo através dos apontamentos de Vieira (2015), que vem nos mostrando que

[...] a escrita é algo desafiador, denunciante e escorregadio. É algo que me fez rever palavras, expressões, verdades cristalizadas e, principalmente, sair de uma zona de conforto para ver de forma “diferente” algumas situações do cenário de pesquisa, especialmente com outras lentes que o campo me proporcionou. (p. 24)

Meu campo se fez em um espaço geográfico distante e, portanto, registro no segundo capítulo que talvez tenha sido o mais complexo a ser desenvolvido. Não foram poucos os desafios da pesquisa e os caminhos e descaminhos metodológicos, mas o foram na quantia exata para me levar ao desenvolvimento não só da pesquisa, mas da pesquisadora em si.

Foram tantos desafios para compreender a metodologia de forma que se encaixasse com a pesquisa, que em inúmeros momentos pensei em desistir, por acreditar que a questão metodológica seria impossível de atender. Mas foram os descaminhos que me ensinaram a pesquisar, foram eles que me aproximaram do campo teórico, mesmo não podendo estar lá.

Utilizando a pesquisa bibliográfica ao mesmo tempo que a documental é que me foi permitido alcançar os objetivos da pesquisa, pois entendi, durante essa trajetória, que as diferentes formas de metodologias podem se entrelaçar, assim realizando um processo que atenda os objetivos de forma pontual. Compreendi, através de Paraíso (2012), que é necessário

[...] cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto. (p. 33)

O terceiro capítulo entrou e saiu da pesquisa de forma suave, pois ao mesmo tempo em que muitas vezes desejo escrever através de diversas perspectivas, o tempo se torna um empecilho, e nesse correr do relógio optei por retirar essa abordagem; mas após a qualificação, por indicação da banca, parei de olhar para os ponteiros.

Resgatei, dentre muitos arquivos, os primeiros esboços escritos para desenvolver através das produções acadêmicas Guarani e Kaiowá, juntamente com produções de não indígenas, um apontamento sobre a História dos povos Guarani e os Kaiowá do estado de Mato

Grosso do Sul para abordar a Educação Guarani e Kaiowá através das produções acadêmicas desses intelectuais. A produção deste capítulo se deu em forma de um breve diálogo, mas que foi suficiente para o entendimento de quem se propuser a ler a dissertação.

O quarto capítulo da pesquisa será o responsável por atender o objetivo geral, o segundo e o terceiro objetivos específicos, sendo o capítulo em que a pesquisa se dá em si, quando o foco e o tema encontram seu eco e são contemplados de forma ampla e objetiva.

É possível apontar, de forma preliminar, que a pedagogia Guarani é um “projeto de sociedade, de humanidade, diálogo cultural, reprodução e construção de conhecimentos” (Trecho extraído do relatório R5, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS), também sendo a pedagogia indígena vista como “uma forma própria e singular de aprender e ensinar” (Trecho extraído do relatório R10, Guaimbé, Laguna Caarapã/MS).

A pesquisa foi guiada e desenvolvida através dessas percepções, buscando responder a questões contidas nos relatórios através do diálogo direto com as respostas encontradas, sem modificar ou alterar sua elaboração, optando, desta maneira, por não realizar correções de escrita, acentuação, gramática e regras ortográficas, por entender que, ao realizar essas correções, pesaria uma visão colonizadora de superioridade, que levaria a entender que o conhecimento só pode ser reconhecido através da escrita acadêmica. Não se faz a intenção de expor a forma original de se expressar como “erro”, pois entendemos que a língua portuguesa é repleta de regras e detalhes que confundem até mesmo aqueles que a têm como língua materna, assim como eu, que por diversas vezes preciso recorrer ao dicionário ou livros de regras gramaticais, assim como todo trabalho acadêmico passa por revisões; portanto, não se sentiu necessidade de realizar tais correções. Afinal, a mensagem é compreensível e um rico conhecimento foi/é compartilhado, independentemente do domínio desta língua tão complexa.

Esse tem sido o capítulo que mais exigiu de minhas percepções, de minha competência enquanto pesquisadora, mas também tem sido o capítulo que está sendo desenvolvido de forma suave, pois busco, através das seleções realizadas previamente, realizar a mediação entre leitores/as e os/as professores/as responsáveis pela elaboração dos relatórios analisados.

Por fim, despeço-me da pesquisa através do item “Palavras Finais”, por ter o entendimento de que nenhuma pesquisa se faz conclusiva; há sempre motivos para revisitá-la e, quem sabe, retomar algumas abordagens, não só por quem a escreve, mas também por aqueles/as que a leem. Nesse item retorno às questões abordadas anteriormente e ao longo da

pesquisa, na tentativa de fechar as portas por mim abertas, mas sem fechar as brechas que ao reler poderei encontrar.

CAPÍTULO I – OS CAMINHOS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA: PASSOS QUE ANTECEDEM A PESQUISA

1.1 A história de uma pesquisadora iniciante e seu processo de escolarização

É muito difícil o processo de escrever sobre si mesmo/a, fazer uma reflexão de seus caminhos após um período de desconstrução. Fazer a análise do que somos e como fomos construídos ao longo do tempo, olhando para trás para refletir, perceber falhas e avaliar mudanças dentro do processo de desconstrução, não é tarefa fácil. É árdua e complexa.

Como ponto de partida, me apresento. Sou de família simples, de duas irmãs, sendo eu a caçula, nascida na cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul/MS, no dia 03 de agosto do ano de 1988. Fui criada em diferentes fazendas nas cidades do interior do estado, onde meus pais prestavam serviços. Meu pai desempenhava as atividades de capataz⁶ e peão; minha mãe tinha a função de cozinheira da peonada e faxineira das casas dos patrões.

Meu processo de convivência familiar até os seis anos de idade é algo difícil de mencionar, quanto mais de escrever em folhas que irão eternizar esses momentos de forma mais duradoura, sendo lidos por diferentes pessoas e relidos por mim em cada momento de reflexão. Saber que essa história está escrita me faria revisitá-la inúmeras vezes, o que não seria uma rotina saudável; portanto, ao longo deste item irei concentrar-me em diferentes aspectos que me fazem refletir sobre minha des/construção como pessoa, como acadêmica, como mestranda, como professora e como pesquisadora dentro da temática do povo Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

Antes de iniciar uma reflexão sobre a minha des/construção, faço menção ao contexto familiar e sinalizo o meu local de nascimento e criação, o que muito contribuiu em meu

⁶ *Capataz* é o nome dado ao responsável por chefiar os funcionários nas atividades do dia a dia na fazenda.

processo de formação do Eu, bem como para o meu processo de construção do Outro. O Outro, nessa dissertação, é compreendido a partir dos estudos de Skliar (2003), que escreve:

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo – outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós. (p.41)

Sou filha de brasileiros, mas atravessada por descendências diversas. Pois, conforme registram os estudos da história do Brasil, o país é um território que compreende inúmeras culturas. Sendo assim, somos filhos de terras indígenas cobertas de sangue, pois em algum momento em nossa árvore genealógica encontraremos, querendo ou não, uma descendência negra e indígena, muito mais do que as descendências europeias. Apesar de hoje ter um conhecimento ainda preliminar sobre a temática, é preciso ressaltar que essa discussão é algo recente em minha vida.

Daquilo que eu sei, tenho avó paterna catarinense, filha de alemães, e avô paterno indígena, cuja etnia desconheço até o momento. Da parte da minha mãe, tenho avó materna cuja etnia não consegui determinar ainda, e avô materno de origem paraguaia. Essa mistura de diferentes identidades, culturas e povos que aqui existiram e existem forma a minha pessoa, ou seja, a minha identidade. Em nossa sociedade, devido à forte presença da colonialidade, é muito comum o enaltecimento de descendências europeias e o apagamento/silenciamento de descendências indígenas e negras. Com relação a esse assunto, mais precisamente às definições genealógicas brasileiras, Bonin (2010) destaca que:

[...] ao fazermos referência ao surgimento da nação brasileira, lembramos de “brancos, negros e índios” como parte de um suposto encontro que resultou no “povo brasileiro”, destacando certos legados que delas teríamos recebido. É interessante observarmos que a “herança” desses diferentes povos e culturas é constituída de modo a justificar seus lugares – centrais ou periféricos. Não é por acaso que se elege como herança indígena a naturalidade, ou como herança negra a sensualidade, ao passo que sagacidade, civilidade, apego ao trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças europeias. Não é por acaso, também, que muito facilmente nos declaramos descendentes de italianos, alemães, franceses, espanhóis, enquanto nos distanciamos de uma descendência africana ou indígena. Se, de um lado, fazemos referências aos imigrantes europeus nomeando os países e até a região de proveniência, de outro, as referências são genéricas quando se trata de povos africanos ou indígenas. A exemplo disso, podemos citar as genealogias familiares nas quais se omitem ou se desconhecem ascendências indígenas e africanas, as obras literárias e os livros didáticos de história, nos quais se fala genericamente de

“escravos negros” ou “negros da África”, “índios” ou “tribos primitivas”. (p. 77)

Ainda, nessa discussão, percebo que esse enaltecimento eurocêntrico é observado por diferentes autores/as como resultado da colonialidade, processo esse decorrido desde o período de dominação europeia sobre as Américas, subjugando e invisibilizando as populações indígenas e também os povos “trazidos forçadamente da África”.

Realizando um diálogo com Quijano (2005), observo o quanto ele aponta que

[...] o confronto entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida relocalização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder. (p. 127)

Esses escritos anteriores situam a minha origem identitária e os atravessamentos culturais que contribuíram para minha formação. Afinal, consigo perceber hoje, após alguns anos de desconstruções e novas construções, que meu meio familiar foi/é um meio composto por inúmeros preconceitos e discriminações, marcado por uma prática de estereotipar o outro, um meio racista, machista, sexista, heteronormativo⁷ e extremamente cego em seu Eu. Essas questões são reflexos da sociedade em que vivemos, da colonialidade do poder presente na formação e na construção do sujeito. É uma construção que não questiona o pensamento hegemônico e absoluto da maneira de “ver” o outro e das verdades construídas (SACAVINO, 2016; VIEIRA, 2015).

Aníbal Quijano (2005) nos faz compreender que a colonialidade do poder invade o imaginário do outro e contribui para impor e construir novos pensamentos. Ainda segundo o mesmo autor, entendo que

[...] colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e classificação

⁷ Entendimento de que apenas relacionamentos entre pessoas de sexos opostos seriam normais, apontando como anormalidade relacionamentos entre pessoas LGBTQ+.

social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. (QUIJANO, 2002, p. 4)

Diante dessas questões que consigo observar, fico refletindo que, se não tivesse a oportunidade de me deparar com essas leituras nesse campo teórico, e nem me envolvido com os povos indígenas, penso que não seria possível o afetamento⁸, pois jamais conseguiria fazer as desconstruções desses padrões sociais e familiares.

O meio escolar não trouxe padrões diferentes daqueles já encontrados no meio familiar e social. O papel da educação, do currículo, da escola no sentido mais amplo nesse processo de formação é de relevância; por esse motivo, faz-se necessário ter políticas afirmativas relacionadas às questões étnicas e à diferença dentro das escolas para a construção da sociedade e do ser social. Segundo Candau (2006),

[...] essas políticas estão voltadas para, em sociedades marcadas por fortes desigualdades e mecanismos de exclusão, favorecer às mulheres, à população indígena, aos afro-descendentes ou outros grupos excluídos ou objeto de discriminação, o acesso a direitos básicos inerentes a todos os seres humanos. Nessa questão o papel da educação, assim como dos meios de comunicação social, é fundamental. Trabalhar a questão do imaginário coletivo, das mentalidades, das representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade é um aspecto especialmente relevante. (p. 38)

Nesse contexto, consigo “ver” de maneira diferenciada, amparada por inúmeras ressignificações, que o que poderia ter me modificado, me afetado na infância, seria o meio escolar. Mas a minha geração, por mais diferente que seja da anterior, ainda foi/é resultado de uma escola moldada nos padrões da normalidade, deixando excluído tudo aquilo que era considerado fora dos padrões sociais “considerados corretos”. Porém, há mais de dez anos Santomé (2009) nos alerta que

[...] não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. (p. 161)

⁸ Expressão utilizada pelas autoras para descrever a “agonia de nos percebermos tão pequenos diante do que é a vida e o medo de viver a potência de agir. Uma força desconhecida a partir da qual teremos que aprender algo no presente, sem salva-vidas, nem garantias. Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala”, (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 23-24).

Podemos assim vislumbrar que, há vinte e cinco anos, no período do início de minha escolarização, o professorado era ainda mais resistente e tinha mais dificuldades para lidar com questões culturais, do tipo que permitissem o diálogo e a reflexão juntamente com os/as alunos/as, de forma que se atendessem àquilo que Santomé (2009) chama de *ação educativa*, ressaltando em seu texto que

[...] a ação educativa pretende, portanto, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como campo de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e as quais deve facilitar o acesso. (p.160)

Não se pode ignorar que os/as professores/as também são frutos dessa formação moderna que impede de ver a diferença na escola, que uniformiza alunos/as, de modo a apagar as diferenças em sala de aula, de modo a anular e silenciar tudo aquilo que escape à normalidade almejada pelo sistema educacional, hegemônico, eurocêntrico, normatizador e reprodutor dos preconceitos existentes em nossa sociedade.

Dentro desse pacote educacional, é necessário destacar que, além das posturas didáticas adotadas pelo professorado, também existem outros fatores, como a abordagem encontrada nos livros didáticos, que a passos lentos vem sendo modificada, mas que por décadas repetiu políticas de racismo, segundo Santomé (2009):

Uma mostra da política de racismo e discriminação que atravessa a maioria dos livros didáticos são as descrições e qualificativos com os quais se nomeiam invasões coloniais e espoliações de recursos naturais de numerosos povos do Terceiro Mundo. Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma fenômenos como os anteriormente assinalados aparecem nomeados como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heroicos, desejos de civilizar *seres primitivos e bárbaros*, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc. É muito difícil encontrar raciocínios em torno de conceitos como explorações e domínio, alusões a situações de escravidão e a ações de brutalidade, com as quais se levam a cabo muitas das invasões e colonizações de populações e territórios. (p.169)

Nesse contexto educacional, em que a *ação educativa* desejada e explicitada por Santomé é ausente (poder-se-ia arriscar até mesmo dizer que é inexistente), o livro didático é um produto da colonização como sendo algo bom e necessário. Sendo assim, meu Eu foi sendo desenvolvido diante dessas questões, bem como o Outro foi sendo construído para/por mim. Nesse sentido Bonin (2010) aponta

A exemplo disso, podemos citar as genealogias familiares nas quais se omitem ou se desconhecem ascendências indígenas e africanas, as obras literárias e os

livros didáticos de história, nos quais se fala genericamente de “escravos negros” ou “negros da África”, “índios” ou “tribos primitivas”. O que se processa, na cultura ocidental, é o apagamento das violentas histórias de submissão que das etnias indígenas e africanas e, ao fazer isso, se apagam também as especificidades destas culturas, suas nomeações específicas, as razões que poderiam nos orgulhar de manter tais marcas nas histórias familiares e pessoais. (p.77)

As construções do Eu e do Outro não tiveram apenas a minha participação, mas são o resultado de todo um contexto social, escolar e familiar. Quando construímos o Eu e o Outro não o fazemos sozinhos, de forma aleatória e independente; nossas construções são resultado de todos os meios dos quais fazemos parte; portanto, ao invés de dizer que essas construções foram feitas por mim, irei abordar como essas construções foram feitas “em mim”. Não é possível delimitar o quanto dessas construções foi realizado individualmente e o quanto realmente foi influenciado pelo meio social. James Donald (2000) nos diz que

[...] contra narrativas sociológicas ou psicológicas que vêm o “exterior” da sociedade exercendo influência sobre o “interior” da psique individual, eu enfatizo que as fronteiras entre as duas não são, nunca, estáveis ou facilmente impostas, o que implica evitar qualquer escolha entre o truísmo de que “as pessoas fazem a sociedade” e o truísmo de que a “sociedade faz as pessoas”. (p.64)

É nesse sentido que meu Eu foi desenvolvido repleto de colonialidade, cartesianismo, solidez e eurocentrismo⁹. São elementos que contribuem para anular e ignorar a existência do Outro – um Outro silenciado, marginalizado, literalmente jogado às margens dentro da minha construção do Eu. Essa marginalização e esse silenciamento são efeitos daquilo que Walsh (2009) descreve como sendo a “colonialidade do poder”, algo

[...] – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano, “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito as relações intersubjetivas.” (p. 14)

Utilizando outras palavras, a marginalização e o silenciamento podem ser feitos de diferentes formas e também são percebidos por meio daquilo que Santomé (2009) nos mostra, dizendo que

⁹ O eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. Em outros termos, como expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder. Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima. (QUIJANO, 2002, p. 4)

[...] quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (p.161)

O meu primeiro contato com a escola foi em um bairro periférico da cidade de Campo Grande, para onde minha família se mudou quando chegou a idade escolar de minha irmã e, logo em seguida, a minha idade escolar, no ano de 1992. Fui matriculada na pré-escola, no ano de 1993; por ser uma criança muito calada e tímida, fiz poucos contatos com outras crianças nos primeiros anos escolares.

Iniciei a pré-escola já sabendo ler e escrever, pois minha mãe dedicava boa parte de seu tempo ensinando leitura e escrita para mim e minha irmã. Minha mãe, que estudou apenas até a 5ª série, o que hoje corresponderia ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, se preocupava muito com os estudos das filhas e fazia questão de que estudássemos mais do que ela e de que tivéssemos bons desempenhos escolares.

Foi também nesse período que conheci a televisão, pois até então nunca havia visto tal aparelho. Na fazenda fazíamos uso apenas do rádio. Foi com essas duas novidades em minha vida, televisão e escola, comecei a ver que o mundo era muito maior do que eu imaginava anteriormente. Gostava muito de ler, mas como a família era simples eu lia apenas os livros didáticos, principalmente os livros de história. Fazendo a análise desse processo hoje, após inúmeras leituras e compreensões, percebo que foi por meio desses livros, da televisão e do novo ambiente social, que fui apresentada aos povos indígenas.

Quando realizo o exercício de puxar na memória lembranças dos povos indígenas e minha infância, recordo dos “comodatos” que existiam no bairro em que eu morava; lembro-me que nesses chamados “comodatos” moravam grandes famílias, que cultivavam muitas coisas vendidas de porta em porta no bairro. As pessoas estavam sempre sentadas embaixo das árvores frutíferas e algumas de suas crianças frequentavam a mesma escola que eu. Meus pais, naquela ocasião, chamavam as pessoas que ali moravam de bugres. Em seu estudo, Vieira (2015) define que

[...] O bugre no imaginário nacional é o índio rotulado de preguiçoso, indolente, traiçoeiro, que, em vez de contribuir para o desenvolvimento e o progresso da cidade, acaba atrapalhando. [...] Utilizando outras palavras, o índio bugre também é um produto das marcas da cultura hegemônica e das relações assimétricas de poder impostas pela colonialidade, por meio de

manifestações negativas e relações desiguais, onde é apresentado como sendo o transtorno, o baderneiro, a sujeira, o estranho e o impuro da cidade. É aquele que sempre traz algum tipo de desordem, dúvida e incerteza aos que dominam e controlam o poder. É o segregado, o excluído, o ocultado, o subalternizado e o silenciado. (p. 30/31)

Quanto à escola, recordo que o corte de cabelo com franja, feito por minha mãe, fazia com que as outras crianças, na tentativa de tirar sarro e me ofender, se referissem a mim como “bugrinha” ou “indiazinha”. Isso era motivo de muito choro de minha parte, queria mudar o cabelo, queria mudar a pele, queria pintar-me. Essas lembranças me mostram o quanto eu tinha vontade de ocupar outro lugar, um espaço destinado ao colonizador, de domínio e hegemonia (BHABHA, 1998). Além dessas questões, Gomes (2002), que escreve sobre o corpo negro, nos apresenta que

[...] a rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual se faz necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família (p. 47).

Revivendo essas memórias percebo que começava, em mim, uma construção de um Outro marginalizado e estereotipado, uma reprodução da história que nos é contada sobre os povos indígenas. Segundo Backes e Nascimento (2011),

[...] esses povos, desde o período da colonização, têm sido posicionados nas margens da sociedade branca ou como obstáculo para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas (período colonial propriamente dito), sufocadas/incorporadas (período da assimilação cultural) ou que podem existir, desde que em espaços longe dos jardins (período de confinamento em “reservas” indígenas). (p. 25)

No ano de 1995, meus pais se separaram, e no ano de 1996 minha mãe se mudou conosco para um bairro mais central da cidade. Em uma nova escola, ainda cursando o Ensino Fundamental, período do qual possuo as mais vivas memórias, voltei a sofrer com as outras crianças as mesmas piadas já sofridas na escola anterior. Hoje me questiono o porquê de, na época, esses apelidos me incomodarem tanto, e consigo compreender meu Eu infantil, pois os livros didáticos e as aulas em nada contribuía para que a comparação da imagem dos povos indígenas não fosse algo negativo e inferior. Para melhor compreender essa situação, entendo a partir das palavras de Grupioni (1996), segundo o qual

[...] o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro. Alie-se a isto o fato de o livro didático constituir-se uma autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. (p. 426)

Ainda segundo o autor,

[...] os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. (GRUPIONI, 1996, p. 429).

Os escritos de Grupioni correspondem a uma época que coincide com meu período de formação escolar e, portanto, se faz necessário esse diálogo com o autor, mas também se deve ressaltar que cheguei a seus escritos através das análises de Russo e Paladino (2016), que traz um panorama mais atual sobre a relação dos livros didáticos e a visão dos professores sobre a temática indígena na escola.

Amparadas em autores como Grupioni (1996) e Gobbi (2006), as autoras ressaltam como, após décadas entre sua pesquisa e a deles, algumas abordagens permanecem nos livros e, conseqüentemente, em sala de aula:

[...] quase a totalidade dos entrevistados (80% dos professores) disse que os livros didáticos apresentam os povos indígenas “de forma generalizada”, “superficial” ou até mesmo de maneira “preconceituosa”. Apenas 12% reconheceram a existência de livros que enfocavam de maneira mais “atualizada” ou “contextualizada” a temática indígena, e, entre estes, somente um professor relacionou a existência da lei n. 11.645/2008 com a forma como alguns livros “mais atuais” estão abordando “com mais riqueza o tema”. (RUSSO, PALADINO, 2016, p. 912)

Retornando à minha formação, recorde que na escola, todos os anos no Dia do Índio as professoras nos pintavam e faziam cocares de cartolina e tinta para colocar sobre nossa cabeça. Esse era o único momento em que se trabalhava a imagem dos povos indígenas de uma forma que poderia ser “considerada positiva”. Era, porém, uma imagem que retratava o indígena de 1500, do “Descobrimento do Brasil”. Era como se os povos indígenas tivessem parado no tempo e aqueles que existiam não fossem mais indígenas. Reforçava-se, ainda mais, estereótipos negativos, taxativos e equivocados como: o indígena nu, de cocar, vivendo na tribo, dentro de sua oca: “O uso de estereótipos possibilita generalizações, simplifica as práticas culturais indígenas e nega-lhe a possibilidade de movimento e dinamismo”. (BONIN, 2010, p. 81)

Segundo Martins e Pinto (2016), sobre representações escolares referentes ao Dia do Índio,

[...] Não é incomum, no dia 19 de abril, depararmos com crianças nas ruas das cidades com o rosto pintado, roupas de franjas e levando a palma da mão à boca para arrancar o famoso som “indígena” ôaôaôaa, em evidente alusão a etnias norte-americanas. Clara demonstração de desconhecimento sobre os povos indígenas que habitam o nosso território. As informações que chegam à sociedade sobre esses povos, proveniente da mídia, desenhos, filmes e livros escolares, não raro são displicentes e carregadas de significados errôneos e preconceituosos. (p. 191)

A mídia não faz um papel diferente do exercido pela escola; nesse mesmo período, me lembro dos jornais quando retratavam acontecimentos relacionados às populações indígenas do Mato Grosso do Sul. Mostravam as comunidades indígenas assoladas pelo alcoolismo, pelo relaxamento, pela fome, e marcavam os processos de retomada de Terra como invasão, transmitindo a imagem do indígena mau, que quer invadir a terra do fazendeiro, trabalhador e honesto. Collet, Paladino e Russo (2014) dizem que

[...] a ideia de que os indígenas não trabalham e são preguiçosos é reforçada pela mídia quando, ao noticiar conflitos envolvendo indígenas e fazendeiros, afirma que “terras produtivas vão se tornar improdutivas”. Tal tipo de discurso se baseia no preconceito que estamos abordando, o qual visa situar os indígenas contra a produtividade e, portanto, contra os “interesses nacionais”. (p. 58/59)

Nesse processo de escolarização e desenvolvimento de meu Eu e do Outro fui fixando a imagem do indígena como bêbado, preguiçoso e um verdadeiro causador de problemas. Um índio baderneiro, impuro, sujo e desordeiro. Um índio que deveria ser eliminado por estar fora do lugar e ser causa de poluição (BHABHA, 1998). Revendo essas situações vividas, hoje a imagem que tenho do Outro, nesse caso dos indígenas, é diferente, porém grande parte da população ainda tem essa visão equivocada. Collet, Paladino e Russo (2014) afirmam que

[...] Os povos indígenas, ao contrário do que muitos ainda pensam, são extremamente ativos, criativos e inteligentes. Pode-se observar, em seus mitos e mesmo no cotidiano, o desprezo que sentem por pessoas que não têm como sustentar sua família, por um homem que não trabalha ou por uma mulher que não cumpre com seus afazeres. Para se casar, por exemplo, é importante que o indígena se mostre trabalhador, alguém que poderá sustentar e cuidar de sua família. (p. 57)

No mesmo ano de meu nascimento temos o marco legal da Constituição Federal de 1988; em nossa constituinte, as populações indígenas passam a ter seus direitos delineados e assegurados. Esse advento vai dar início a uma série de elaborações de documentos legais que vão passar a abordar os direitos dos Povos Indígenas do Brasil. Amaro (2016) aponta alguns desses documentos legais posteriores à CF/88:

Na década seguinte, o Plano Decenal de Educação (1993-2003) incorpora aspectos que já estavam indicados na Constituição Federal (Brasil, 1998). Logo depois, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), numa série de artigos apresenta indicações de alteração dos currículos, inserindo a temática indígena de modo a promover o acesso a conhecimentos que valorizem a história e a cultura indígena e sua contribuição para a formação do povo brasileiro. Mas é na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume que trata do tema transversal “Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997), que a temática ganha densidade com a definição de objetivos, conteúdos e aspectos que devem ser contemplados na formulação dos currículos dos diversos sistemas de ensino e, portanto, devem fazer parte do cotidiano escolar e das salas de aula. (p. 104)

No rastro dessa discussão, em relação a esse período se faz necessário destacar que

[...] no Brasil, (...) o final da década de 80 do século XX (Constituição Federal de 1988) [foi marcado] como momento de emergência/intensificação de debates e pesquisas dentro de um horizonte intercultural que considera a complexidade social, suas implicações no cotidiano da educação, o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural. Essa valorização não é fruto do acaso. Ela tem a ver, entre outras questões, com as lutas históricas dos movimentos indígenas, dos movimentos afro-brasileiros, dos movimentos feministas. (BACKES; PAVAN, 2011, p. 207/208)

Mesmo com as seguridades pautadas na CF/88, na LDB 9394/96, dentre outros, a temática relacionada aos povos indígenas ainda era tratada de forma estereotipada e marginalizada. No ano de 2003, quando iniciei o Ensino Médio, era de se esperar que tais temáticas já tivessem avançado em sala de aula, porém é nesse ano que, aos 15 anos de idade, saí da escola e passei a trabalhar de maneira formal, portanto não posso afirmar como a temática era abordada em sala de aula e no espaço escolar nesse período.

A vida muitas vezes é quem nos direciona; gostaria de registrar nesse relato que iniciei minha vida de trabalho já aos 9 anos de idade, em 1998, como babá. Isso acabou acontecendo por ver a dificuldade da minha mãe no sustento da casa. Decidi por conta própria buscar uma vaga de trabalho no bairro em que morávamos, e aos 15 anos, quando ingressei no 1º ano do Ensino Médio, tive a oportunidade de conquistar uma vaga como menor aprendiz em uma grande loja da cidade. Tentei ainda por mais dois anos continuar estudando, mas a dinâmica de trabalhar e estudar se tornou muito pesada; então, pela necessidade familiar, optei por apenas continuar trabalhando.

No ano de 2005, então com 17 anos, decidi retomar os estudos. Nesse período ainda me encontrava trabalhando no comércio e por isso, optei por ingressar na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Consegui permanecer estudando e trabalhando por apenas seis meses, pois

a rotina de 12 a 14 horas de trabalho, aliada ao intenso cansaço, levou ao trancamento dos estudos. Com isso, concluí a primeira fase da EJA e mais uma vez abandonei a sala de aula. Nessa fase não me recordo de abordagens sobre a temática indígena. Isso pode estar relacionado a diferentes fatores; Amaro (2016) ressalta que nos textos legais que trazem a temática indígena para ser trabalhada no currículo ainda há “ausências marcantes (educação infantil, educação de jovens e adultos, educação superior)”. (p. 105)

No ano de 2013, decidi em não adiar mais meus estudos; retomei a EJA, para concluir a segunda fase correspondente ao 3º ano do Ensino Médio. Nessa fase me recordo de ter passado pela data de 19 de abril com uma abordagem ainda estereotipada das populações indígenas, com piadas e nenhum debate de reflexão acerca do tema na atualidade; penso que não fomos mais uma vez pintados por se tratar da Educação de Jovens e Adultos. A esse respeito, Bonin (2010) afirma que

[...] os povos indígenas, na versão escolarizada do “Dia do Índio”, não são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. É possível dizer que o “apagamento” de fatos conflitivos, massacres, genocídios praticados contra eles – que tem pouco ou nenhum destaque em discursos celebrativos – colabora para a produção de um sentido de continuidade, harmonia, complementaridade histórica e para a consolidação de certa identidade nacional unificada, coesa e orgulhosa de sua história. (p. 79)

Nesse meio, minhas concepções de mundo, de sociedade, de cultura, de escola e de ideal foram sendo gestadas e ao mesmo tempo engessadas. Essas construções foram sendo construídas como realidade única, verdadeira, imutável, imóvel, intransponível e inabalável. Porém, é preciso ressaltar, a partir de um diálogo com Bauman (2001), que na modernidade tudo o que era sólido vai se liquefazendo. Vou tentar apresentar isto para o leitor com a chegada ao espaço acadêmico, ambiente que contribuiu para derreter os sólidos, fazendo com que a fluidez ganhasse o espaço por eles anteriormente ocupado.

1.2 O curso de História da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e a relação com a temática indígena

Em todo esse processo de construção do meu “Eu”, colonizado e ao mesmo tempo colonizador, formado e acreditando-se inabalado, chego com 25 anos ao espaço acadêmico. No ano de 2014, com uma visão carregada de preconceitos, de críticas vazias, verdades únicas,

certezas frágeis, mas com muita convicção de estar repleta de conhecimento, inicia-se um novo momento que marca minha trajetória de vida. As experiências vividas nesse período são responsáveis por mudanças no meu modo de ver o Eu e, principalmente, em meu modo de ver o Outro (SKLIAR, 2003).

Seria inverdade de minha parte dizer que a Aurieler que chega ao espaço acadêmico é alguém aberta às novas realidades, mas o fato de não estar aberta não impediu que se iniciasse um processo, no Eu colonizado, de descolonização. Através de uma reflexão em Fanon (2005), Catharine Walsh (2009, p. 35) nos explica que “[...] a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”.

O espaço acadêmico da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) foi algo que me deixou impressionada. A menina que foi criada na fazenda e cresceu num bairro simples ficou perplexa com o tamanho da universidade. Os prédios imensos, repletos de salas, tecnologias e um mar de pessoas, me deixaram encantada. Mesmo estando na vida adulta, já tendo visitado outros estados do Brasil e até morado fora do Mato Grosso do Sul, entrar naquele espaço como acadêmica foi muito marcante e emocionante para mim.

Quando avalio meu processo de graduação, hoje consigo perceber com precisão meu primeiro momento de desconstrução. Foi quando me deparei com uma colega de Ruanda¹⁰, que veio para o Brasil ainda criança. Conversamos enquanto dividíamos um cigarro e ela reclamava do valor da mensalidade; então, através desse assunto, chegamos ao debate sobre cotas¹¹, política que eu rejeitava completamente. Recordo que durante vários dias sentamos nos corredores para falar sobre o assunto e, aos poucos, fui vendo todas as minhas “verdades” sendo postas em xeque.

De certa forma, esse embate de ideias me obrigou a refletir sobre minha visão em relação ao assunto de cotas e, juntamente, sobre minha visão em relação à população negra. Causou-me espanto chegar à conclusão de que eu estava errada, de que o Brasil possui uma dívida histórica com a população negra de nosso país, de que o fato de eu não ter participado do passado não me isentava de culpa em relação ao presente. Mesmo tendo familiares negros, antepassados negros, amigos e amigas negras, de forma inconsciente eu era reprodutora de um

¹⁰ País localizado na África centro-oriental, sem costa marítima, tendo Kigali por capital.

¹¹ Referente à Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012.

estereótipo preconceituoso e racista. Não posso deixar de analisar o quanto isso marcou o meu Eu e iniciou a mudança nas minhas relações com o Outro. Segundo Hall (2003),

[...] Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. As diferenças atribuíveis a "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. "Raça" é uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder sócio econômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (p. 69)

A partir dos escritos de Hall (2003) comecei a compreender o estereótipo atribuído aos/às jovens negros/as dentro do espaço acadêmico, através de um racismo quase que imperceptível para mim e muitos que circulam por esse espaço. Olhando para minha formação, observo o quanto isso foi enraizado em meu inconsciente e formulado desde o início de minha relação com o Outro.

Após o episódio inicial de conviver e dialogar com uma colega ruandesa/brasileira, passo a conviver com colegas indígenas de diferentes etnias: Xavante e Bororo (estado de Mato Grosso), Terena (estado de Mato Grosso do Sul). Esses estudantes indígenas presentes no espaço da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB participam do Programa Rede de Saberes¹². O projeto Rede de Saberes cria a possibilidade de apoio e estrutura para os acadêmicos indígenas concluírem seus cursos de graduação.

Com o convívio universitário entre essas diferentes identidades, me vejo num processo de estranhamento, pois aquele espaço acadêmico, que parecia estranho para mim, tornava-se ainda mais estranho para eles. Nesse novo ambiente, volto, então, aos conflitos gerados por uma concepção colonizadora, dominante e superior que se sente no direito de ocupar certos espaços, chamando-os de “seus”, impedindo que aqueles que possuem uma determinada “diferença” possam acessá-la.

Essa visão foi adotada por mim durante um bom tempo da graduação; essa necessidade de cercar o Outro, de colocá-lo em local inferior, de sentir-se diferente numa visão de superioridade não foi fácil de ser superada, mas aos poucos, como vem sendo apontado ao longo

¹² O programa Rede de Saberes surgiu do Projeto Trilhas do Conhecimento, gerenciado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Laced/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

do texto, a reconstrução foi sendo realizada, mesmo que inicialmente de forma superficial e inconsciente.

Porém, nem todos os que se encontram no espaço acadêmico são capazes de realizar essas mudanças, fazendo com que, mesmo sendo “diversos”, esses espaços permaneçam elitizados, excluindo e cerceando aqueles que são vistos como diferentes; continua-se invisibilizando o Outro.

O espaço acadêmico da UCDB era o mais diversificado possível, pois compreendia diferentes etnias e possuía um colorido de variadas religiões, crenças, culturas, gêneros e faixas etárias. Assim, aos poucos, com os afetamentos diários, vou percebendo que tudo aquilo que, para mim, parece tão estranho e novo era o reflexo da diversidade da sociedade brasileira. Hoje verifico, com base nos estudos de Nilma Gomes (2002; 2005), Kabengele Munanga (2007) e a partir da minha vivência acadêmica, que o espaço universitário ainda não reflete a pluriethnicidade e diversidade de nossa sociedade, pois ainda temos espaços elitizados, mesmo que ano após ano os espaços acadêmicos estejam sendo “invadidos” pelas mais diversas identidades e diferenças brasileiras. Segundo Silva (2000),

[...] É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. (p. 74/75)

Em sala convivi inicialmente com duas colegas indígenas, da etnia Terena, especificamente da comunidade Terena de Dois Irmãos do Buriti/MS; confesso que, num primeiro momento, houve grande estranhamento. A escola que descrevo anteriormente como sendo responsável por parte de minha formação trouxe a visão colonizadora, estereotipada sobre os/as indígenas. Mesmo sendo neta de um indígena, não o conheci. Sobre ele ouvi apenas histórias, que em sua maioria omitiam sua etnia, negavam o colorismo de sua pele e silenciavam sua cultura. Assim, conviver com indígenas era tão novo quanto aprender a ler e escrever fora um dia. As histórias às quais me refiro fazem parte, segundo Mignolo (2005), da colonialidade do poder.

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de

histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera. (p. 37/38)

Apesar do estranhamento, fui uma das primeiras acadêmicas a me aproximar, a conversar, mesmo que para questionar tal presença, e assim tudo começou. Hoje, recordando esses acontecimentos, percebo que foram os grandes responsáveis pela maior parte de meus afetamentos e desconstruções. Com o passar dos primeiros semestres de minha graduação, surgiu um turbilhão de informações acadêmicas, novos conhecimentos específicos da grade curricular do curso de Licenciatura em História, mas principalmente novos conhecimentos sobre o Eu e o Outro. Sobre esse assunto, Nascimento (2014) aponta que a presença do Outro nas instituições de ensino superior

[...] tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. (p. 35)

Voltando ainda no tempo, mais precisamente ao 1º semestre do curso de História, uma de minhas colegas Terena teve muita dificuldade em algumas disciplinas. Em um determinado momento durante o semestre falou-me que queria desistir da graduação; então eu e mais duas colegas nos juntamos para tentar auxiliá-la nas disciplinas em que tinha encontrado maior dificuldade. A partir daí passamos a incluí-la em nossos grupos de trabalho e tentamos de alguma forma ajudá-la com o conteúdo. Esse processo que outros colegas e eu realizamos com a acadêmica Terena foi um processo de tradução (BHABHA, 1998). Entendo esse conceito a partir do autor como uma ferramenta cultural que possibilita compreender inúmeros aspectos linguísticos e culturais, além de considerar outros, como o social e o político.

Mesmo sendo bem-intencionada e exigindo esforço, a nossa atitude foi também repleta de falhas e carregada de colonialismo. Amparada por autores como Bhabha (1998), Hall (2003), Walsh (2009), consigo compreender que a dificuldade não era apenas com o conteúdo, e sim com a dinâmica e com a didática do ensino; provavelmente apenas reproduzimos aquilo que era o causador de sua dificuldade, mas, ainda assim, conseguimos vê-la recuperando suas notas aos poucos e ficando mais animada com os estudos. Porém, posteriormente ela veio a desistir da faculdade no início do 3º semestre, mas por questões pessoais em função de uma linda bebezinha, fruto de seu casamento, o que tornou as viagens de ônibus de ida e vinda da aldeia para a UCDB algo muito cansativo e incômodo.

Os momentos de desconstrução de minha trajetória acadêmica estão bem vivos em mim, vibrantes, como frases destacadas com uma caneta marca-texto. É impossível refletir e não visualizar, como em uma nuvem de palavras, pessoas e acontecimentos que se sobressaem e ficam em evidência. Dentre esses momentos está em destaque a Iniciação Científica através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Tudo começou durante a disciplina de “Pesquisa Histórica” realizada no 3º semestre do curso de História. No início do segundo ano da graduação, fui convidada pelo professor Carlos Magno Naglis Vieira, hoje meu orientador de mestrado, a participar como voluntária, posteriormente como bolsista, de um de seus Projetos de Pesquisa.

Ao ingressar no PIBIC como orientanda do professor Carlos, fui inserida em um projeto do qual ele era pesquisador. O projeto, intitulado “Formação de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: relação entre a territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar”, era coordenado pela professora Adir Casaro Nascimento, com financiamento do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e ao Ministério da Educação (MEC), o projeto foi coordenado pela Universidade Católica Dom Bosco e tinha a parceria da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

Depois de um ano como PIBIC no projeto Observatório, passei a trabalhar no projeto intitulado “A relação entre a formação de professores, os projetos políticos pedagógicos e a organização curricular em escolas indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul”, pesquisa financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul/FUNDECT-MS. O projeto, coordenado pelo professor Carlos, foi um dos objetivos ampliados do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). A participação nesses dois projetos, como bolsista PIBIC/UCDB, foi um marco inicial no meu processo de desconstrução, como algo perceptível a partir desse momento, pois até então eu não percebia as mudanças ocasionadas pelos afetamentos; tampouco via que isso ocorria gradativamente, a cada contato do Eu em modificação com o Outro resignificado.

Com esses dois projetos de pesquisa, iniciei meu contato com referenciais teóricos mais complexos do que eu imaginava e com escritos de indígenas. Pelo PIBIC, passei a fazer um

levantamento das produções de Teses e Dissertações de intelectuais¹³ indígenas que traziam informações relacionadas à formação de professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, e pelo OBEDUC comecei a realizar as análises dos dados produzidos por meio das pesquisas da Professora Adir e do Professor Carlos, como o levantamento de informações contidas nos questionários aplicados aos professores e professoras nos momentos de formação nas aldeias.

A partir das leituras proporcionadas pelos projetos de pesquisa, das reflexões acerca dos dados produzidos, a cada momento de orientação, dos questionamentos e provocações realizados pelo meu orientador, comecei a ter significantes modificações do meu Eu. Recordo que começava, mesmo que de forma ainda não aprofundada, a perceber que esse Eu era resultado de anos de construção e que não seria tarefa fácil modificá-lo e ressignificá-lo diante de mim e do mundo à minha volta.

Dentro das pesquisas realizadas pelo projeto do PIBIC, pude fazer a leitura de dissertações desenvolvidas e defendidas por intelectuais Guarani e Kaiowá dentro do PPGE/UCDB (Programa de Pós-Graduação em Educação). Essas leituras foram outro marco em meu processo de graduação, pois tive a oportunidade de compreender a importância da ruptura dentro do espaço acadêmico: isso foi algo marcante em mim, e só assim pude perceber que

[...] A presença dos indígenas nos cursos de Pós-Graduação no Mato Grosso do Sul e em outros estados do país trazem consigo outras formas de pensar, lógicas, saberes, práticas e narrativas, além de provocar crises, deslocamentos, rupturas e muitos desafios, pois aquilo que foi sempre considerado inferior, primitivo, credices, folclórico, exótico, satânico, limitado, não científico, não rigoroso, subalternizado frente a humanidade, agora “dividem” este espaço essencializado culturalmente, carregado da colonialidade do saber e do poder. (VIEIRA, ABREU, ALVES, 2017, p. 276).

Ler a história dessa população, escrita em texto por eles, é uma experiência sem igual. Compreender aqueles que foram durante tanto tempo taxados como inferiores, ouvir a voz dos silenciados, e permitir que essa voz realmente tivesse significado em mim é algo que esse processo de formação me proporcionou; sem isso, talvez meu afetamento não teria ocorrido da mesma forma e com a mesma significância. Nesse sentido foi se iniciando mais marcadamente a minha reconstrução. Segundo Backes e Nascimento (2011),

[...] A experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais, é

¹³“[...] os intelectuais indígenas são em primeiro lugar formados pela e na oralidade, e que mantém a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão, embora muitos deles hoje cheguem à academia.” (BERGAMASCHI, 2014, p. 13)

uma experiência agonística. Como filhos da modernidade homogeneizante, alicerçada numa epistemologia que arrogantemente se colocou como capaz de falar quem é o outro, sem se colocar numa atitude de escuta –pelo contrário, silenciando o outro–, desalojar o colonizador do nosso corpo, ambivalentemente também colonizado, tem sido um desafio cotidiano, às vezes mais ou menos bem-sucedido, mas outras vezes fadado ao fracasso. (p. 25)

Durante os quatro anos do curso de História, no período de 2014 até 2017, pude vivenciar, além de leituras em meio aos projetos de pesquisa, a participação de jovens Terena, Xavante, Bororo, dentre outras etnias, tanto na graduação como na pós-graduação da UCDB, na sala de aula, em grupos de pesquisas, nos eventos acadêmicos, no contato nas áreas de convívio da faculdade; aos poucos esses contatos iam fazendo parte significativa de minha reconstrução.

É necessário destacar outro fator importante dentro desse processo de formação: desde o primeiro semestre tive contato com a Profa. Me. Eva Maria Luiz Ferreira e a Profa. Dra. Lenir Gomes Ximenes, ambas pesquisadoras do NEPPI (Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas). Foram duas pessoas importantes em minha formação acadêmica, principalmente em minha relação com os acadêmicos indígenas.

Além dos estudos e pesquisas com populações indígenas, o NEPPI realiza diversos projetos; dentre eles é necessário destacar o Projeto Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior¹⁴, um suporte feito para acadêmicos de diferentes etnias dentro da graduação. Através das professoras Eva e Lenir, do NEPPI e do Projeto Rede de Saberes fui convidada para dar monitorias acadêmicas no período do 4º semestre no ano de 2015 na disciplina de Libras para algumas acadêmicas Xavante e Bororo do curso de Educação Física/UCDB.

Todos os processos descritos pelos quais passei na graduação tiveram grande importância para a ressignificação do meu Eu e de minha relação com o Outro, mas o contato com as primeiras acadêmicas durante a monitoria foi algo marcante e desafiador. Fazia um semestre que havia ingressado na iniciação científica, e meu Eu colonizado/colonizador ainda

¹⁴ Enfocando o desenvolvimento de ações em apoio aos alunos indígenas em sua trajetória acadêmica, esse projeto, além de criar, no interior das Universidades envolvidas, espaços e estruturas de apoio, volta-se à promoção de debates, cursos e outras iniciativas que possam fortalecer a presença indígena na academia. O projeto permitirá, nesse sentido, a continuidade e ampliação das ações já em andamento no âmbito das Universidades envolvidas UCDB, UEMS, UFGD e UFMS/Aquidauana – MS. (Informação extraída de <https://site.ucdb.br/pesquisa-e-inovacao/6/grupos-e-nucleos-de-pesquisa/596/nepi/598/atividades-do-nepi/599/> em 11/05/2019)

se fazia muito presente em mim. Assim, não transformar esse contato em uma relação de poder, não fazer dele um processo de re-colonização foi algo difícil e, ao mesmo tempo, empolgante.

Recordando esse momento, hoje observo que a minha visão já não era a mesma do primeiro contato com o Outro no espaço acadêmico, mas meu processo de reconstrução ainda se encontrava em fase inicial. Preciso ressaltar que gosto de realizar as atividades de monitoria até hoje. Essas atividades me proporcionaram uma relação de amizade que desejo manter sempre, mas principalmente mudanças significativas no meu Eu e em meu processo de reconstrução, processo esse que ainda se encontra em andamento.

A tarefa de reconstrução exige que muito seja reavaliado, repensado e – por que não dizer – destruído, pois isso se faz necessário para que ocorra uma nova construção, assim como a reforma de um prédio, de uma casa, ou de uma parede, e esse movimento não é fácil, agradável ou simples. Essa nova construção exige reflexão, autoavaliação, autocrítica, mas hoje vejo que principalmente exige compreensão consigo mesmo, com o ser que pretendemos modificar para nos tornar um ser humano melhor, uma aluna, uma pesquisadora, uma professora. O sentido de *melhor* se refere às construções sociais do Eu e do Outro, para não transformar os processos anteriormente vividos em ciclos viciosos, ao ocupar novos espaços e posições na sala de aula, no meio acadêmico, na comunidade e sociedade da qual faço parte.

A graduação não foi apenas um processo de formação acadêmica, uma forma de conquistar um diploma, foi um processo de ressignificação do meu Eu e do Outro. Foi um período de lutas internas e externas, uma fase de desafios diários e superação. Foram diversas as realizações individuais e sociais dentro desses quatro anos da graduação. Como descrevo no item 1.1 desse capítulo, vim de família humilde e de poucos estudos, mesmo tendo iniciado a graduação com “atraso”, em relação aos jovens que concluem o Ensino Médio aos 17/18 anos e em seguida já ingressam no Ensino Superior, foi uma grande conquista pessoal. Fui a primeira dentre primos e primas do lado paterno a conquistar o diploma de Graduação e a segunda do lado materno; não posso negar a importância que essa realização pessoal foi para mim e para meus pais.

Mas as maiores conquistas acadêmicas do período 2014/2017 foram as relações iniciadas, os laços de amizade, as redes de apoio e respeito aos acadêmicos e acadêmicas indígenas, negros e LGBTQ+ que circulam dentro da UCDB. As perspectivas de reconstrução de meu Eu, as possibilidades de pesquisas, a construção da pesquisadora que hoje escreve essa dissertação, puderam acontecer através das experiências vivenciadas dentro desse processo, e

foi esse montante de diferentes fatores que me impulsionou e abriu portas para o ingresso no PPGE/UCDB.

1.3 Entrando no Programa de Pós-Graduação em Educação de UCDB e a inspiração para um campo teórico: iniciando um processo de descolonização

Todas as vivências até aqui foram diretamente responsáveis por minha chegada ao mestrado. Ainda na graduação, enquanto orientanda de PIBIC, do Prof. Dr. Carlos Magno, comecei a ser incentivada a me preparar para iniciar o mestrado após a graduação; apenas não sabia que isso seria algo realmente muito próximo do término da graduação, em 2017. Durante vários momentos me questionava se daria conta mesmo, se era algo possível para mim.

Quando vi, era chegado o mês de novembro de 2017, o fim da graduação, a apresentação de TCC e, uma semana antes disso, a prova do mestrado. Separei vários textos para as leituras e me senti assustada com a complexidade; fui realizar a prova ainda um pouco descrente de que seria capaz de passar por esse processo. Após as três etapas, Prova Escrita, Prova de Suficiência em Língua Estrangeira e Prova Oral para Avaliação do Projeto de Mestrado, obtive o resultado de que fora aprovada. Foi minha maior conquista acadêmica até aquele momento, e também meu maior desafio.

Em março de 2018 ingressei oficialmente como mestranda em Educação no PPGE/UCDB e como Bolsista PROSUC/CAPES¹⁵, fazendo parte da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena¹⁶. Um novo desafio me esperava: leituras densas e complexas, uma nova realidade acadêmica e novos contatos com meu processo de desconstrução.

No início do 1º semestre 2018/A no mestrado tive três disciplinas: Interculturalidade e Educação Escolar, Pesquisa em Educação e Seminário de Orientação Coletiva, todas elas de leituras densas e complexas, porém era na disciplina de Interculturalidade e Educação Escolar que se encontravam meus maiores desafios de leitura, entendimento e desconstrução. O contato

¹⁵ A bolsa foi conquistada através de Edital publicado pelo PPGE/UCDB; trata-se de bolsa concedida pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

¹⁶ A Linha III estuda a diversidade cultural contemplando questões que permeiam as relações entre educação, cultura, multiculturalismo e interculturalidade, como dimensão epistemológica, tendo como referência, entre outras realidades marcadas pela pluralidade, a realidade das comunidades indígenas, afro-descendentes, a educação popular e os movimentos sociais. (Informação extraída de <https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/linhas-de-pesquisa/13170/> em 28/05/2019)

com as novas realidades de leituras e diálogos iriam se unir a um fator importante nesse novo processo de formação: o privilégio de ter um colega Desano¹⁷ e um Terena¹⁸ fazendo parte da mesma turma de mestrado.

Durante a disciplina de Interculturalidade e Educação Escolar fui me deparando com os conceitos de cultura, identidade e diferença, interculturalidade, multiculturalismo, colonialidade, decolonial, fronteiras, tradução, hibridismo, subalternização, dentre outros. Conheci autores como Homi Bhabha, Stuart Hall, Frantz Fanon, Spivak, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, dentre tantos outros que foram dando o tom não só de minhas leituras, mas também de minhas desconstruções.

Analisar tais conceitos, principalmente os abordados pelo grupo Modernidade/Colonialidade¹⁹ não tem sido tarefa fácil, porém a rede de apoio encontrada nos/as professores/as e colegas do PPGE/UCDB são acalento diante do novo e seus desafios. A forma como as aulas são estruturadas, com debates e discussões entre professores/as mestrandos/as faz com que a tarefa complexa da leitura solitária em casa seja amenizada ao juntar dúvidas e questionamentos e ao encontrar diferentes respostas e percepções diante de uma mesma temática.

Todas essas novas experiências têm sido um processo de aprendizagem e reaprendizagem; tem se tornado interessante dar nomes e preencher com conceitos as situações e sentimentos despertados desde o processo de desconstrução inicial da graduação até agora.

¹⁷Autodenominam-se Umukomasã. Habitam principalmente o Rio Tiquié e seus afluentes Cucura, Umari e Castanha; o Rio Papuri (especialmente em Piracuara e Monfort) e seus afluentes Turi e Urucu; além de trechos do Rio Uaupés e Negro (inclusive cidades da região). Existem aproximadamente 30 divisões entre os Desana, entre chefes, mestres de cerimônia, rezadores e ajudantes. Este número pode variar segundo a fonte. Os Desana são especialistas em certos tipos de cestos trançados, como apás grandes (balaio com aros internos de cipó) e cumatás. Informações retiradas da página eletrônica do Instituto Socioambiental: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Desana> Acesso em 21 de Outubro de 2019.

¹⁸Últimos remanescentes da nação Guaná no Brasil, os Terena falam uma língua Aruak e possuem características culturais essencialmente chaquenhas (de povos provenientes da região do Chaco). Informações retiradas da página eletrônica do Instituto Socioambiental: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena> Acesso em 21 de Outubro de 2019.

¹⁹O grupo Modernidade/Colonialidade é formado por inúmeros intelectuais de nacionalidade latino-americana e americanista. Dentre eles se destacam o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, a semióloga argentina Zulma Palermo, o antropólogo venezuelano Fernando Coronil e o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein. Conforme os estudos de Mignolo (2003), outros estudiosos poderiam integrar o grupo: Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Rigoberta Menchú, Rodolfo Kusch, Frantz Fanon e Khatibi. (VIEIRA, 2015, p. 60)

Pois vejo que não podemos eleger a desconstrução, a descolonização e a reconstrução como tarefas mecânicas, tal como fazer uma leitura, viver uma experiência e pronto. Como misturar ingredientes em uma forma de bolo e trinta minutos depois o bolo está finalizado? É preciso ler, refletir, assimilar, contextualizar e principalmente permitir-se reaprender. Tenho buscado isso através desse processo e, mesmo todas as leituras realizadas tendo sido muito marcantes, buscarei descrever, através de algumas delas, essas novas compreensões.

Ao deparar-me com Walsh e suas contribuições conceituais, pude compreender que minha visão colonizadora de mundo não era algo pessoal e particular, que o processo por trás de tudo isso se dava em outras camadas, empenhadas em exercer poder diante daqueles designados como sendo diferentes. De acordo com os estudos de Porto Gonçalves e Quental (2012), a colonialidade tem influenciado e provocado a criação de um “padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial que afeta todas as dimensões da existência social, e que tem no conceito de raça seu eixo estruturante” (p. 07)

A partir das discussões nos momentos de sala de aula ia percebendo toda minha limitação de entendimento dos textos e suas nuances; por mais que me aplicasse na leitura, existiam limitações no entendimento. Assim fui aprimorando meu ouvir, e me permitir ouvir fez diferença para o processo de compreensão e aprendizagem. Ao apresentar seus apontamentos, meu colega Desano veio ajudando de forma ímpar no meu entendimento. A sua visão e percepção eram de quem viveu e vive o apagamento causado pela colonialidade.

Buscando a compreensão dentro dos textos de Walsh, algo que não fiz sozinha, mas com essa rede de apoio, pude compreender que alguns termos que passei a utilizar não poderiam estar vazios de entendimento, o falar por falar, pois correria o risco de recair numa falsa interculturalidade. Poderia recair no interculturalismo funcional e deixar de exercer o que a autora chama de interculturalidade crítica. Walsh (2009) aponta que

[...]a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (p. 21/22)

Assim como um efeito dominó, as leituras realizadas dentro da Linha de pesquisa possuem uma sintonia, e nos fazem ir ligando os autores numa rede de conceitos. Enquanto a “subalternização” em minhas primeiras leituras passa quase despercebida no texto de Walsh, ela ganha corpo nos escritos de Spivak (2010). Nesse sentido, o subalterno é descrito pela autora como

[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante. (SPIVAK, 2010, p. 12).

Quanto à subalternização do sujeito, seja este a mulher hindu, os afrodescendentes, a população indígena, dentre outros, faz-se necessário entender que esses sujeitos foram subalternizados ao longo dos processos da colonialidade, que essa posição de subalterno não é escolha; esses sujeitos foram/são silenciados ao longo da história, o que não impossibilita que em alguns momentos seu silêncio por decisão seja uma forma de resistência a esses processos que lhes foram impostos. Assim explica Bhabha (1998), numa reflexão sobre os escritos de Fanon:

No ensaio de Fanon, "Argélia sem Véu", a tentativa do colonizador de retirar véu da mulher argelina faz mais que transformar o véu em símbolo de resistência ele se torna uma técnica de camuflagem, um instrumento de luta – o véu oculta bombas. O véu que antes assegurava a fronteira do lar – os limites da mulher – agora mascara a mulher em sua atividade revolucionária, ligando a cidade árabe e o bairro francês, transgredindo a fronteira familiar e colonial. (BHABHA, 1998, p. 101)

A capacidade de transformar atos percebidos como simples em atos de resistência é algo que tenho observado ao longo de minha reaprendizagem, não somente por meio das leituras, mas também pelas experiências vividas no espaço acadêmico do mestrado. As diversas identidades assumidas por um único sujeito são atos de re-existir dentro da colonialidade que existem em todos os espaços de nossa sociedade.

Quando, em dado momento, o sujeito passa a utilizar suas ações ou a ausência delas como uma forma de re-existir, muitas vezes o faz por meio do uso de diferentes identidades, pois enquanto sujeitos não possuímos uma única identidade, imutável e inabalável dentro de nossas concepções sociais. Hall (2004) aponta que a identidade

[...] 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. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (p. 13)

Por inúmeras vezes pude observar essa manobra identitária no ambiente da sala de aula no mestrado. O colega Desano de nossa turma é um indígena padre, e por inúmeras vezes relatou como faz uso de diferentes identidades sem perder sua relação cultural com a etnia à

qual pertence. Outro exemplo desta vivência é o colega Terena, formado em Letras; em diferentes momentos de nosso convívio demonstrava suas diferentes identidades.

Um olhar mais relapso poderia julgar que ambos “perderam” suas identidades étnicas, porém por meio das leituras e com o afetamento da convivência diária pude, aos poucos, ir compreendendo suas formas de re-existir na colonialidade ao fazer uso dessas diferentes identidades; cada uma corresponde às suas capacidades de dialogar em diferentes mundos, sem perder sua visão do “eu” e do “outro”. Hall (2004) a esse respeito afirma que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (p. 13)

Das experiências que vivi até aqui, hoje escrevendo como mestranda em Educação, dificilmente irei dizer que fui resignificada, reinventada, que meu processo de desconstrução se encontra acabado e pronto. Simplesmente pelo fato de compreender que esse processo é constante, que é uma vigilância diária, um olhar e (re) olhar o mundo à sua volta e sua interferência nele, vejo que não podemos deixar de nos vigiar enquanto educadores/as; fomos seres criados em meio à colonialidade, e deixar-se descolonizar é um processo longo. Se pararmos de refletir, corremos o risco de recair no papel de colonizador.

As mudanças ocorridas ao longo desses anos foram o resultado de leituras, de estudos e de intervenções em grupo, mas principalmente são o resultado de um contato de entendimento com o outro, são o resultado da percepção, da visualização do outro, antes silenciado, ocultado, marginalizado; esse afetamento é o principal responsável pelas mudanças experienciadas até aqui, e será o permanente lembrete de que é preciso dar voz ao outro, e permitir que o outro seja visto, que seja afetado ao mesmo tempo em que afeta.

1.4 Interculturalidade, Identidade e Diferença: Concepções para pensar a Educação Escolar Indígena

Quando falamos em Educação Escolar Indígena, pensamos nos dispositivos da lei que trazem em seu texto a seguridade do direito a uma educação comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, mas é preciso considerar que antes de chegarmos às conquistas legais,

esses povos passaram por longos processos de luta e reconhecimento de uma Educação própria, pois

[...] desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. (MEC/SEF, 1998)

A partir deste apontamento, podemos entender que, ao falar de Educação Escolar Indígena, estamos indo além dos preceitos legais; vamos entrar nos conceitos que permeiam essa educação e que devem permear as discussões em torno desta temática. Mas antes disso é visto como necessário entender, como ressalta Alencar (2014), que

[...] para vários povos indígenas, a apropriação pela educação escolarizada ocorreu a partir do pensamento de que há uma certa superioridade de um saber verdadeiramente científico e confiável, e que somente com o seu domínio se alcançará o reconhecimento social e poderá obter ascensão social e profissional. De certa forma, isso contribuiu para que os modelos de escola ocidentalizada fossem adotados nas aldeias. (ALENCAR, 2014, p. 82)

A autora continua:

Na contramão, a partir do movimento indígena de meados da década de 70, que tinha como uma das pautas de reivindicação o direito a processos educacionais específicos e diferenciados, e posteriormente, com as mudanças na Constituição de 1988, foram desencadeados documentos e ações de resistência, que apontavam para uma nova concepção de escola indígena, que deveria ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. (ALENCAR, 2014, p. 82)

Traremos então o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI (1998), para ilustrar como encontramos delineadas as características da Escola Indígena. Primeiramente, o RCNEI apresentará o sentido de uma Educação Comunitária, anunciando que ela é comunitária

[...] porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (MEC/SEF, 1998)

A participação da comunidade como um todo na construção da educação de cada escola, de forma específica, levando em consideração sua cultura, identidade, língua materna, dentre outros, tem ficado explícita nos textos e nas falas de pesquisadores/as indígenas e não indígenas;

durante a produção da dissertação, cruzamos em vários momentos com essas narrativas. Como aponta Benites (2014),

[...] 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. (p. 25)

É necessário que os sentidos de cada uma das características elencadas no RCNEI sejam compreendidos na ótica não apenas de nós não indígenas, e sim dentro da ótica de cada etnia. O RCNEI ainda traz a questão da Interculturalidade, pois aponta que a Educação Escolar Indígena deve ser Intercultural

[...] porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (MEC/SEF, 1998)

A partir desta característica da interculturalidade, entendemos, como Nascimento e Scaramuzza (2018), que a mesma deva ser “vista como um mecanismo de potencial transformação” sendo que “a interculturalidade é um importante instrumento de luta dos povos indígenas”. Ainda é apontado pelos autores que

[...] A interculturalidade, possivelmente, pode referir-se a uma abertura que permite a construção de estratégias capazes de identificar, perceber, conviver e trocar experiências com sujeitos e matrizes culturais distintas na construção de um mundo melhor. Conforme aprendemos com os professores indígenas, a interculturalidade refere-se a uma estratégia que ultrapassa a crítica ao capital. Centra-se na dimensão da cultura na medida em que requer do próprio sujeito em situação intercultural conhecer os códigos referenciais de sua cultura e estar disposto a “ganhar” e “perder” qualitativamente seus significados com a diferença. (NASCIMENTO e SCARAMUZZA, 2018, p. 563)

Muitos são os apontamentos acerca da interculturalidade que ajudaram a construir uma percepção dentro da pesquisa, encontramos alguns que nos elucidam de forma didática a entender que a

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAUI, 2012, p. 245)

Para que a interculturalidade seja capaz de questionar, estimular e construir, devemos então pensa-la a partir de um pensamento crítico, como analisa Candau (2012) apontando que a interculturalidade crítica

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAUI, 2012, p. 244)

Segundo o RCNEI, a Educação Indígena deve ser específica e diferenciada

[...] porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.(MEC/SEF, 1998)

É necessário compreender que o Brasil é pluricultural, tendo inúmeras etnias indígenas, e que cada uma possui suas características próprias, não sendo possível delinear uma única forma de educação para todos os povos; por isso cada um desses conceitos elencados pelo RCNEI é tão importante, para que cada etnia, cada povo, cada população indígena conceba sua Educação Escolar de acordo com seus modos próprios de ser.

Não queremos aqui romantizar as concepções legais, podendo dar a impressão de que são especificações perfeitas e atendem de forma eficaz as escolas que se encontram dentro das comunidades; é preciso entender que esses processos, como foi dito anteriormente, são resultados de lutas das populações indígenas, e que ainda precisam ocorrer enfrentamentos para garantir que sejam efetivados. Nesse sentido vemos que

[...] Os desafios persistem na efetivação de direitos históricos garantidos pelos povos indígenas que veem a educação como um processo distinto da forma como compreendem as sociedades euro-descendentes. Nesta direção, é travada uma luta com o Estado no sentido de verem suas formas de educar para além de um arranjo no contexto de uma escola de origem ocidental que, localizada em muitas comunidades, tem em seus currículos poucas disciplinas que versam a respeito de suas culturas. Por outro lado, um suposto amparo em uma interculturalidade que ainda pode estar sendo mal compreendida pelo Estado continua perpetuando efeitos da colonialidade (QUIJANO, 20005), principalmente na forma como o Estado vêm produzindo relações com os professores e com as comunidades indígenas na condução da educação escolar. (NASCIMENTO e SCARAMUZZA, 2018, p. 551)

As lutas e enfrentamentos ainda travados e necessários, dentro e fora das Escolas Indígenas, não derivam apenas do papel do Estado e de produções acerca da Educação Escolar Indígena; essa luta também é interna e ocorre no seio de inúmeras comunidades. Assim, podemos apontar que

[...] 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 aprendizagem 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. (BENITES, 2014, p. 25/26)

A Educação Escolar Indígena é um processo iniciado pelas lutas dos povos indígenas, mais precisamente pelo movimento indígena. Ela marca décadas de debates, lutas e conquistas, mas ainda assim não se encontra acabada; está em constante discussão, mas visivelmente tem avançado ao longo dos anos e modificado as percepções daqueles que estão envolvidos diretamente com esse processo.

CAPÍTULO II – OS DESAFIOS DE PESQUISAR COM A POPULAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO COM OS GUARANI E OS KAIOWÁ

Neste capítulo apresento os processos metodológicos da pesquisa, sobre os desafios apresentados em uma pesquisa com populações indígenas, o processo de escolha do tema de pesquisa e os caminhos e descaminhos diante da metodologia.

2.1 A pesquisa com populações indígenas e os seus desafios

Para chegar a esse momento, não somente de escrita, mas de entendimento, foram percorridos diversos caminhos e descaminhos. Como já descrito no capítulo anterior, o processo de desconstrução não foi uma tarefa simples, porém sem ela não teria sido possível a pesquisa com populações indígenas.

Essa relação de pesquisar com populações indígenas iniciou ainda no período da graduação, quando eu fazia parte do PIBIC. Nesse tempo tive a possibilidade de fazer a leitura de dissertações desenvolvidas e defendidas por intelectuais Guarani e Kaiowá dentro do PPGE/UCDB. Essas leituras me tornaram uma “apaixonada” pelos textos desses intelectuais, pois, mesmo sem notar, durante as leituras era inevitável a comparação dos escritos indígenas e não indígenas. Ao mesmo tempo em que me envolvia com essas leituras, era desafiada constantemente a ter outro olhar, um novo escutar e um novo sentir. A cada texto analisado eram proporcionadas descobertas e novos significados. Foram momentos de novos questionamentos e dúvidas que vinham compor esse processo de aprendizado.

Os desafios da pesquisa com as populações indígenas são inúmeros, mas destaco que nem todos os autores não indígenas necessariamente vão senti-los da mesma maneira. Dentro

de minhas leituras pude perceber que tivemos um grande passo nesses caminhos investigativos, pois os indígenas deixaram de ser apenas sujeitos de pesquisas de terceiros e passaram a compor suas próprias pesquisas no campo acadêmico.

Essa nova perspectiva é significativa não somente para os/as autores/as indígenas, que passam a narrar sua própria história e a desenvolver a autoetnografia, mas também para aqueles que os leem. Nesse texto, a autoetnografia é entendida através dos escritos de Cavanha (2016), que explica que

[...] a Autoetnografia, [se dá] através de concepções do sujeito, traz uma descrição da cosmovisão de seu povo/comunidade de dentro para fora, onde ele transita, praticando e constituindo os saberes conforme os fundamentos cosmológicos. No caso desta pesquisa, destaco que o desenvolvimento se constituiu a partir desse princípio, porque desde a minha infância vivi e convivi, perpassando em todas as fases, praticando os afazeres, os valores e constituindo os saberes conforme o fundamento da educação Kaiowá e Guarani. No meu entendimento, esse é o fio condutor da pesquisa autoetnográfica. (p. 37)

O processo descrito por Cavanha (2016) possui um enorme significado para todos aqueles que buscam pesquisar sobre temáticas relacionadas direta ou indiretamente a diferentes etnias. Durante as pesquisas de que participei no período da graduação, lendo os escritos dos autores indígenas, pude ir me familiarizando com uma escrita outra, uma leitura outra e uma percepção completamente diferente das anteriores, em relação às populações indígenas e sua participação no mundo acadêmico, pois aquilo que antes era marcado pelo eurocentrismo passava agora a adquirir outras marcas e significados. Destaco que toda escrita terá uma marca, independente de quem a escreve, pois, a escrita não é neutra, está repleta de marcas e significados culturais, identitários e de reconhecimento, pois escrevo conforme minhas percepções de mundo, de acordo com a formação de meu Eu e de acordo com meu olhar em relação ao Outro.

Segundo os escritos de Reichert (2018, p. 26), “a autoria acadêmica indígena tem dialogado e promovido cortes epistemológicos na ciência moderna” e, nesse sentido, a autora ainda entende

[...] por Ciência Moderna (...) a parcela do pensamento ocidental que se configura a partir de determinados modos sociais e históricos de construir o conhecimento. Esses “modos” se constituem como uma epistemologia específica e foram sendo impostos por meio de diversas formas de pressão e força, de tal maneira que se conformaram sob uma pretensa universalidade, circunscritos muito especialmente ao espaço da Universidade. (REICHERT, 2018, p. 26/27)

Confesso que, por vezes, me peguei questionando sobre a presença indígena no espaço acadêmico, pois ao longo da vida foi repetido para mim inúmeras vezes que o “lugar de índio é na aldeia”, e isso fica tão registrado na mente dos que crescem com esses sentimentos xenofóbicos, preconceituosos e racistas, que num primeiro momento eles nos revisitam e nos fazem estar num vigiar constante.

Com as leituras, o vigiar pouco a pouco foi sendo suavizado; fui iniciando um processo de escuta que até então nem reconhecia como tal, passei a ter um novo olhar sobre os textos acadêmicos, não somente dos intelectuais indígenas, como também dos textos dos não indígenas. Saltavam aos olhos as diferenças de escrita e, por mais que fossem corrigidas em diversos momentos para não realizar tais comparações, isso era automático, passando a ser inevitável.

A sensibilidade de cada trabalho produzido, a capacidade de conhecer a história de seu povo, de trazer suas percepções, respeitando as percepções dos demais membros de sua comunidade, o conhecimento dos mais velhos, as contribuições das crianças, a construção em coletivo e o respeito e reconhecimento dado a essas construções, eram questões que extrapolavam uma produção acadêmica; iam além e, de forma profunda, me faziam refletir cada vez mais.

Existem muitos escritos e trabalhos de pesquisa com populações indígenas realizados por não indígenas que são de uma sensibilidade e respeito notáveis. Entre esses trabalhos destaco as produções realizadas por Adir Casaro Nascimento, Antônio Brand, Carlos Magno Naglis Vieira, Maria Aparecida Bergamaschi, Kelly Russo, Iara Tatiana Bonin, Levi Marques Pereira, Ana Maria Gomes, Ana Luisa Teixeira de Menezes, entre outros. É através desses/dessas autores/autoras que me aproximo dos intelectuais indígenas. São trabalhos que inspiraram e inspiram minha fala, meus comportamentos e atitudes com o outro.

A percepção de uma nova leitura foi gradual, e ainda o é. Os textos que muitas vezes são lidos às pressas como uma leitura corriqueira passaram a exigir uma releitura, passaram a me cobrar um entendimento mais profundo, uma escuta mais sensível e aberta. Em outras palavras, as formas de abordagens eram diferentes daquelas a que meus olhos estavam acostumados. Esse exercício é que tem feito a diferença diante de meus entendimentos e de minha pesquisa.

Escutar o outro além das teorias ocidentais, escutar o outro de “verdade”, sem pré-julgamentos, escutar o outro através dele mesmo, sem recorrer aos intelectuais marcados pela colonialidade, isso tem sido uma tarefa desafiadora, pois trazer esse outro para minha escrita é bem diferente de ouvi-lo do lado de fora.

Na pouca convivência que tive/tenho com os intelectuais que leio, percebo que na maior parte do tempo são calados e atentos. Eu, comunicativa e tagarela, no processo das disciplinas do mestrado convivendo com os colegas de diferentes etnias, bem como com outros colegas indígenas de turmas anteriores e também nos encontros proporcionados pelas atividades do PPGE/UCDB, tais como eventos, bancas de qualificação/defesa, oficinas e muitas outras, fui aprendendo a observar, a ouvir e a me calar quando necessário. Essa imersão na tentativa de ouvir foi tão profunda que cheguei a ser questionada por professores/as que já estavam tão acostumados com meu “barulho”.

O exercício, que foi quase um sacrifício inicialmente, para os Guarani e os Kaiowá é algo necessário em suas relações de vida, faz parte de seu viver, faz parte de sua relação com a natureza e com as pessoas de sua comunidade, como enfatiza Lescano (2016): “Esses e inúmeros outros saberes que os Guarani e os Kaiowá conhecem é o que chamam de *Teko Arandu* – saber ouvir o tempo.” (p. 57) Ainda em seu texto, compreendo que

[...] saber ouvir o tempo e o espaço começa pelas mensagens que os animais e as plantas transmitem e anunciam acontecimentos para o bem ou para o mal, o que vai acontecer hoje ou no dia seguinte e também ajudam a entender os sonhos. (p. 56)

Saber ouvir e ouvir com atenção, com respeito, com sabedoria, em minha percepção, que talvez possa ser até mesmo equivocada, para os Guarani e os Kaiowá não é o ato de utilizar a audição, não é capacidade física, mas um elemento que vem da alma, do sensível, da sabedoria que não está visível. É um elemento que não se ensina por meio de receitas, que se aprende estando aberto ao aprender, não se trata de sentar em silêncio diante de seus pares, e sim de sentar com respeito e aberto a receber aquilo que querem te entregar por meio de conhecimento.

Todos os inúmeros trabalhos lidos até aqui, em algum momento, independentemente de sua temática, tratam do ouvir, da importância de saber ouvir, como nos mostra Carvalho (2018):

Na cosmologia indígena, os Guarani e os Kaiowá são regidos por esses saberes da natureza, da espiritualidade, de como viveram os antepassados e passaram a ser boas pessoas, onde encontram sentido para a vida. São elementos como a terra, o céu, a criação do mundo, a natureza e a espiritualidade que dão força para a sobrevivência da cultura. E é nesse olhar, ouvir, sentir, viver e ter a espiritualidade, que temos a leitura do mundo e do universo, partindo da nossa própria cosmovisão. (p. 80/81)

Essa tarefa de ouvir se faz presente nas diferentes falas em diferentes abordagens, seja de ouvir a natureza em si ou as pessoas com quem convivem; nesse sentido, Ramires (2016) conta que

[...] Tive a liberdade permitida para aprender fazer/praticar o que os adultos transmitem através de suas práticas materiais e espirituais, com o jeito próprio da educação Kaiowá: “esperar e respeitar o tempo do outro”, ser solidário e ter espírito ouvir, tolerar, de reciprocidade, transitando desde pequeno em vários afazeres, observando o entorno, escutando o som das matas, dos rios, os cantos dos pássaros e dos animais, na perspectiva de adquirir autonomia de sobrevivência che guapo hanguã. (p. 16)

A relação com o dividir, o compartilhar sabedoria, o transmitir conhecimento está inteiramente ligada ao exercício de ouvir; nesse sentido, alguns autores relembram seus aprendizados ao longo de sua história, contando suas experiências e ressaltando a relação com o ouvir, como faz Benites (2014):

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 avós. (p. 13)

Foi lendo cada um desses trabalhos, relendo por diversas vezes, que fui treinando meu ouvir e meu sentir. Esse meu treino é contínuo, pois nem sempre me encontro aberta, nem sempre consigo ter a sensibilidade de pesquisar como outras formas de aprender que não sejam aquelas que me ensinaram, mas é uma constante de tentativa e erro. É a constante de ler e reler, de ouvir e sentir, que tem me possibilitado seguir pesquisando com os Guarani e os Kaiowá.

2.2 A escolha do tema: Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)

A partir das leituras realizadas e do envolvimento com escritos que abordavam a educação Guarani e Kaiowá, tive os primeiros contatos com relatórios vindos da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*. Como abordado na introdução do texto

A Ação Saberes Indígenas na Escola

Em suas diretrizes, [...] visa promover a formação continuada de professores indígenas, que priorize produção de material didático e a alfabetização

(letramento/numeramento) em língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos, a partir dos seguintes eixos: a) Alfabetização/Letramento em Língua Indígena; b) Alfabetização/Letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) Alfabetização/Letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e d) Conhecimentos indígenas e artes verbais. (Trecho extraído de <https://saberesindigenas.ufms.br/diretrizes/>)

Escolher a temática da pesquisa não foi algo difícil; como relatado anteriormente, fiz parte da Iniciação Científica através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), inicialmente fazendo parte de um projeto intitulado “Formação de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: relação entre a territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar”, submetido ao Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), questão também já relatada anteriormente. Essas experiências conduziram meus caminhos acadêmicos ao encontro dos relatórios utilizados em minha pesquisa.

Nesse processo, no início do ano de 2015 tive os primeiros contatos com a temática indígena, mais precisamente com o povo Guarani e Kaiowá. Durante esse período de PIBIC estudava a formação de professores e professoras indígenas e a partir desse processo, mesmo sendo modificado ciclo após ciclo, meu plano de trabalho permanecia envolvido na mesma temática de pesquisa.

Foram inúmeras leituras e diferentes experiências; ao mesmo tempo em que eu passava a entender mais sobre a formação dos professores e professoras Guarani e Kaiowá, as pesquisas iam levando a mais dúvidas e questionamentos. Esses questionamentos ainda fazem parte do meu ser pesquisadora e direcionam o foco dessa pesquisa.

Quando realizava leituras de textos, dissertações, artigos e demais escritos de intelectuais Guarani e Kaiowá, eu ia percebendo que as abordagens eram outras, que os significados eram outros, que a forma de pensar e falar não eram as mesmas traduzidas em trabalhos que abordavam certas temáticas, e daí surgiam novos questionamentos.

Inicialmente os relatórios com os quais tive contato através ainda das pesquisas realizadas no PIBIC enquanto graduanda, não foram trabalhados na íntegra durante a pesquisa, mas vale ser lembrados pela importância e significado que tiveram na construção do meu ser pesquisadora e pela influência que tiveram na escolha do tema de pesquisa. Minha função, como pesquisadora iniciante, não era de analisar, e sim de verificar e apresentar números, para dar base a outras pesquisas desenvolvidas dentro dos projetos do PIBIC/UCDB.

Esses primeiros relatórios foram preenchidos pelos/as professores/as, que identificavam, entre diferentes itens, sua língua materna, quais línguas utilizavam para se comunicar em casa e em qual língua sonhavam. Dentro dessa perspectiva, eu deveria contabilizar o número de vezes que uma mesma resposta se repetia, organizar e entregar o resultado, para que assim uma análise fosse realizada por outros/as pesquisadores/as.

As diferentes respostas me causavam inúmeros questionamentos, o que me levou a gastar meses para concluir o levantamento de dados, devido ao meu interesse em ler e reler; por vezes passei uma mesma tarde lendo apenas um relatório e questionando meus próprios entendimentos proporcionados pelo material analisado.

Por vezes, o professor Carlos se divertia com meus questionamentos; me sentia uma criança de 5 anos perguntando os “por quês” da vida, e ele com toda leveza me indagava de onde eu tirava minhas perguntas e eu ia tentando explicar. Daí surgiam longos diálogos que ora sanavam, ora faziam surgir mais dúvidas.

E foi assim que cheguei ao pensamento de que, quando falamos em pedagogia, estamos falando da pedagogia ocidental, seja ela da corrente que for, em sua maioria é pensada para a sociedade não indígena. Muitas vezes sendo pensada dentro de um modelo de sociedade que não contempla as diferentes etnias existentes no país, é pensada para um determinado modelo de escola e ensino. Como fazem então os/as professores/as indígenas com essa pedagogia? Como quebram esses paradigmas? O que, para eles, é pedagogia? E, por fim, o que é pedagogia Guarani?

Ainda não sei a resposta e nem pretendo ser eu a responder; dentro desse processo entrei para aprender e ouvir dos escritos dos/as intelectuais Guarani e Kaiowá o que é essa pedagogia para eles/as, como isso se dá em sua prática docente, como eles/as definem sua pedagogia própria.

2.3 Os caminhos metodológicos

Nenhum dos caminhos percorridos durante esse processo dissertativo tem sido fácil ou indolor, todos exigiram esforços e dedicação. A questão metodológica foi inquietação do início, até o fim da pesquisa, passando por momentos de calma e tempestade. Para compreender esse processo busquei, apoiada em Meyer e Paraíso (2014) compreender que

[...] uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (p.17)

O conduzir dessa pesquisa se fez em meio a muitas incertezas e desafios, e não seria possível descrevê-lo ignorando as idas e vindas desse processo, pois cada momento foi decisivo e marcante para os caminhos metodológicos. Estes eram vistos, anteriormente, como algo que deveria ser rígido e bem tracejado, cabendo em uma caixa que os fixasse num estado imutável, mas aos poucos essas perspectivas foram sendo modificadas. No diálogo com os escritos de Meyer e Paraíso (2014) pude entender a

[...] metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise. (p. 18)

A pesquisa aqui apresentada teve caráter qualitativo; o levantamento bibliográfico sobre o povo Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul foi realizado através de análise das produções de intelectuais Guarani e Kaiowá e de autores/as não indígenas. Esse exercício aconteceu desde o início dos estudos e da primeira produção do projeto. Dentro do proposto a estudar, não faria sentido outra forma de abordagem em pesquisa que não essa.

O levantamento bibliográfico realizado teve grande importância no desenvolvimento da pesquisa como um todo, no desenvolvimento até mesmo do 4º capítulo que traz os relatórios da ASIE, e ainda assim permanece realizando diálogos com os/as intelectuais Guarani e Kaiowá, seus textos acadêmicos, bem como com os autores que auxiliaram na teorização da dissertação.

As dissertações analisadas e que compõem essa pesquisa de início ao fim foram uma releitura, pois durante o período do PIBIC, na graduação, algumas já haviam sido lidas, porém com outro foco e outras percepções, reencontrar esses/as autores/as foi um exercício prazeroso e repleto de novos olhares, de novos sentidos e de novos modos de despertar.

A forma de seleção desse material foi através de levantamento realizado inicialmente no banco de dados da Capes – (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como dito anteriormente, ainda no período da graduação, especificamente no ano de

2015. Em seguida foi realizado o levantamento na página do banco de Teses e Dissertações da UCDB, e nesse processo foram selecionados os trabalhos que possuíam em sua temática a “educação escolar indígena”.

Para a pesquisa da dissertação foi necessário um novo levantamento, pois entre 2016 e 2018 outros trabalhos foram defendidos e vieram a compor o material da pesquisa; no processo de análise os/as autores/as nos guiaram para novas produções Guarani e Kaiowá, fazendo com que o recorte se expandisse para trabalhos realizados em outras instituições.

Fizeram/fazem parte dessa pesquisa as dissertações de Elda Vasques Aquino (2012); Teodora de Souza (2013); Eliel Benites (2014); Lidio Cavanha Ramires (2016); Claudemiro Pereira Lescano (2016); Katiana Barbosa Carvalho (2018) e Eliezer Martins Rodrigues (2018); trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB; Izaque João (2009); João Machado (2013) e Micheli Alves Machado (2016) foram produzidos na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD(nos programas de Pós-Graduação em História, Letras e Educação). Além dessas pesquisas mencionadas foram lidas e se fez presente a pesquisa de Tônico Benites (2009) trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e Rosileide Barbosa de Carvalho (2018) trabalho desenvolvido na Universidade de Brasília/UnB.

Ressaltamos que existem outros trabalhos de autores Guarani e Kaiowá desenvolvidos no período em que ocorre essa pesquisa, mas que não compõem a mesma por dois diferentes motivos: primeiro, por ainda não estar disponíveis nos bancos de dados, e segundo por ter uma temática que não faz parte do foco deste trabalho.

Além dos/as autores/as Guarani e Kaiowá, também utilizamos diferentes autores não indígenas que trazem em seus trabalhos o percurso da história dessas populações; destacamos entre estes Brand (1997; 2004), Vieira (2013; 2015; 2017), Cavalcante (2013; 2016), Chamorro (2018); Bergamaschi (2005); Pereira (2003; 2007); Colman (2007), dentre outros.

Inicialmente o projeto trazia bem delineado o campo da pesquisa, as idas a campo que aconteceriam em dois momentos, que seriam repletas de construções para a pesquisa; mas os caminhos percorridos foram se distanciando e essa perspectiva também, fazendo com que eu me sentisse sem alternativas e não enxergasse as possibilidades outras que estavam acessíveis para a construção desse processo.

Em busca de uma ida a campo a todo custo, o desenrolar da pesquisa foi estagnando; não seria possível a ida por diversos e diferentes motivos. Inicialmente foram datas que não

batiam, pois ao menos a primeira ida a campo deveria ser feita com o orientador, já que ele viria a ser meu intermediário com os sujeitos da pesquisa e também com o espaço do campo em si. Posterior a isso vieram os embates ocorridos no estado²⁰ entre a população indígena e os fazendeiros da região, pois a política atual no Brasil tem levado a uma intensificação de conflitos existentes desde o início da história da formação de nosso estado, fator que trazia preocupação de possíveis conflitos durante a estadia em campo, e por último a questão financeira para amparar as viagens.

Nesse sentido foi necessário um novo olhar, foi preciso compreender as necessidades da pesquisa e deixar que os processos do pesquisar me levassem a novas metodologias. Diante dessas situações apresentadas foi preciso a transgressão para produzir novos sentidos. Assim, inspirada em Paraíso (2014), compreendo que

[...] necessitamos ser abertas e flexíveis; não podemos ser *rígidas* em nenhum instante desse pesquisar, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação. A inquietação constante, a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa. (p. 43)

Foi a partir desse novo contexto que precisei pensar novos modos de fazer pesquisa, de reinventar a metodologia, do estar em campo. Não foi a invenção de uma nova teoria, e sim novos caminhos para a pesquisa. Procurei realizar um exercício onde o campo não fosse algo material, mas fazer com que o campo existisse para mim independente do espaço geográfico e da distância desse espaço.

O primeiro passo dessa nova realidade metodológica foi fazer uso daquilo que estava disponível e acessível para a pesquisa. Então iniciei a análise dos relatórios do programa *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* dos professores indígenas Guarani e Kaiowá das Terras Indígenas de Guaimbé (Laguna Caarapã/MS), Rancho Jacaré (Laguna Caarapã/MS), e Taquapery (Coronel Sapucaia/MS) sobre a pedagogia Guarani e Kaiowá. Esses relatórios estavam em poder de meu orientador, Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira e da Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento, que disponibilizaram o material para leitura e pesquisa.

É importante ressaltar que durante a vigência do *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, a professora Adir Casaro Nascimento era a coordenadora do

²⁰ No estado de Mato Grosso do Sul se faz histórica a disputa entre os Guarani e os Kaiowá e fazendeiros da região. No ano de 2019 os conflitos têm estado mais latentes devido a influência e visão do Governo Federal em relação as populações indígenas de todo o país.

Núcleo da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e o professor Carlos Magno Naglis Vieira foi o supervisor do núcleo.

Diante desse contexto, apoiei-me em Costa (1996) para compreender que

[...] não importa o método que utilizamos para chegar no conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre o saber e o poder. Os ‘novos olhares’ dizem respeito, exatamente, a essas novas – e talvez seja melhor incomuns – formas de conceber um tema como problema de investigação. (p. 10)

Por um certo período, os descaminhos da pesquisa me levaram às necessárias reformulações metodológicas. Esses caminhos foram inquietantes e motivos de preocupação, porém foi através do tempo e de diferentes autores/as que pude encontrar compreensões necessárias para caminhar na metodologia de forma menos rígida e mais fluida. Foi assim que fui compreendendo que as fronteiras postas, ali estavam para ser transpostas; o entendimento de fronteira, nesse aspecto, se dá como referem Costa e Bujes (2005):

A idéia de fronteira, ao sugerir riscos de aproximações com indefinição e instabilidade, indica, paradoxalmente, a possibilidades de ultrapassagem, a riqueza do delineamento de novos espaços, de inesperados territórios de poder, de outras formas de produzir saber e modos de ver. (p. 8)

Através desses diferentes fios condutores busquei fazer pesquisa, inspirei-me para reinventar o meu modo de fazer esta pesquisa, **esta**, não aquela, não a de outrem, mas a pesquisa na qual me encaixo e me vejo possível, esta que foi posta pela ausência do campo, e que através de ausências se fez presente em novas formas de ler, de sentir e de escrever, e vejo tudo isso por meio da afirmação do pensamento de Fischer (2005):

Penso que a leitura e a escrita acadêmica precisariam, talvez, ter um pouco o caráter de experiência, de modo que nós, escreventes e leitores, pudéssemos nessa aventura fazer o exercício de pensar, estar simultaneamente dentro e fora de nós mesmos, de viver efetivamente experiências, no sentido de que as coisas que vivemos e produzimos nos abram ao que não somos nós mesmos, vivendo algo que é ao mesmo tempo atividade e passividade – porque nos deixamos atravessar por outras idéias, por outras sensações, por acontecimentos, disponíveis ao que nisso tudo há de arte, de potência criativa. (p.127)

Viver experiências efetivas, como afirma a autora, foi algo possibilitado desde o início desse processo. Os registros de professores/as Guarani e Kaiowá são fortes relatos, que falam através de palavras registradas em papel e arquivadas por certo período, que corriam o risco de cair em abandono, mas que ganham nova vida através dessa pesquisa. Ao ler Marilena Chauí em “Experiência do Pensamento”, percebo o quanto as linguagens desses relatórios se

comunicam e transpõem as barreiras geográficas entre mim e meus interlocutores. Chauí (2012) afirma que

O mistério da linguagem está em que só exprime quando se faz esquecer e só se deixa esquecer quando consegue exprimir. Quando sou cativada por um livro não vejo letras sobre a página, não olho sinais, mas participo de uma aventura que é pura significação e, no entanto, ela não poderia oferecer-se a mim senão como linguagem. [...] O triunfo da linguagem é o de nos fazer crer, que ao término de um livro, que nos comunicamos com o autor de espírito a espírito, sem palavras. (p.187/188)

Podemos pensar a partir da narrativa das metodologias utilizadas, que foram escolhas da pesquisadora, que por sua vez foi escolhida pelo desenrolar da pesquisa, que a mesma se encaixa dentro das perspectivas das pesquisas pós-críticas. Paraíso (2014) descreve:

A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. Gosta de incorporar conceitos, de “roubar” inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberta, quer expandir suas análises para diferentes textos para produzir novos sentidos, expandir, povoa e contagiar. O que importa, em síntese, é movimentar-se sempre para a dissolução das formas. (p. 44)

E foi com esse *afastamento da rigidez* (MEYER e PARAÍSO, 2014) que busquei caminhos metodológicos próprios, caminhos que me levassem a responder minhas inquietações, que dessem conta de alcançar os sujeitos da pesquisa e que assim pudessem construir respostas que fossem capazes de superar a ‘ida’ física, dentro de um espaço geográfico delimitado, a campo.

O contato com os documentos da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, bem como com as dissertações e textos de autoria Guarani e Kaiowá, se encontram dentro de uma perspectiva de pesquisa documental e bibliográfica, mas que nem por isso me levou para longe dos meus sujeitos de pesquisa, pelo contrário, me aproximou ainda mais. Calderoni (2016), apoiada em Silveira (2002), traz uma perspectiva que muito se assemelha à minha. De acordo com a autora, observo que

Outro entendimento importante para minha pesquisa é que “[...] nenhuma linguagem é neutra”, os significados são produzidos pelas forças, sejam elas por negociações ou embates, mas permeadas pelas relações de poder que as conduz. Isso implica pensar que os documentos são possuidores de linguagem, têm em si um significado e definem formas de se pensar a educação escolar indígena, por exemplo. (CALDERONI, 2016, p. 73)

Para análise inicial contamos com 20 relatórios, sendo que desses 20 foram utilizados ao todo 14 relatórios dentro da pesquisa, os relatórios analisados seguem um questionário estruturado a partir de três perguntas/questionamentos. É importante ressaltar que, das três perguntas que estão presentes nos relatórios, apenas duas corresponderiam diretamente à pesquisa, mas, em seu decorrer, ficou explícito que as três são elementos importantes para a pesquisa. Portanto, todas foram explanadas ao longo da análise; são elas:

- 1- O que é a pedagogia Guarani?
- 2- Que lugar essa pedagogia ocupa na escola ou na sala de aula?
- 3- A presença da pedagogia Guarani ficou mais presente com a *Ação dos Saberes Indígenas na Escola*?

Os relatórios em sua maioria foram produzidos de forma individual, enquanto alguns na coletividade; sendo assim, ficaria difícil apontar autores/as ao longo do diálogo realizado com as produções. Portanto, ao longo do capítulo III, que traz as percepções e apresenta os diálogos realizados com essas produções, iremos nomear os relatórios de R-1 ao R-14 identificando a TI, pois compreendemos que mesmo aqueles assinados individualmente foram gestados através da coletividade dos encontros onde foram produzidos.

As leituras foram realizadas em vários momentos durante a construção da dissertação; em diversas ocasiões um mesmo trabalho foi lido várias vezes, pois relendo e revisitando os textos em diferentes dias podemos encontrar detalhes não percebidos em uma primeira leitura, bem como ter outro entendimento. Assim também se deu a leitura dos relatórios da ASIE: lidos e relidos, como numa roda de conversa, começavam a dialogar entre si.

Os objetivos específicos da pesquisa deram o tom das leituras, foram o guia para o eixo da análise realizada, sendo assim, conforme os relatórios iam respondendo aos objetivos de forma mais direta e explícita eram selecionados para compor o texto final. Os relatórios foram selecionados conforme a entrega de quem o escrevia, aqueles que possuíam mais detalhes, que tinham diálogos mais abertos, extensos e explicativos começavam a ser selecionados.

Após selecionados os relatórios começavam a ser lidos de forma mais atenta, eram mais “perguntados”, davam mais respostas, e conforme me respondiam ocorriam a extração dos trechos citados na pesquisa. Esses trechos ficavam inicialmente soltos, e como em uma nuvem de pensamentos iam sendo armazenados, para depois, como quem costura uma colcha de retalhos, pudessem tornar-se composição de um mesmo texto.

As leituras se deram de duas diferentes formas, em alguns momentos de forma intensa, e em outros foram pausadas, para que houvesse um momento de descanso nas percepções viciadas em um único olhar, ou para que não fossem traídas pelo cansaço ou mesmo pelas percepções atravessadas de uma para outra. Esse cuidado não foi programado, se deu de forma silenciosa, como se os autores me pedissem um descanso, um repouso, para no retorno poder me mostrar novos pontos e argumentos possíveis em nossa jornada de longos diálogos.

Tanto uma pesquisa bibliográfica quanto uma pesquisa documental podem parecer solitárias, frias e até mesmo distantes; confesso que em inúmeros momentos me senti sozinha e sem respostas aos meus questionamentos. Porém, era nessas horas que a pausa se dava, e no retorno parecia que a sala estava repleta de pares, como se os/as intelectuais estivessem em roda, esperando pacientemente meu retorno e generosamente voltassem a realizar nossos diálogos, sanando minhas dúvidas e trazendo respostas aos meus questionamentos.

Se em algum momento tive medo dos caminhos metodológicos que foram sendo trilhados ao longo da pesquisa, esse não existe mais; os caminhos se deram da forma mais possível, e dentro do possível a pesquisa se deu e contemplou os objetivos traçados inicialmente.

CAPÍTULO III – OS GUARANI E OS KAIOWÁ NO MATO GROSSO DO SUL: UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Neste capítulo apresento um pouco dos processos sobre a história dos Guarani e dos Kaiowá do Mato Grosso do Sul, utilizando como referencial principal as produções de intelectuais indígenas, sendo também abordada a educação Guarani e Kaiowá através das perspectivas de produções acadêmicas Guarani e Kaiowá.

3.1 Os Guarani e os Kaiowá no Mato Grosso do Sul: um diálogo com as produções de autoria indígena e não indígena

São muitas as populações indígenas do Brasil, diferentes etnias, culturas e modos de ser, sendo que dessa extensa população identificamos 08 etnias no estado de Mato Grosso do Sul. Dentro dessas diferentes etnias encontramos histórias que muito se assemelham. Sobre esse assunto, Baniwa (2006) afirma:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia. (p.27)

No Brasil, antes do período da invasão dos Portugueses, a população indígena seria entre cinco a seis milhões (VIEIRA, 2013). Mas ao longo da história os povos indígenas que habitaram as terras brasileiras passaram por um processo que Vieira (2013) e outros autores denominam de *despovoamento*.

Por não ser o foco dessa pesquisa, não iremos trazer o histórico das populações indígenas do Brasil como um todo, mas direciono minha escrita e foco apenas nas questões históricas e culturais que se referem às populações Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul. Para caráter de conhecimento geral sobre as populações indígenas, indico entre as

leituras que realizei as produções de Baniwa (2006), Vieira (2013), Cavalcante (2013), Pereira (2016), dentre outros.

No Mato Grosso do Sul encontramos um número significativo de população indígena. Com base nos dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, o estado do MS possui o segundo maior número de índios do país. Sobre esse assunto, Vieira (2013) destaca:

Mato Grosso do Sul é o Estado brasileiro com uma grande diversidade demográfica e de múltiplos *ethos* culturais. No contexto dessa singularidade cultural apresenta-se uma significativa população indígena, estimada em 73.295 mil pessoas. Com a segunda maior população do país, destacam-se em seu cenário multicultural, os seguintes povos indígenas: Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikun e Camba. (p. 19)

A população que se encontra como foco de nossa pesquisa são os Guarani e os Kaiowá; sendo assim, para dar continuidade em nosso texto, sente-se a necessidade de um apontamento já feito por diferentes autores como Brand (1997), Chamorro (2008), Bergamaschi (2005), Vieira (2013), Cavalcante (2016), dentre outros. Trata-se do entendimento sobre a identidade étnica desses grupos indígenas, que tem diferentes aspectos que os diferenciam enquanto grupo étnico e acabam sendo reconhecidos apenas como Guarani. Cavalcante, (2016) apoiado em autores como Montoya (1985) e Barth (2000), enfatiza:

O Guarani genérico talvez nunca tenha existido, o jesuíta Antonio Ruiz de Montoya, no século XVII, já sinalizava nesse sentido. Tratava-se muito mais de uma classificação linguística do que de uma parcialidade ou, como se diria hoje, de um grupo étnico. Lembro ainda que, segundo Barth, o principal critério de determinação da etnicidade é a autodeterminação individual e o reconhecimento do grupo de tal indivíduo como seu membro. Sendo assim, percebe-se que ainda hoje no Brasil há pelo menos três grupos étnicos que foram e continuam genericamente sendo chamados de Guarani: os Kaiowa, os Guarani Ñandeva e os Mbya. (CAVALCANTE, 2016, p. 12/13)

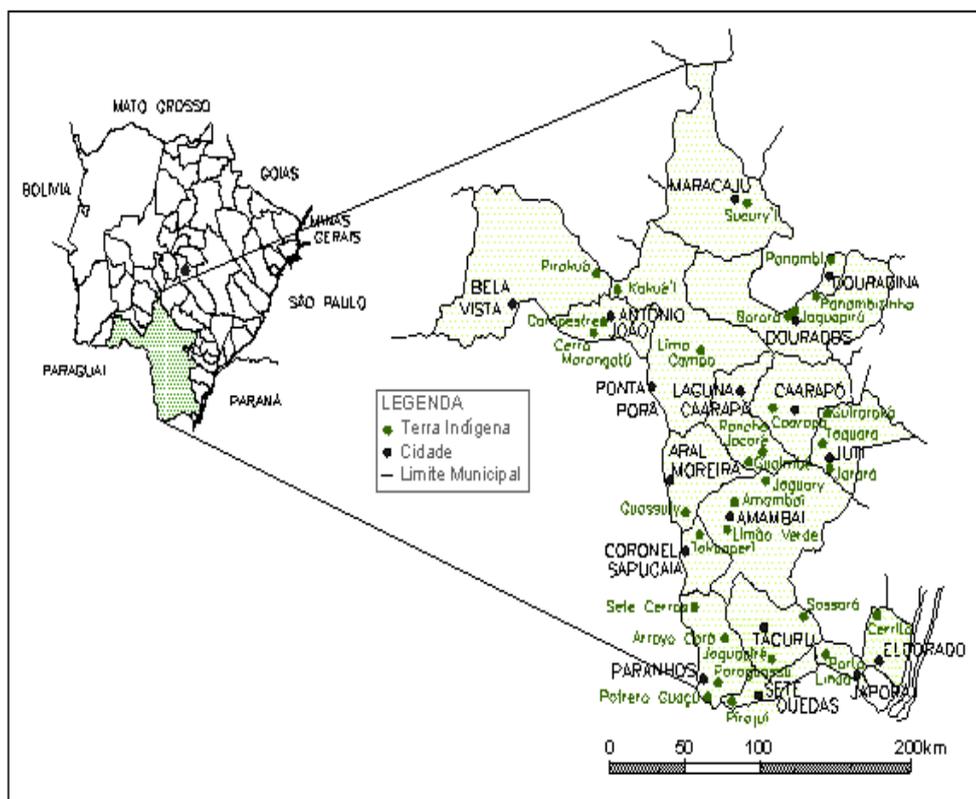
O autor continua:

Em Mato Grosso do Sul vivem os Kaiowá e os Guarani Ñandeva. É muito comum ouvir pessoas de vários meios sociais, incluindo a imprensa, acadêmicos e governos, referirem-se a estes grupos como sendo Guarani-Kaiowa, conotando a ideia de que os Guarani Ñandeva e os Kaiowá são o mesmo grupo étnico. No entanto, somente os Ñandeva é que se autodenominam como Guarani. De fato, o que se tem são dois grupos distintos que frequentemente, a contragosto, são tratados como se fossem um. A exceção para isso está em seu uso político. Quando é politicamente interessante, como expressão de uma luta comum, as lideranças utilizam o designativo *Guarani Kaiowa*. (CAVALCANTE, 2016, p. 13)

Quando ainda no início de meus contatos com os/as autores/as Guarani e Kaiowá, era comum me confundir e não saber os diferentes grupos étnicos e o por quê de suas singularidades; foi uma indagação feita durante esse processo de me construir como pesquisadora, e que, através das leituras e conversas com o orientador, foi sendo trazida à luz. Aquino (2012) diz:

Podemos dizer que os Guarani/Kaiowá viviam e vivem até hoje espalhados em quase todo o território brasileiro, bem como no Paraguai, na Argentina, no Uruguai e na Bolívia, e são conhecidos como Povo Guarani, Grande Povo, que ultrapassa as fronteiras, com seus costumes e o seu jeito de viver. Dividem-se em três grandes grupos: Guarani Ñandeva, Guarani Kaiowá e o Guarani Mbyá. Na prática, os Kaiowá não aceitam ser chamados de Guarani-Kaiowá, porque existem várias características que o diferenciam um do outro, principalmente os preconceitos existentes entre eles, no nome de “Tembekuá” (nome pejorativo dado ao Kaiowá pelo povo guarani, “lábios furados” que é pejorativo de acordo com a sua pronúncia e dependem de quem a pronuncia). A língua predominante é o Guarani, com algumas variações entre eles. Atualmente, praticamos a língua “jopara” (mistura), com muitos empréstimos linguísticos. (p.27)

No Mato Grosso do Sul, os Guarani e os Kaiowá encontram-se distribuídos em oito reservas, totalizando 22 Terras Indígenas (TI), conforme apresenta o mapa abaixo.



As histórias desses grupos, de seus territórios e lutas estão bem próximas, e é desse aspecto que iremos tratar desse ponto em diante. Segundo Machado (2016):

Para os povos indígenas, o meio em que vivem é de extrema importância, pois desde os antepassados é dele que tiram tudo o que é necessário para sobreviver. Os indígenas Guarani e Kaiowá possuem uma intimidade tal com a natureza, que tudo o que é importante para esse povo está ligado ao meio social, natural e espiritual (BRAND, 2006). Contudo, nos dias atuais, a escassez de terra para os povos indígenas dessa comunidade é uma realidade cada vez mais marcante, daí a importância da retomada de seus territórios tradicionais. (p. 45)

A história dos Guarani e dos Kaiowá no território sul mato-grossense é atravessada por várias e diferentes interferências não indígenas. Chamar de interferências parece-nos, até mesmo amenizar a invasão desse território com o qual a população Guarani e Kaiowá tem uma relação que vai além de reduzir a uma ocupação de espaço geográfico. Para Machado (2016)

A base cultural tradicional e espiritual para esses povos é o Tekoha, o Ñande Reko, ou seja, a terra, que para o povo indígena é essencial, sem ela nada acontece, é como se esses povos não existissem sem a terra, a natureza e o meio em que vivem. (p. 45)

Essa terra sagrada e repleta de espiritualidade tem sua história atravessada diretamente a partir de 1767, com a criação, pelo governo português, do Forte Iguatemi, o que seria considerado o passo inicial para a ocupação do atual Mato Grosso do Sul (BRAND, 1997). Muitos/as autores/as Guarani e Kaiowá apontam essas ocupações a partir da perspectiva de Antônio Brand; o autor ressalta 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 Larangeira. 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. (BRAND, 2004, p. 139)

Dentro dessa complexa história teremos diferentes aspectos de interferência não indígena: a Cia. Matte Larangeiras – 1882/1892, a criação do SPI – 1910/1918 (Serviço de Proteção ao Índio), a criação da CAND-1941/1943 (Colônia Agrícola Nacional de Dourados), a formação das Fazendas – 1958 e o início da indústria de exploração da cana-de-açúcar através das Usinas de Álcool – 1980.²¹

²¹ Para uma maior compreensão de todas essas frentes de ocupação do Mato Grosso e do atual Mato Grosso do Sul indicamos a leitura de: BRAND, Antônio. O IMPACTO DA PERDA DA TERRA SOBRE A TRADIÇÃO

Todas essas interferências serão responsáveis pelos movimentos de *confinamento* das populações Guarani e Kaiowá, bem como pelo *esparramo*, termos esses utilizados por Brand (1997) através de seus interlocutores para definir os períodos de criação das reservas indígenas, bem como pelo afastamento dessas populações de seus territórios tradicionais. Segundo Aquino (2012),

[...] O objetivo do governo era criar as reservas e juntar os índios que viviam espalhados em vários lugares e arredores da mesma região para liberar as terras aos fazendeiros e praticar agricultura e criar gado. Por esse motivo os índios foram levados para área reservada. Muitos índios não queriam ir para esse local e insistiam em permanecer trabalhando nas redondezas porque os índios consideravam e respeitavam seus territórios tradicionais por entender que os espíritos dos antepassados protegiam o seu Tekoha (território). Sabe-se que até aquela época antes do esparramo dos parentes não havia fronteiras nem limites. Nas primeiras décadas do século vinte poucas famílias Guarani e Kaiowá viviam no espaço reservado, que apresentava áreas de terra próprias para a agricultura, com solos férteis, matas produtivas com áreas de cerrado e campo. Todas elas eram utilizadas para as práticas produtivas dos Guarani/Kaiowá, segundo seus usos e costumes. (p. 26)

Ainda segundo a autora,

[...] Esse confinamento trouxe sérias consequências como: doenças, superpopulação, morte, fome, miséria, desestrutura familiar, perda de sua cultura e língua, além de muitas outras mortes, de acordos com os mais velhos. Os conhecimentos tradicionais ficaram mais difíceis de ser praticados, porque os espíritos que fortalecem os rituais sagrados ficaram no lugar onde a maioria praticava por muito tempo os seus rituais. Quando a FUNAI juntou todas as famílias em um único lugar, tudo mudou! E as crianças são as que mais sofreram nesse cercamento. Foram privadas e reduzidas de seus espaços de aprendizado, pois eles nunca tiveram limites nem fronteiras para passear eram livres como pássaros. (AQUINO, 2012, p. 28)

Como é possível observar através dos/as autores/as, as interferências dos não indígenas foram decisivas, não apenas no período em que ocorreram, mas essas marcas se tornaram parte de sua realidade; já não era possível existir como antigamente. Não se trata apenas do expurgo do espaço físico, pois esse se transforma em *morte, fome, desestrutura familiar*, abalo cultural, modificação na organização social, dentre muitos outros pontos citados por esses/as autores/as.

Uma das modificações trazidas por essas interferências é a educação, como enfatiza Aquino (2012): “as crianças são as que mais sofreram nesse cercamento”, a educação do modo

KAIOWÁ/GUARANI: Os Difíceis Caminhos da Palavra. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS; NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. “Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto”: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados. 2008. Dissertação (Mestrado em História). UFGD, Dourados; FERREIRA, Eva Maria Luiz. A participação dos índios Kaiowa e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Mestrado em História da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

ocidental, como um espaço físico limitado, paredes, carteiras, fileiras, horários, início, meio e fim não fazia/faz parte da realidade e da cultura Guarani e Kaiowá. Essa perspectiva educacional foi trazida pelo não indígena, para Benites (2014):

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

Como podemos ver, o território faz parte do processo educacional dos Guarani e dos Kaiowá; a terra está ligada diretamente ao aprendizado, à cosmologia e ao desenvolvimento do indivíduo. Benites (2014) traz a perspectiva de que

[...] 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. (p. 69)

Dentro desse contexto, é importante destacar que

[...] Os processos de mudanças socioculturais pelos quais os Guarani e os Kaiowá passaram, conquanto tivessem causado impactos nessas sociedades, não as dizimaram. Mesmo com o dinamismo das mudanças socioculturais, o saber tradicional ressignificado e o ñandereko estão vivos. (MACHADO, 2016, p. 28)

Estão vivos e lutando por seus espaços, por ter o direito de ocupar os territórios tradicionais invadidos e dominados como propriedade por não indígenas vindos de diferentes regiões do Brasil e que hoje são cidadãos/ãs sul-mato-grossenses proprietários de terras, que historicamente nem sempre pertencem às suas famílias, e sim foram tomadas da população indígena do estado.

A partir dessas produções de diferentes autores/as Guarani e Kaiowá é possível observar o processo histórico dessas populações, processo esse repleto de atravessamentos que direcionaram sua história, mas que não apagaram sua cultura. É visível que essas populações buscaram meios de subverter as barreiras impostas pela população não indígena invasora de seus territórios, ficando evidente que a educação escolar foi/é ferramenta essencial para essa subversão.

Ainda que submetidos ao formato de uma sociedade não indígena, que abomina e marginaliza diferentes etnias, as quais buscam ao longo da história silenciar e apagar sua cultura, seus modos próprios de ser, através da luta dos movimentos indígenas foi/é possível cada dia mais transformar essa dura realidade, superar as imposições utilizadas pelos não indígenas para seus processos próprios de aprendizagem, transformando também o espaço escolar em um aliado da cultura, do território e da cosmovisão particular de cada etnia.

3.2 Educação Guarani e Kaiowá: o que dizem as produções acadêmicas Guarani e Kaiowá

Falar sobre educação é algo de muita responsabilidade, pois dentre tantas teorias, precisamos eleger aquelas que irão pautar nosso aporte teórico, aquelas com as quais iremos concordar ou discordar, e dentro disso passaremos a decifrar seus caminhos para segui-los, sempre sendo respeitosos com as posições trazidas pelos/as autores/as que transitarão em nossa fala e em nossa escrita.

Então, na responsabilidade assumida ao falar de Educação Guarani e Kaiowá, a partir das percepções de alguns/algumas autores/as pertencentes a essas etnias, respeitar suas produções e buscar não desvirtuar os sentidos e percepções por esses/as apontados, não é só um compromisso a ser cumprido com esses intelectuais, mas com toda uma população pertencente a essas etnias, com toda uma cultura que caminha lado a lado com a educação indígena.

Iniciamos nossos apontamentos trazendo a reflexão de Benites (2014), que aponta que

[...] 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” (língua, 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. (p. 69)

A educação indígena para esses povos não está relacionada apenas à conquista de um diploma ou de *status*, e sim à formação do indivíduo como um todo que faz parte de sua comunidade de forma integral e não parcial; é uma construção coletiva. A educação indígena acontece em todos os espaços epistêmicos que produzem conhecimento e atravessam a escola. Rodrigues (2018) aponta que

[...] As mães geralmente começam pegando de referência os avós como exemplo ensinam aos filhos na ida para a roça, no momento de lavar a roupa, na hora do tereré, na hora do chimarrão, ao deitar, quando chega o tempo de frio quando começa a trovejar, na época do plantio no momento do preparo de remédios, no preparo da comida, no passeio se encontrar algumas plantas medicinais, na pescaria, no encontro de batismo de seus filhos com o rezador, ao dar remédio sempre explica os nomes das plantas e onde encontra essas plantas, ao ouvir os cantos dos pássaros, como seriema, papagaio, nambu e outros animais, como cigarra, gafanhoto. (p. 53)

Essa educação apresentada por Rodrigues (2018) não depende de um espaço físico, não está restrita ao espaço escolar. Hoje, em sua maioria, as comunidades possuem escolas próprias, nas quais buscam incorporar suas perspectivas educacionais, seguindo os ensinamentos dos mais velhos e os costumes de sua cultura. Essas escolas buscam realizar uma educação que vá ao encontro dos desejos ansiados pelas lideranças, professores e população, mas esse processo de transformar a educação formal como um “espaço” que contemple as cosmovisões e a cultura foi/é longo e de muita luta. Amparada em Ferreira (2001), Souza (2013) nos traz que

[...] A história de escolarização dos povos indígenas foi marcada pela concepção colonial de negar a diversidade, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade inicialmente colonial, depois nacional. Os agentes da colonização “concentraram esforços para destruir instituições nativas como o xamanismo e o sistema de parentesco, instaurando relações de submissão e dominação e perpetuando, de forma crescente, desigualdades sociais.” Nesse sentido, a instituição escola sempre serviu de instrumento de reprodução do modo de pensar, de ser e de saber da cultura dominante, e inferiorizando, anulando/silenciando saberes indígenas transmitidos de geração em geração através da oralidade. (p. 45).

Ainda em referência à escolarização das populações indígenas no Brasil, entendemos, através de Alencar, (2014) que

[...] Com a chegada da escola foram inseridos processos formalizados de ensino. Com ela, surgiram novas práticas de transmissão do saber, assim como, objetivos de aprendizagens bem diferentes daqueles traçados pela cultura tradicional indígena. Nesse sentido, as primeiras projeções educativas envolvendo povos indígenas são pautadas eminentemente nas perspectivas euro e etnocêntrica, que influenciaram a imagem em relação aos índios, romantizada e idealizada, que ainda hoje se observa no Brasil. (p. 81)

Porém, os processos históricos de luta das populações indígenas em busca de uma educação própria, que seja comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, têm alcançado espaços e mudanças significativas, vindo ao encontro das concepções da população indígena, e mesmo com desafios diários segue buscando alcançar uma educação que não seja apenas em tese, mas na prática composta pela cultura e a cosmovisão particular de cada etnia. Segundo Benites (2014),

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. (p. 27)

É preciso ressaltar que essa não é a realidade de todas as escolas indígenas, que cada uma se encontra em uma parte do processo de construção de uma educação comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, a partir das lutas dos movimentos indígenas e das conquistas legais, como já foi ressaltado no capítulo I. Nesse aspecto das conquistas legais, Benites (2014) aponta:

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. (BENITES, 2014, p. 72)

Vemos, dentro do levantamento bibliográfico que trata desse assunto, que em inúmeros momentos é destacado que os povos Guarani e os Kaiowá possuem essa capacidade de proporcionar encontros de saberes entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ocidentais. Mesmo esses sendo óticas bem distintas em relação a educação, as comunidades conseguiram dar novos significados através da educação escolar. Essa reflexão é possível ainda amparada em Benites (2014) trazendo a perspectiva de que

[...] 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. (BENITES, 2014, p. 73)

O espaço escolar como prática ocidental não pode ser completamente rompido pois, em si, o sentido da escola vem dessa conceituação e formação não indígena, mas romper imposições existentes, modificar as estruturas desses espaços, e transformar a escola em um aliado da educação Guarani e Kaiowá é prática recorrente. Podemos observar essa prática através dos apontamentos de Benites:

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. (BENITES, 2014, p. 74)

As salas de aula contam cada vez mais com professores/as Guarani e Kaiowá; esses/as professores/as têm ocupado não somente as salas de aula dentro das escolas de suas comunidades, mas para chegar até aí têm “invadido” outros espaços, anteriormente vistos como espaços não indígenas, como as universidades. Nesse sentido, Lescano aponta:

Mas o espaço da academia tem sido um espaço privilegiado para que, por meio desse mecanismo, possamos transitar com nossos saberes e também sermos reconhecidos como povos diferentes. Portanto, é necessário, além da teorização cultura e social, descrever a pedagogia indígena, a educação tradicional, e compreender a profundidade de outros sistemas, que disponibilizam conhecimentos continuamente, como proposta imbricada nas mudanças e alternativas culturais. (LESCANO, 2016, p. 91)

Dando continuidade à sua abordagem, o autor ainda destaca que

É necessária a compreensão sobre as mudanças nesse novo tempo de viver, de mudanças significativas e insignificativas, principalmente no cenário da cultura tradicional, da pedagogia indígena, das condições sociais, da forma de racionalidade, dos espaços geográficos, da participação direta nas decisões políticas internas e externas, na sustentabilidade e, até mesmo, no modo de ensinar e de aprender das crianças. Não podemos só pensar na cultura tradicional, mas também saber transitar em outras culturas que estão presentes no nosso cotidiano, para compreender, de fato, a constituição dos novos segmentos e veículos de informações que permeiam a comunidade. Para isso, a escola é o espaço adequado para confrontar, criar e recriar a epistemologia que dê conta da realidade. (LESCANO, 2016, p. 91)

Ocupar esses espaços e mudar não somente a ótica do não indígena de apropriação exclusiva desses espaços é também uma forma de romper barreiras, de ampliar debates e de dar

visibilidade para suas lutas. A ocupação desses espaços foi o que levou, inclusive, à construção de minha dissertação. Pois foi através dos trabalhos produzidos dentro do espaço acadêmico que chegamos à construção não apenas de meu trabalho, mas de muitos outros.

Os trabalhos de dissertação Guarani e Kaiowá utilizados em nossa pesquisa, assim como os demais, são construídos dentro de suas comunidades, com respaldo não apenas de bibliografias não indígenas e indígenas, mas com respaldo da comunidade como um todo, com a participação através da oralidade dos demais membros; muitos trazem relatos dos/as mais velhos/as e também a contribuição de jovens e crianças, que não são apenas sujeitos dos trabalhos produzidos, são participantes diretos da construção desses trabalhos.

Como podemos ver nesse pequeno apontamento aqui realizado, a educação Guarani e Kaiowá inicia no seio familiar, na construção de cada indivíduo dentro da comunidade, e ao longo do tempo vem ocupando diferentes espaços, como forma de resistir e subverter as imposições daqueles que desde o início da história vêm marcando esses povos com dor, sofrimento e destruição. Não os impediram, porém, de lutar e resistir, através da ocupação de espaços que, ao mesmo tempo em que lhes foram impostos, também lhes foram negados.

CAPÍTULO IV – O QUE DIZEM OS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ ATRAVÉS DOS RELATÓRIOS DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA/MEC/SECADI (ASIE)

Neste último capítulo da dissertação, apresento os resultados das análises realizadas a partir dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, dos professores Guarani e Kaiowá das Terras Indígenas de Guaimbé (Laguna Caarapã/MS), Rancho Jacaré (Laguna Caarapã/MS), e Taquapery (Coronel Sapucaia/MS), sobre a pedagogia Guarani e Kaiowá, em constante diálogo também com as produções bibliográficas dos/as intelectuais Guarani e Kaiowá que seguem acompanhando o texto. Vejo a causa indígena como nossa causa, portanto não pretendo apenas ser um elemento de intermediação entre os/as leitores/as e os/as professores/as responsáveis pela elaboração dos relatórios, mas sim realizar um diálogo com esses professores/as através dos relatórios por eles/as elaborados.

4.1 A Pedagogia Guarani: o que dizem os professores indígenas

O processo de análise dos relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* se deu em diversos momentos e foi construído através de percepções e diálogos com os interlocutores da pesquisa. Como foi expresso no capítulo anterior, a distância geográfica não impossibilitou que o desenvolver da pesquisa ocorresse em forma de diálogo, pois entendo que os registros documentais falam e têm muito a dizer, precisam e merecem ser ouvidos.

Conforme apontado no capítulo III, que se refere a metodologia da pesquisa, os relatórios analisados seguem um questionário estruturado a partir de três perguntas/questionamentos, são elas:

1- O que é a pedagogia Guarani?

2- Que lugar essa pedagogia ocupa na escola ou na sala de aula?

3- A presença da pedagogia Guarani ficou mais presente com a *Ação dos Saberes Indígenas na Escola*?

A questão pedagógica é um tema muito abordado no meio acadêmico; podemos encontrar diferentes definições, conceitos e percepções, que podem ir desde Paulo Freire a Maria Montessori, dentre muitos outros. São muitas as abordagens e não podemos reduzi-las como se fossem um único pensamento. Porém, compreendo, apoiada em Arroyo (2012), que

[...] A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. Logo sua resistência a reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos decretados inferiores. Até das infâncias adolescências populares. Daí essa persistente postura de não reconhecimento. Porque esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política. Na história das ideias pedagógicas seria até pensável reconhecer pedagogias alternativas, mas não produzidas pelos povos pensados incultos, irracionais, sub-humanos ou subcidadãos, atolados na falsa consciência. (p.32)

Para os professores Guarani e Kaiowá muitas são as estratégias, discussões e reflexões acerca dessa temática, principalmente dentro da reflexão de como se dá esse processo. Nesse contexto, recorro aos escritos de Benites (2014). O autor aponta que

[...] 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. (p. 127)

Seguindo o pensamento do autor, entendemos o quanto a sala de aula pode engessar práticas que saem da lógica do convencional, que cortam laços construídos ao longo do tempo com o que nós educadores aceitamos como prática pedagógica, que se desvencilham das teorias que anulam e negam a existência de pedagogias outras. Nesse sentido, ficou marcada em mim uma frase, no rodapé de uma página do relatório R14: “não colonizamos nossos alunos, não precisamos de colonizadores” (R14, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Dentro da lógica inferiorizante e colonizadora da teoria pedagógica moderna, relacionarmo-nos com os interlocutores da pesquisa e com os relatórios por eles produzidos é um momento que nos dá espaço para respirar, ainda não aliviados, mas com esperança de que temos muito a aprender a partir da pedagogia Guarani.

A compreensão de que existem pedagogias diferentes e a forma respeitosa como essas são tratadas e apontadas em alguns relatórios que abordam esse tema chama a atenção; nem todos os relatórios vão trazer comparativos, mas os que o fazem seguem a mesma forma de abordagem, apontando a compreensão de que se trata de diferentes sistemas com configurações próprias à sua cultura, ao mesmo tempo em que realizam críticas profundas às teorias inferiorizantes e colonizadoras da teoria pedagógica moderna.

Nesse sentido, Benites (2014) escreve que suas pedagogias próprias é que vão possibilitar as mudanças que para a comunidade indígena são necessárias.

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. (p. 128)

Em sua grande maioria, os relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* se preocupam em detalhar a pedagogia Guarani da forma mais específica possível, relatando suas práticas e o espaço por ela ocupado dentro do dia a dia da aldeia. A pedagogia Guarani independe do espaço físico da escola, das paredes e da sala de aula; não existe uma formação acadêmica responsável por formar e transmitir essa pedagogia, pois o conhecimento e os saberes nela contidos vêm através da oralidade e do conviver em comunidade, sem uma hierarquização imposta que elege um detentor desse conhecimento.

Nessa direção, alguns relatórios assinalam para essa compreensão, como podemos verificar:

As pedagogias indígenas é uma técnica que não tem hora e tempo. Pois cada coisa se faz conforme a necessidade, porém pedagogia convencional tem suas configuração e moldes. Contudo, guarani é diferente deles, haja visto que se trata de um sistema de um povo cada qual tem suas normas e configurações próprias (R3, Guaimbé, Laguna Caarapã/MS, 2018).

Ainda sobre o assunto, outro relatório contribui para novas inquietações:

A pedagogia Guarani é tudo que os pais ensinam as crianças desde pequeno, de como viver bem, falar na língua, suas danças, rezas, contos e muito mais. É também os Guarani já ensinam como resistir na luta contra o preconceito de todo os lados. A pedagogia não tem nada a ver com livros, cadernos e lápis, mas com conhecimento que já vem a muito tempo com seus povos, suas culturas. Até hoje essa pedagogia vive ainda dentro da escola, na sala e no meio da comunidade. (R12, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

As realizações desses processos fazem parte do dia a dia, fazem parte do viver em comunidade, mas não como algo automático. Ao mesmo tempo em que não é algo programado mecanicamente, existe a consciência de que os saberes tradicionais devam ser transmitidos e os conhecimentos compartilhados; existe a vontade e a necessidade desse processo.

Nos padrões ocidentais, dentro da lógica colonizadora, a pedagogia é uma ciência que se transmite através de livros, dentro das salas de aula das universidades, e que apenas um número restrito de pessoas a possui; nas escolas, ela será apenas aplicada e não compartilhada entre educadores e educandos, sempre com o olhar de que existe aquele que possui o conhecimento e aqueles que precisam ser dominados. Entendemos que existem educadores que quebram esses paradigmas, assim como teorias que se chocam com essa perspectiva, porém esses ainda são minoria dentro do sistema hierárquico e homogeneizador.

A pedagogia Guarani quebra essa hierarquização, pois os mais velhos, chamados de anciãos, não são os únicos responsáveis por compartilhar os conhecimentos tradicionais. Pela lógica, é compreensível que eles sejam os principais responsáveis por compartilhar os modos e práticas tradicionais, porém no caso da pedagogia Guarani o coletivo todo tem sua parcela de contribuição, e até mesmo as crianças têm um papel fundamental nessa troca. A partir dos relatórios abaixo, verificamos essa situação:

A Pedagogia Guarani é aquele que está no conhecimento e reconhecimento de cada povo, está direcionado ao saberes, construído e reconstruído de valores importante para o povo, assim como educação, ensinamento os valores materiais e imateriais. Conhecimento pelo qual o povo Guarani se auto identifica como povo diferente. A língua Guarani, o canto a reza o mito e entendimento de mundo e sua manifestação no povo.(R8, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Falar de pedagogia do guarani kaiowa, lembra muito a fala do nosso “nhamoi”, avo, que é gostoso estar unido e coletivo, a educação recebemos ao redor do fogo. A pedagogia kaiowa se inicia para ser coletivo e unido, em segundo lugar lembram o nosso espaço e tempo educativo; exemplo as crianças tem que aprender ouvir o canto do pássaro ao amanhecer, saber identificar os astros e obedecer todo orientação dos rezadores e lugar dos quais participam as pessoas, as famílias. A comunidade e todo o membro da família. Desde modo a educação assumida como responsabilidade coletiva.(R9, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

A abordagem da pedagogia Guarani se dá sempre a partir do coletivo; não vemos nos relatórios uma tentativa de se colocar como transmissor de tal conhecimento. Os conhecimentos se dão em comunidade, todos podem contribuir, cada um exerce um papel no desenvolvimento da pedagogia Guarani, a participação de todos os membros da comunidade e da família fica visível.

O respeito aos demais membros da comunidade é um processo contido dentro da pedagogia Guarani; não são apenas os pais que se encarregam de compartilhar esse conhecimento: avôs, avós, pai e mãe, tios e tias, irmãos e irmãs, professores/as, lideranças e anciãos, todos fazem parte desse processo de desenvolvimento das crianças.

A partilha desses conhecimentos vai ocorrendo nas atividades rotineiras, como uma caminhada até algum ponto da aldeia; nesses momentos, aquele que acompanha a criança aproveitará essa atividade para lhe transmitir os conhecimentos básicos, como a melhor forma de percorrer o caminho para chegar ao local desejado. As plantas ou animais avistados ao longo da caminhada darão o tom da conversa e dos ensinamentos, o saber ouvir fará parte desses aprendizados e, dessa forma, muito é compartilhado.

Para os Guarani, aprender não está relacionado aos conteúdos específicos ensinados em sala de aula; está além, é anterior, posterior e permanente no processo educacional, fora e dentro de sala de aula, Bergamaschi aponta:

Predomina, entre os Guarani, duas formas de aprender. Uma, está ligada ao esforço pessoal, é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra, é revelação e se relaciona com à primeira, pois para receber a revelação das divindades a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com o Nhande Reko. Conhecimento para os Guarani é expressado através da palavra Arandu: Ara significa tempo, dia; Ñendu quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, Arandu significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo [...] (BERGAMASCHI, 2005, p. 154/155).

Nessa mesma direção, o relatório R9 aponta que

[...] A orientação pedagogia Kaiowá saber ouvir as palavras “nhe’e” a base de aprendizagem é na família e alcançar a velhice, na família que se aprende a viver bem; ser bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer artesanato, aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doença, conhecer plantas medicinais, aprende-se a ser respeitoso da natureza e das pessoas, não existem de avaliação e reprovação mas tem que aprender, tudo isso é pedagogia. Serviço e ao alcance de todos; aprender-se a viver e combater qualquer mal social. Portanto entendo isso como pedagogia indígena por que nessa linha que nos indígenas aprende a viver no mundo. Pedagogia indígena está relacionado ouvir e praticar, amar, e ter fé tudo aquilo que aprende. (R9, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

A troca faz parte desse processo; as crianças são tratadas com respeito e como seres que estão em processo de formação e também possuem algo para contribuir. Não existe um marco para iniciar, é perceptível que esse processo pedagógico perpassa mais do que apenas

ensinar e aprender. Nesse contexto, a pedagogia Guarani possui uma lógica própria, que faz parte de sua formação cultural, do dia a dia e do convívio. Esse processo pedagógico não precisou estar registrado em livros, como uma cartilha ocidental que leva o passo a passo para se aplicar diferentes práticas pedagógicas. Foi e é através da oralidade que a pedagogia Guarani se faz presente nas casas, nas escolas e em todos os espaços da aldeia.

Mesmo com toda a interferência não indígena ao longo da história dos Guarani e dos Kaiowá, a prática de sua pedagogia não foi deixada de lado; as mudanças que ocorreram forçadamente na cultura desses povos não conseguiram excluir a prática da pedagogia Guarani. A língua materna que foi alvo dos não indígenas a partir do processo de colonização é uma forma de resistência e faz parte dessa pedagogia.

Sobre esse assunto, o relatório R13 escreve que

[...] a pedagogia guarani esta muito ligado a cultura e a língua materna são esses alicerces que o guarani carrega desde a infância no caso a cultura no conhecimento guarani nos fomos batizados pelo *Tupã* deus junto com a natureza para vivermos aqui na terra a pedagogia acontece em três momentos importantes perto do fogo a criança recebe todos os conhecimentos que a mãe recebe do pai e dos seus avos que a pedagogia de ouvir. (R13, Rancho Jacaré, Laguna Caarapã/MS, 2018)

O fogo é um elemento de destaque não somente nos vários relatórios, mas também nas dissertações e textos que narram a cultura Guarani e Kaiowá; sua importância aparenta estar acima do poder de aquecer e iluminar. Assim como o fogo faz parte desse processo de aprendizagem, também estão presentes nas concepções a espiritualidade e a cosmovisão. Os elementos da natureza e da vivência em comunidade estão presentes no aprendizado; percebemos que é através deles que a criança vai aprender não somente os fatores importantes de sobrevivência, mas também os valores que esses elementos possuem na construção de seu ser social diante da comunidade.

Ainda nesse mesmo relatório, observo em seus escritos que

[...] A pedagogia guarani perto do fogo a criança aprende os nomes de todos os pássaros os cantos e a sua importância o valor da pintura guarani a importância da língua materna os comportamentos cultural guarani a importância do mito da lua e do sol onde e o espaço da criança e onde não é, aprende a história do seu pai e da sua mãe e pedagogia da oralidade assim a criança se sente seguro e se sente seguro com a sua vida e pronto para ir receber uma outra regra. (R13, Rancho Jacaré, Laguna Caarapã/MS, 2018)

A importância do papel de cada membro da comunidade é apontada de diferentes formas; muitas vezes, o mesmo membro pode exercer diferentes papéis. Esses papéis não são necessariamente fixos, eles podem se adequar conforme o momento ou a necessidade do coletivo naquele instante. O aprendizado das crianças, o compartilhar dos conhecimentos se dão em atividades rotineiras e também em atividades específicas, que têm horários e locais específicos para acontecer. Como podemos ver no trecho a seguir extraído do relatório R13,

[...] A pedagogia guarani na casa de reza em frente ao altar *tataindy* onde tem água de cedro e todos os instrumentos rituais onde acontece a pedagogia de alegria que e o ensinamentos de sambo os ensinamentos tocar bem o *mbaraka* para os meninos e as meninas o ensinamentos do *takuae* os ensinamentos dos meninos para ter excelente voz também as meninas aprendem a ter um bom equilíbrio e agilidades com o corpo as regras para a caça e pescaria e aprende o seu nome indígena brincam com o seu pai e sua mãe e até com o rezador sem medo de perder a sua identidade assim a criança recebe os ensinamentos com alegria e bem animado e a metodologia que o rezador usa para o ensino que pedagogia de alegria a criança recebe com bastante atenção o espirito para ser um bom guarani.(R13, Rancho Jacaré, Laguna Caarapã/MS, 2018)

Não é fácil compreender os processos dessa aprendizagem, colocando-os como algo que está presente no dia a dia, desde os pequenos aos grandes acontecimentos. Eles podem nos levar a cair na falsa ilusão de que essa pedagogia é simples e facilmente pode ser entendida por quem a analisa de forma superficial, mas nos próprios relatórios encontramos pontos que contrapõem essa percepção. Segundo o relatório R4,

[...] A pedagogia guarani é complexa, ela é o pilar da cosmovisão que procede em toda a vida do indivíduo guarani que começa a partir do nascimento de uma criança. São todas as formas de ensinamento segundo os preceitos da cultura. É preciso entender que a pedagogia, o modo de ser, toda a expressão ética vivida pelo guarani está ligado diretamente ao mundo da espiritualidade, ou seja, a imitação do modo de ser deixado pelos ancestrais *Pai Kuara* e *Pai Vangaju*, que uma vez foram deixado suas funções profética pelo seu Pai. Isso não é delimitado no espaço e tempo, e nem linear, como do conhecimento ocidental. O conhecimento guarani dessa maneira corre por outro caminho e por outra lógica. (R4, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Toda essa complexidade está em cada detalhe e, ao mesmo tempo, na simplicidade de cada ação; assim como cada membro possui um papel na formação dos mais novos, os papéis são múltiplos, bem como os papéis das crianças são modificados e ressignificados conforme a necessidade coletiva. As crianças exercem um papel essencial no contexto social. A ausência da linearidade pode ser um problema para nós não indígenas, mas para os Guarani e os Kaiowá

é nessa ausência que as aprendizagens se dão de forma não imposta, de forma que se respeite o espaço e tempo de crescer de cada criança, ao mesmo tempo em que se guiará esses processos.

Assim, o relatório R4 continua, afirmando que

[...] Outro ponto muito importante que, diante do vasto conhecimento guarani, deve ser levado em consideração é o *Arandu*, uma forma de pedagogia específica para o fortalecimento e entendimento da sua cosmovisão. Cada indivíduo nesse contexto passa por um processo longo e contínuo de formação diferenciado e toda sua expressão ética é espelhada nos ancestrais, na expectativa de ter o *Teko Porã*, um bom modo de ser – *Tavyterã* ou Guarani Kaiowa. Diante dessa lógica, afirmamos que o *Arandu* é muito importante para o *Tavyterã*, seja no ensino seja na aprendizagem, mas ocorre um confronto com as várias imposições dos não indígenas que oprimem em vários aspectos e das mais variadas formas a cultura milenar desses povos. (R4, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Faz parte dos registros de nossa história, que em muitos momentos houveram imposições de boa parte dos não indígenas que tentaram modificar esse jeito de ser Guarani e Kaiowá, pretendendo mudar sua pedagogia, colocando como erradas essas práticas pedagógicas, pois estão condicionados a entender como pedagogia aquilo que está escrito em livros, que é considerado corrente teórica e faz parte de um processo de dominação.

As desconstruções ocorridas em mim enquanto educadora, ao longo do processo dessa pesquisa, me fizeram perceber o quanto eu sou fruto dessa lógica opressora enquanto não indígena, o quanto, mesmo com minha visão já afetada, ainda resisti diante da pedagogia Guarani, o quanto recorri, e ainda recorro às teorias homogeneizadoras. Mas essas desconstruções também me permitem ver o quanto esses afetamentos diários, proporcionados pela pesquisa, agora fazem parte de meu ser enquanto pesquisadora, educadora e, principalmente, enquanto pessoa.

A pedagogia Guarani faz parte do viver, do conviver, do ouvir, do transmitir, do falar, do rezar, do pedir, do atender e do compartilhar de cada membro da comunidade desde seu nascimento. As crianças vão sendo guiadas à vida adulta compreendendo a sua importância para o coletivo e compreendendo a importância do coletivo para cada indivíduo; quando os papéis são compreendidos, a coletividade funcionará a favor de todos.

Essa lógica é levada para a sala de aula, para os espaços das escolas, compartilhada nos diferentes espaços possíveis de serem considerados educacionais. Quando decido interagir com os relatórios, tomar um posicionamento frente a cada registro, partilhar com quem os lê através de minha interpretação, essa lógica atravessa os espaços das aldeias Guarani e Kaiowá,

entra no espaço acadêmico, já ocupado por esses intelectuais, mas com outra perspectiva: a perspectiva do olhar não indígena, que busca compreender, assimilar, respeitar e compartilhar, através de meus afetamentos, os conhecimentos proporcionados durante essa interação que se deu por meio das análises aqui realizadas.

4.2 O lugar da pedagogia Guarani e as práticas pedagógicas na escola ou na sala de aula: apresentando as percepções dos professores indígenas

Dentro dos relatórios analisados da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, ficou marcado que a pedagogia Guarani acontece desde o nascimento e ocorre no seio da comunidade. Esta pedagogia, além de prática pedagógica, tal como as do ocidente, aplicadas dentro de sala de aula e apenas no espaço escolar, também é um modo de viver e ser.

Sendo assim, diante desse segundo questionamento contido no escopo dos Relatórios da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, precisamente a pergunta: “Que lugar essa pedagogia ocupa na escola ou na sala de aula?” inspirou o desenvolvimento desse subtítulo.

A escola e a sala de aula não são um mundo paralelo e desconectado dos demais espaços da vida de convívio da aldeia. O espaço escolar é continuidade, está conectado aos demais espaços da comunidade, sendo parte integral e ao mesmo tempo integradora. De acordo com Benites (2014),

[...] 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. (p. 76)

Portanto, a pedagogia Guarani se faz presente no espaço escolar, sendo a escola um instrumento da pedagogia Guarani e ocorrendo essa troca também no sentido contrário, segundo o relatório R12:

A pedagogia ocupa lugar na escola através dos ensinamentos dos professores indígenas, as crianças também têm bastante conhecimento dos saberes que aprenderam com os pais, com avô, e com as famílias. Assim percebemos que as crianças guardaram muitos conhecimentos dos saberes que foi aprendido com mais velho. (R12, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Os saberes das crianças são parte fundamental dentro do espaço da sala de aula, são respeitados e levados em consideração; esses saberes são compartilhados, os conhecimentos

tradicionais reafirmados, possibilitando assim uma prática pedagógica que vá ao encontro da pedagogia Guarani. De acordo com os apontamentos trazidos nos relatórios,

[...] A pedagogia guarani é forma de viver e compartilhar ver e entender sua capacidade seu conhecimento contribuir na sua forma de aprendizagem da escola indígena que os professores reconhecem que autonomia da criança indígena é construída no desenvolvimento das práticas culturais no contexto da comunidade. É valorizar o modo de ser criança guarani Kaiowá. (R12, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Nessa perspectiva, é possível perceber que a criança não é tratada apenas como receptora do conhecimento, mas também é produtora de conhecimento. O espaço de sala de aula não se encontra hierarquizado e não busca a hegemonia; cada criança poderá expressar-se através daquilo que aprendeu a partir da vivência na comunidade, por meio da pedagogia Guarani. É possível identificar isso através do trecho a seguir:

A ocupação da pedagogia ocorre através das falas dos educandos e nas suas práticas do dia a dia. No entanto, através dos diálogos intercultural, utilizando-se de conhecimentos culturais em suas comunicações construção de uma maneira de valorizar a cultura guarani, as praticidades pedagógicas vem da vivencia coletivas e funciona no espaço escolar onde ensina e aprende, a pedagogia guarani é um instrumento de referência dentro da escola e na sala de aula como essa ocupação a partir dos trabalhos do dia a dia que busca o conhecimento trazido pelos alunos.(R3, Guaimbé, Laguna Caarapã/MS, 2018)

Nas escolas ocidentais vemos, com grande frequência, um enorme esforço para controlar as crianças, não somente dentro de suas regras e horários, mas até mesmo na forma de organização das carteiras em sala de aula, mapas de sala e a imposição realizada por parte dos docentes, o silêncio, a ordem, o sentar “certo”, não falar, não se mexer, não sair de sala e diversas outras formas de controle.

Enquanto professora, analisar esses relatórios desde o início foi um privilégio, pois tem sido uma grande oportunidade de aprendizado e de autoavaliação da minha prática pedagógica em sala de aula. Obviamente não lido com crianças com a mesma vivência das crianças Guarani e Kaiowá, porém tem sido enriquecedor permitir-me, enquanto educadora, aproveitar esses conhecimentos, reavaliar-me e proporcionar autonomia aos educandos dentro das salas de aula que eu possa vir a integrar.

Na narrativa dos/as professores/as Guarani e Kaiowá, é possível sentir o clima de sala de aula; muitas vezes a sala de aula em si é apenas o nome dado, pois os demais espaços da escola e da aldeia como um todo podem ser palco de ensino e aprendizagem. Sentar em roda,

abandonar as carteiras, deixar a sala de aula, sentar à sombra, utilizar o espaço no entorno, aparenta ser prática comum e muito vivida.

Com essa narrativa, não queremos passar a imagem de desordem ou bagunça; ao contrário, a não ordenação e o não controle dos corpos fazem com que as aprendizagens ultrapassem o conteúdo, pois cada aluno/a aprenderá os limites contidos dentro de cada ambiente, bem como o objetivo de cada atividade, que a partir de sua proposta poderá guiar os/as alunos/as a compreender o limite desejado.

Identificamos esses processos em alguns relatórios. A esse exemplo, o relatório R5 aponta que

[...] Essa pedagogia depende dos professores indígenas em qualquer lugar possa se ensinar, tanto na sala, fora da sala, em baixo das árvores ou no diálogo e no círculo dos alunos que possam adquirir e também nas pesquisas. A instituição possa ter calendário também a trabalhar todos juntos em forma de palestra, chamar cacique, rezador, os que tem mais experiência dos saberes.(R5, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Essa interação comunidade escolar e comunidade como um todo, que se entrelaçam e unem papéis e perspectivas, traduzem muito bem o sentido da pedagogia Guarani, pois são nesses espaços que os/as professores/as compreendem que

[...] Cabe ao professor trabalhar em sala de aula sobre o modo de vida guarani, levando o aluno pensar com liberdade, refletir, tomar decisões, compreender o mundo que o cerca, reconhecer seus direitos e deveres e aprender valores, para cada aluno possa crescer intelectualmente. (R5, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

É interessante analisar como os processos da pedagogia Guarani, dentro do espaço da escola, dentro da sala de aula, possibilitam não apenas que os objetivos sociais e culturais sejam alcançados, mas também os objetivos educacionais, tal como desenvolver intelectualmente seus educandos, ao mesmo tempo em que os desenvolvem criticamente como cidadãos pertencentes e ativos da comunidade da qual fazem parte. O relatório R3 aponta nessa direção, trazendo que

[...] A escola é ocupada pela comunidade escolar com suas práticas tradicionais todos os dias, maioria indígena, assim sendo a escola como um espaço de praticar relações e negociações de formas de aprender e regar os conhecimentos, a pedagogia guarani está na oralidade e detalhamento dos contos, mitos e história, os conhecimentos indígenas presente no espaço escolar e sofre as suas mutações voltadas à escola. (R3, Guaimbé, Laguna Caarapã/MS, 2018)

As observações mencionadas pelo relatório R3 me mostram que mudanças ocorreram ao longo do tempo e continuam ocorrendo. Cada vez mais, as escolas têm buscado elementos para associar e relacionar a prática pedagógica com os conhecimentos tradicionais, fazendo com que não se utilizem pedagogias completamente distintas nesses diferentes espaços, e sim ressignifiquem espaço e pedagogia, para que esses processos se tornem cada vez mais próximo do sentido de ser Guarani e Kaiowá. Podemos ver através do próximo trecho citado que

[...] A pedagogia guarani é ensinada na escola, na sala de aula, no pátio da escola, em ar livre, os mais experientes vêm na escola ensina os alunos, acontecem seminários na escola. As lideranças cacique participa mais perto do ensino. Os saberes da pedagogia são fortalecidos mais perto da escola pelas comunidades. (R1, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

É perceptível que a escola tem cada vez mais se tornado uma aliada dos conhecimentos tradicionais e, conseqüentemente, da pedagogia Guarani. O espaço escolar tão fortemente marcado pela colonialidade tem sido ressignificado dentro das escolas indígenas; nesse sentido, a pedagogia Guarani ganhou uma forte aliada. Podemos ver isso bem marcado no relatório R8:

A escola tem fortalecido o conhecimento indígena, de forma que esta sendo trabalhado em diversas áreas de conhecimento, muitos desses conhecimentos estão sendo transmitido na escola de forma oral, mas também na escrita tem se construído e organizado para que fique como registro e memorial, hoje o saberes guarani transita e atravessa todos os processos de ensino escolar, assim como a seleção de valores de conhecimentos– conteúdo tem sido selecionado como tema relevante, temas que necessita ser fortalecido, que necessita continuamente está dentro da escola. (R8, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

A comunidade tem percebido a escola como uma aliada. Se considerarmos o histórico das populações indígenas com a instituição da escola, assim como apontamos em alguns momentos em nosso texto, perceberemos que os povos Guarani e Kaiowá conseguiram superar as barreiras impostas anteriormente pelo processo colonizador, transformando a escola numa instituição que possibilite o fortalecimento de sua cultura. Percebemos esse fortalecimento através do relatório R8:

Hoje a escola ocupa um lugar muito importante na comunidade à confiança à esperança a escola é considerada como ferramenta que deve ser protegida, que possa dialogar com a comunidade assim do entender e ser entendido na comunidade e a pedagogia ocupa um lugar na escola através dos ensinamentos dos professores indígenas. (R8, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Assim como o relatado, é possível sentir nos demais relatórios o importante papel da escola para o fortalecimento da pedagogia Guarani.

4.3 A presença da Pedagogia Guarani em sala de aula após a Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE): a visão dos/as professores/as

Quando os dois primeiros itens do capítulo IV começam a se desenvolver e a ganhar forma, apontam para a necessidade da inserção de um novo item para completar não somente o capítulo, mas a pesquisa em si. Esse item (4.3) nasce da terceira questão contida nos relatórios da ASIE, “A presença da pedagogia Guarani ficou mais presente com a *Ação Saberes Indígenas na Escola?*”

Num primeiro momento me pareceu contraditória a perspectiva da questão levantada; as respostas foram desconsideradas, após uma primeira leitura rápida e carregada das percepções iniciais dessa autora, que ainda se mostrava imatura do ponto de vista teórico e acadêmico. Mas no decorrer da pesquisa, com novas leituras, com olhares recém afetados e com várias des/construções já em andamento, percebi a importância dessa abordagem. Afinal, assim como inicialmente minhas perspectivas eram outras, da forma como me construí ao mesmo tempo em que construí a pesquisa, por que um processo semelhante não poderia ter ocorrido com os/as professores/as participantes da ASIE?

A resposta dessa questão é simples: não somente poderia ter acontecido, como os relatos demonstraram que aconteceu. A pedagogia Guarani, como dito anteriormente, faz parte da vida do ser Guarani e Kaiowá, mas as diferentes formas de trazê-la para dentro do espaço escolar, para dentro da sala de aula, não parecem ter sido simples no início. Nesse sentido, o relatório R1 aponta que

[...] A ação saberes trouxe mais participação da comunidade na escola, ela abre a porta para que a comunidade pais a se interessar mais acompanhar os seus filhos na escola, ação saberes ela traz um respeito muito grande sobre valores de educação o ensino tradicional e ensino curricular comum como dois campos para que as crianças aprendam a duas coisas na escola, agora com essa ação saberes na escola. Os professores valorizam mais o conhecimento tradicional na escola, como construir o calendário tradicional para uso na escola e na comunidade, então a ação saberes são uma formação para os professores e com isso a comunidade também valoriza o conhecimento ensinado na escola e o aluno também. (R1, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Ainda nessa mesma direção, o relatório R3 argumenta que

[...] A ação saberes é um projeto esperado para os educadores trabalhar e abrir mais ainda a visão sobre o seu povo, a ação saberes indígenas veio para fortalecer mais a cultura tradicional para não sofrer mais sim veio abrindo os caminhos para o nosso conhecimento e irem atrás buscar com os nosso

familiares e comunidade. A pedagogia guarani não é só trabalhar na escola mas, adentrar espaços conhecimento dos parentes; a ação saberes na escola veio para ajudar a orientar educadores para podermos trabalhar na escola juntos com a comunidade escolar, é um processo de aprendizagem e realização de várias formas de ensinar nossas crianças. (R3, Guaimbé, Laguna Caarapã/MS, 2018).

Todo o processo dissertativo se baseia necessariamente na existência da ASIE; sem esse fator a pesquisa seria outra, esses questionamentos não teriam chegado até mim. A pedagogia Guarani, seus processos dentro da cultura dos povos Guarani e Kaiowá, bem como seus caminhos dentro de sala de aula e no espaço/tempo escolar ainda existiriam, mas meu contato com essas questões se daria de maneira completamente distinta da proporcionada através da existência da ASIE e do desenvolvimento dos relatórios durante seu desenvolvimento.

Ao responder esse questionamento, os/as professores/as mostram a importância da ASIE dentro das escolas que fizeram parte desse projeto, bem como sua influência sobre o desenvolver das práticas dentro da sala de aula e da utilização da pedagogia Guarani. Como destacado em um trecho do relatório R10,

[...] O saberes indígenas está em todas as ciências, em todos os espaços e território, inclusive, no campo místico, ação (ASIE) nos desafia a sair além da parede da escola, ou seja, romper as barreiras. (R10, Guaimbé, Laguna Caarapã/MS, 2018)

Os relatos contidos nas questões são bem diversos; cada grupo ou participante da ASIE dentro das TI conseguiu ter uma percepção em relação à importância do projeto. A pergunta em si é sugestiva e demonstra uma intencionalidade de quem a fez. Pois, no decorrer de todo o processo desenvolvido pela ASIE, através de minhas percepções de relatórios lidos durante a graduação, percebo as mudanças ocorridas na fala e nos relatos dos/as participantes.

Afinal, toda interferência, todo momento de pesquisa e reflexão nos modifica, modifica nossos modos de ser, agir, pensar e nos relacionar, tanto com o meio quanto com nossos pares; é o afetamento pelo qual tenho passado desde o início da pesquisa e relatado em diferentes momentos de meu texto, o que provavelmente também ocorreu com quem participou efetivamente da ASIE, tanto de um lado quanto de outro.

Por parte dos/as professores/as Guarani e Kaiowá participantes da ASIE, podemos identificar esses afetamentos em cada uma de suas respostas. O relatório R1 aponta que

[...] A ação saberes trouxe mais participação da comunidade na escola, ela abre a porta para a comunidade, os pais se interessam mais, acompanha os seus filhos na escola, ação saberes ela traz um respeito muito grande sobre valores de educação, o ensino tradicional e ensino curricular comum como os dois campos para que as crianças aprendam as duas coisas na escola, agora essa ação saberes na escola os professores valorizam mais o conhecimento

tradicional na escola, como construir o calendário tradicional na escola, e na comunidade, então a ação saberes são uma formação para os professores e com isso a comunidade também valoriza o conhecimento ensinando na escola o aluno também. (R1, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Como podemos identificar, as mudanças ocorreram em vias de mão dupla: ao mesmo tempo em que professores/as tiveram mudanças em suas práticas em sala de aula, afetados pela ASIE, a comunidade também foi afetada, o que mais uma vez aponta para o entendimento de que a educação escolar indígena não se aprisiona nas paredes das salas de aula e nem nos muros das escolas. Segundo o relato contido no relatório R4,

[...] A ação saberes indígenas veio dar um passo a mais para a Pedagogia Guarani, em termo da valorização, principalmente em propor momentos de reflexão para os educadores indígenas. (R4, Rancho Jacaré, Laguna Caarapã/MS, 2018)

Essa valorização não era inexistente, mas passou a ter outros significados a partir das práticas propostas dentro das atividades da ASIE. Nesse sentido, o relatório R7 aponta que

[...] O saberes indígenas na escola, tem sido um canal para a escola voltasse a valorizar os conhecimentos tradicionais, fortalecendo assim o alicerce do conhecimento do Guarani Kaiowá, depois que o saberes indígenas chego na escola, os professores começaram a olhar mais para os conhecimentos através de pesquisa com os alunos e consequentemente isso foi fortalecendo a relação entre escola e a comunidade. (R7, Rancho Jacaré, Laguna Caarapã/MS, 2018)

Essa valorização resulta numa reaproximação escola/comunidade, estreitando os laços e fazendo com que a escola seja vista pelos membros das comunidades como uma aliada dos conhecimentos tradicionais, como espaço possível para continuação e não um espaço isolado, no qual os/as alunos/as precisam se despir daquilo que é a pedagogia Guarani; essa visão e reaproximação é muito importante. Ainda dentro dessa perspectiva, o relatório R7 dá sequência ao pensamento, apontando que

[...] A comunidade local não dava muita importância a tudo isso, pois eles tinham uma visão de que precisavam se adaptar ao sistema no perfil dos não indígenas, e não davam valor aos seus conhecimentos e a sua cultura, os saberes indígenas na escola tem mudado esse quadro de pensamento com o passar dos anos através das atividades que a escola juntamente com os alunos e pais começaram a fazer, tudo isso tem fortalecido e resgatado a auto estima da comunidade. (R7, Rancho Jacaré, Laguna Caarapã/MS, 2018)

Esse sentimento de mudanças positivas e efetivas, não apenas no espaço escolar, mas na comunidade da qual esse espaço faz parte, é comum entre as respostas contidas nos relatórios, com diferentes abordagens e perspectivas, mas muito semelhantes no contexto geral. Outro sentimento destacado é o de gratidão, como podemos ver no relatório R2:

Hoje agradeço e agradecemos pela presença de Ação Saberes Indígenas que foram um grande parceiro em divulgar conhecimento e os nossos valores, essa luta foi sempre dos professores indígenas em manter a própria vida tradicional mesmo sendo “ressignificado” em algumas partes, mas não perdemos a nossa essência como a língua, canto, reza e como as plantas medicinais que na maior parte foram resgatado através de muitas pesquisas. Tivemos grande avanço e oportunidade em divulgar muitas coisas através da Ação em nossa escola, onde estamos atuando dando mais valor a nós mesmos. (R2, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Ao longo das análises, vários pontos comuns são identificados nos relatórios; um aspecto que chama a atenção é a percepção de que a ASIE auxiliou educadores e educandos a encontrar caminhos de pesquisa e “investigação” dentro das comunidades, junto aos parentes e membros da comunidade.

Nas conversas realizadas com os relatórios, diante das perguntas que faço para as linhas lidas e relidas, encontro em minha interpretação nas respostas dadas aos meus questionamentos, que todos os membros da comunidade recebem os ensinamentos através da pedagogia Guarani, mas muitas vezes são espectadores, apenas ouvintes; essa perspectiva de ser “ouvintes” é reforçada diversas vezes, não apenas nos relatórios, mas dentro das pesquisas bibliográficas.

A importância do ouvir, do saber ouvir e sentir, foi abordada e destacada diversas vezes em minhas leituras e acrescentadas à minha escrita; e até mesmo adotei-a em minha prática diária, não somente como pesquisadora, mas também enquanto educadora e como pessoa. Porém, também deve fazer parte do processo de aprendizagem, além do ouvir, o questionar, indagar seus interlocutores, investigar e buscar aquilo que nem sempre é explicitado nas falas e nos momentos em que o conhecimento é compartilhado. Nesse sentido, o relatório R12 destaca que o

[...] Saberes Indígenas deixou muitas conquistas e avanços dentro da nossa escola. Ao decorrer do tempo facilitou mais para os professores buscar e correr atrás da informação, fazer pesquisas, relatos. Assim também o nosso alunos vão conhecendo muitas coisas pela nossa transmissão. Esse projeto deixou avanços para nós. E tenho que professores indígenas continuamos pra frente. Aproveitando para colher saberes dos mais velhos. (R12, Taquapery, Coronel Sapucaia/MS, 2018)

Nessa mesma direção, o Relatório R11 destaca que

[...] A Ação Saberes na escola só veio para ajudar e orientar, como nós educadores podemos trabalhar na escola e juntos com a comunidade escolar, ajuda os professores a buscar mais novas experiências e conhecimentos até mesmo juntos com a sua turma na sala de aula ela é um processo de aprendizagem e realizar várias formas de ensinar nossas crianças na sala, orientando que através de uma pesquisa ou até mesmo através da oralidade dada pelo mais velho da comunidade. Depois do Ação dos Saberes temos mais

oportunidades de ir atrás e buscar mais e ter mais contato com outras pessoas da comunidade. (R11, Guaimbé, Laguna Caarapã/MS, 2018)

A presença da pedagogia Guarani está no dia a dia da vida dos Guarani e dos Kaiowá, como já dito anteriormente, desde o nascimento, ao contrário do espaço escolar, que vem da lógica do colonizador, mas a cada dia mais vem sendo ressignificado pelas populações indígenas. Sendo assim, a ASIE se torna uma ferramenta muito importante para a quebra de paradigmas e a subversão do sistema educacional ocidentalizado e repleto de colonialidade.

Depois da ação sabemos temos mais oportunidades de ir atrás e buscar mais conhecimentos e ter mais contato com outras pessoas da comunidade, conhecer a história dos nossos ancestrais tradicionais isso que leva com que os nossos educandos busque conhecer a cultura tradicional, e praticando na sala de aula os novos métodos de produzir conhecimentos com nosso próprio material e experiências levando em conta a realidade da comunidade percebemos novos resultados. (R3, Guaimbé, Laguna Caarapã/MS, 2018)

Observar através dessa ótica a importância de um projeto como a ASIE permite-nos vislumbrar os avanços possíveis após a realização de cada formação proporcionada pelo projeto, permite-nos compreender que a educação é uma constante de descobertas e reinvenções das práticas pedagógicas e da didática dentro da sala de aula, não sendo diferente para os/as professores Guarani e Kaiowá das TIs que compõem a pesquisa aqui realizada.

PALAVRAS FINAIS

Chegar ao fim do texto é um alívio em relação à pressão que são os prazos e o decorrer de uma pesquisa de mestrado. É um alívio bom, é um respirar com tranquilidade quanto a todos esses processos de des/construção, e principalmente de crescimento. É um respirar de missão cumprida. Sinto ser relevante apresentar isso aos leitores, pois em vários momentos, nos diferentes capítulos, compartilhei minhas angústias de pesquisadora, de professora e de um ser em formação.

Compreender a pedagogia Guarani através das percepções dos/as professores/as Guarani e Kaiowá participantes da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* foi um exercício prazeroso e encantador. Todos os registros lidos, tanto através do levantamento bibliográfico quanto da análise documental foram enriquecedores. Trata-se de produções com uma linguagem que é capaz de dialogar com diferentes leitores/as.

Já o processo de apresentar as percepções dos/as professores/as Guarani e Kaiowá sobre a pedagogia Guarani foi algo que exigiu uma leitura atenta e respeitosa, um olhar sensível e, ao mesmo tempo, vigilante, pois era sabido que somente o processo de selecionar os relatórios que fariam parte da pesquisa já seria um processo repleto de intencionalidades. Pois, enquanto pesquisadora, sendo um sujeito pensante e carregado de percepções e afetamentos, ao mesmo tempo em que me sentia afetada pelos relatórios analisados, também os afetava com minhas interpretações.

A pedagogia Guarani foi apontada tanto por meio dos relatórios, quanto por meio das dissertações que abordavam a temática, como sendo uma forma de ensinar e de aprender, uma forma de compartilhar e construir conhecimentos, uma prática que se dá desde o nascimento de cada membro da comunidade, que é transmitida pelos mais velhos e construída com a ajuda de todos/as, inclusive das crianças, pois está livre da hierarquização encontrada na maioria das

pedagogias ocidentais; ela se faz através de uma troca de correlação entre aquele que ensina e aquele que aprende.

A pedagogia Guarani vem do coletivo, se dá no coletivo e prospera no coletivo, perpetua os conhecimentos tradicionais, transmite e registra na história desses povos sua cultura e suas práticas culturais, suas crenças, seus mitos, a língua materna, a reza, o canto, a dança, a caça, a pesca. E com o espaço escolar conquistado através da luta desses povos, garantindo o direito de uma escola comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, a pedagogia Guarani se entrelaça com o espaço escolar, possibilitando que todas essas especificidades saiam do papel e façam parte diariamente da prática.

Dos 14 relatórios analisados da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)*, contidos nessa pesquisa, é importante ressaltar que existem diferentes olhares; nem sempre os/as professores/as vão concordar em todos os aspectos educacionais e escolares, mas as percepções e entendimentos em torno da pedagogia Guarani dialogam e ressoam entre si, possibilitando que essa pedagogia tradicional seja abordada da forma como a proposta inicial do foco da pesquisa.

A intenção da pesquisa não é entregar uma imagem homogênea entre professores/as em relação à Pedagogia Guarani, mas se faz necessário ressaltar que a forma como essa pedagogia é vista pelos sujeitos dessa pesquisa muito se assemelha, nos possibilitando apontar para um entendimento comum.

A pesquisa aponta que o conhecimento necessário para o desenvolvimento da pedagogia Guarani é o conhecimento tradicional, o conhecimento que se aprende entre seus pares e através da espiritualidade, não sendo possível acessá-lo através de uma formação ocidental. Essa aprendizagem se dá ao longo da vida e do desenvolvimento do Guarani e Kaiowá como cidadão/ã integrante de sua comunidade.

Podemos identificar, através da pesquisa, que a escola tem um papel fundamental para o fortalecimento da cultura e da Pedagogia Guarani, sendo parte de um processo que nasce no seio familiar, mas ganha ramificações em toda a comunidade e nas diversas atividades diárias de todos os seus membros.

Ao ser questionados sobre “Que lugar essa pedagogia ocupa na escola ou na sala de aula?”, os/as professores/as apontam que os ensinamentos dos/as professores/as em conjunto com os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças por meio da pedagogia Guarani,

na convivência com seus familiares e com a comunidade como um todo, são responsáveis por levar a pedagogia Guarani para dentro da escola e da sala de aula.

A pedagogia Guarani dentro do espaço escolar e da sala de aula auxilia na valorização dos conhecimentos tradicionais e demonstra a importância de diálogos interculturais no ambiente escolar, ressignificando também o entendimento que se tem de “espaço escolar”, ultrapassando as paredes e as barreiras da sala de aula, ajudando a romper com a lógica colonizadora da educação ocidental.

Fica visível que, quando a pedagogia Guarani ocupa esses espaços, ela é uma aliada para o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais e a manutenção da cultura Guarani e Kaiowá. Assim como a presença da *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* permitiu a essa pesquisadora enxergar a pedagogia Guarani, demonstra ter possibilitado aos/as professores/as terem viabilizado essa pedagogia dentro da sala de aula.

A importância desse programa para as comunidades que o receberam, não somente as comunidades Guarani e Kaiowá que foram selecionadas para a minha pesquisa, mas outras tantas comunidades em diferentes estados nacionais, é notável; a relação dos professores com as atividades desenvolvidas dentro da ASIE pela universidade/núcleo, bem como por seus/suas coordenadores/as, é uma relação de aprendizagem, de compartilhamento de conhecimentos, de trocas profundas na relação de ensinar e aprender.

O compromisso assumido no início dessa pesquisa não poderia ser traído em sua conclusão, portanto, é necessário ressaltar alguns aspectos fundamentais, que pairam em relação a ASIE, o primeiro deles é destacar que a *Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE)* é política pública nascida de lutas e reivindicações, como registrado na Nota Técnica N°95/CGEEI/DPECIRER/SECAD/MEC

A ação integra o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, no seu Eixo- Pedagogia Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas. O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais tem como objetivo promover direito dos povos indígenas à educação escolar, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos, conforme estabelecido na Constituição Federal. O Programa foi formulado e organizado a partir de demandas apresentadas pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e das deliberações contidas no documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONNEI), realizado em 2009. (Nota Técnica N°95/CGEEI/DPECIRER/SECAD/MEC, 2003.)

A Ação Saberes Indígenas na Escola/MEC/SECADI (ASIE) precisa ser reconhecida como política pública, como conquista da luta, das reivindicações de indígenas de diferentes etnias em todo território nacional, e é preciso destacar que essa política pública está ameaçada.

Quando iniciei a estruturação de meu projeto de mestrado, uma das dificuldades de ir a campo se deu através da ameaça já estabelecida pelas políticas nacionais, não é segredo para ninguém que o atual governo federal é contrário a qualquer política que contemple as populações indígenas. Os cortes de verbas, bolsas e auxílios na educação e no meio acadêmico não excluí as políticas conquistadas pelas populações indígenas.

A ASIE se encontra parada em nosso estado (MS), não existem verbas, não existe bolsa, não existe ação. O projeto se encontra suspenso, o que é uma grande perda não só para a população Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, mas para todas as populações que eram atendidas pelo projeto, pois o que se vê em contexto geral, é que quase em nenhum estado o projeto sobrevive.

O pesar é grande cada vez que um direito é retirado, cada vez que uma política pública é perdida, as perspectivas não são as melhores nesse sentido, e não é possível mascarar. É preciso se importar, não se pode deixar que os direitos dos povos indígenas sejam retirados, que as conquistas dessas populações sejam perdidas.

Precisamos falar sobre isso, precisamos dar voz a luta, precisamos contribuir para o fortalecimento dos saberes indígenas tradicionais, precisamos lutar lado a lado das populações indígenas de nosso país, espero que com essa pesquisa algo tenha sido valorizado, que você caro/a leitor/a tenha compreendido a importância de políticas públicas voltadas para Educação Escolar Indígena, que tenha sido tocado a lutar lado a lado com esses povos, pela permanência dessa política tão importante para a educação indígena e para a pedagogia Guarani.

Essa pesquisa, que aqui se encerra, aponta um forte desejo de ir além, de conhecer, de ouvir e sentir os conhecimentos ensinados através das leituras e das trocas com seus interlocutores, os conhecimentos contidos na pedagogia Guarani, os conhecimentos resultantes das trocas entre professores/as e alunos/as, comunidade e escola.

Fica aqui registrado um olhar modificado, afetado, ressignificado, des/construído da autora, que faz o convite para quem o lê de buscar as fontes que possibilitaram essa pesquisa, de buscar o entendimento da pedagogia Guarani, de levar esse conhecimento para dentro da sua sala de aula, para dentro dos espaços escolares, ao mesmo tempo em que compreenda que o

espaço escolar não pode estar restrito às paredes das salas de aula, não pode sufocar e silenciar o conhecimento trazido pelos/as alunos/as.

Fica aqui também o compromisso de ir além, de não encerrar esse diálogo com a pedagogia Guarani junto à pesquisa, de buscar novas leituras, novos olhares, de possibilitar que outras vozes de professores/as Guarani e Kaiowá venham a compor os aprendizados realizados até o momento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Joelma C. P. Monteiro. **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR**. Revista Fórum Identidades, v. 16, p. 80-98, 2014.

AMARO, Ivan. Histórias e culturas indígenas presentes na escola: Potencialidades do currículo para a desconstrução da colonialidade. In: RUSSO, Kelly. PALADINO, Mariana. (Orgs). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS**. Campo Grande, 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial**. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

_____. **A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 108-119, jul/dez 2011.

_____. A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. In: NASCIMENTO, A. C; URQUIZA, A. H. A; VIEIRA, C. N. (orgs). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Líber Livro, 2011. 292p.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/ LACED/Museu Nacional, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONIN, Tatiana Iara. **POVOS INDÍGENAS NA REDE DAS TEMÁTICAS ESCOLARES: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?** Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.

BRAND, Antônio. **O IMPACTO DA PERDA DA TERRA SOBRE A TRADIÇÃO KAIOWÁ/GUARANI: Os Difíceis Caminhos da Palavra.** Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS.

_____. **Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS.** Tellus, ano 4, n. 6, p. 137-150, abr. 2004.

BRASIL. Nota Técnica N°95/CGEEI/DPECIRER/SECAD/MEC, 2003.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na Escola Indígena Nãdejara da Aldeia Te'yikue, Caarapó/MS.** 2015. 292 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/A educador/a como agente cultural. In: Alice Ribeiro Casimiro Lopes; Elizabeth Fernandes de Macedo; Maria Palmira Carlos Alves. (Org.). **Cultura e Política de Currículo.** 1ªed.Araraquara: Junqueira Marin Editora, 2006, v., p. 35-52.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250. **E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.** Educ. Soc., Campinas, 2012, v. 33, n. 118, p. 235-250.

CARVALHO, Katiana Barbosa. **A Matemática da Cultura Guarani/Kaiowá e o Processo de Ensino/Aprendizagem: Diálogos de Saberes.** Campo Grande, 2018, 99 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, Território e Territorialidade? A Luta pela Terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul.** Jundiaí, Paco Editorial, 2026.

CAVANHA, Ramires, Lidio. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade;** 2016. 121 f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de MerleauPonty/Marilena Chauí.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas.** – Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo. In: COSTA, M V. (org) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 1996ª. p. 13-24.

_____. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **CAMINHOS INVESTIGATIVOS III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** (org) – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 30-45, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 – 62.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.21, pp.40-51.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos***. R. bras. Est. Pedag, Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Da diáspora Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do e MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na Diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Editora Sulina, p. 23-25, 2012.

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. Campo Grande, 2016. 108 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MACHADO, Micheli Alves. **EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA GUARANI E KAIOWÁ DA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS**. 2016. 143 f. Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados 2016.

MARTINS, Omar; PINTO, Simone. Os conhecimentos astronômicos dos Guarani mbyá Algumas contribuições para sua divulgação e valorização no espaço escolar. In: RUSSO, Kelly. PALADINO, Mariana. (Orgs). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: **O negro na universidade: o direito à inclusão** / Jairo Queiroz Pacheco, Maria Nilza da Silva (orgs.) – Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. P 7 – 19.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível**. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 37, p. 33-46, jan./jun. 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar

Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1. 312p .

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, v. 2. 312p.

PEREIRA, Levi Marques. **OS KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. Buenos Aires, 2005.

_____. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista Novos Rumos, v. 17, nº 37, maio./ago. 2002.

RAMIRES, Lidio Cavanha. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade**. –Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

REICHERT, Inês Caroline. **TRAMAS INDÍGENAS CONTEMPORÂNEAS: Doutores Indígenas e os sentidos da Autoria Acadêmica Indígena no Brasil**. Novo Hamburgo – RS, 2018, 191p. Tese (Doutorado) Universidade Feevale.

RODRIGUES, Eliezer Martins. **A criança Guarani Nãdeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã-MS**. 64 f.: il.; 30 cm Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. **A lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: Candau, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 188-204, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis RJ: Vozes, p. 159-177, 2009.

SILVA, Tomaz Silva da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org), Stuart Hall, Kathryn Woodward.– **IDENTIDADE E DIFERENÇA: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n.05, 2003. p. 37-49.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Teodora de. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS**. 216 f. 2013 Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goullart Almeida; Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIEIRA, C. M. N. Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: Antônio Hilário Aguilera Urquiza. (Org.). **Culturas e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. 1ª ed. Campo Grande: UFMS, 2013, v. 01, p. 13-52.

_____. **A CRIANÇA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO GRANDE/MS: identidades e diferenças**. Campo Grande, 2015. 228 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

_____; ABREU, Aurieler Jaime de; ALVES, Rozane Alonso. **A Educação Escolar Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul: um diálogo com intelectuais indígenas e suas produções do conhecimento**. Sorocaba: Quaestio, v. 19, n. 2, p. 273-289, ago/2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.