

VALÉRIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI

**PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR:
TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA
ÑANDEJARA DA ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

2016

VALÉRIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI

**PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR:
TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA
NANDEJARA DA ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MATO
GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Linha de Pesquisa 3: Diversidade Cultural e Educação Indígena, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^a Adir Casaro Nascimento



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE/ MS

FEVEREIRO /2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

C146p Calderoni, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira
Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações
na Escola Indígena Nandajara da Aldeia Te'ýikue, Caarapó/MS /
Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni; orientação Adir
Casaro Nascimento. -- 2015.
292 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2015.

1. Professores - Índios – Formação 2. Índios – Educação 3. Índios
Guarani e Kaiowá – Ensino superior I. Nascimento, Adir Casaro II. Título

CDD – 370.71

**PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRADUÇÕES E
NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA NANDEJARA DA ALDEIA
TE'YIKUE, CAARAPÓ/MATO GROSSO DO SUL**

VALÉRIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB) Adir Casaro Nascimento
Prof. Dra. Iara Tatiana Bonin (ULBRA) Iara Tatiana Bonin
Prof. Dra. Levi Marques Pereira (UFGD) Levi Marques Pereira
Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (UCDB) Heitor Queiroz de Medeiros
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS/UCDB) Antônio Hilário Aguilera Urquiza

Campo Grande/MS, 25 de fevereiro de 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO UCDB

Figura: Foto 1- PROFESSORES ÍNDIOS DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA - ALDEIA TE'ÝKUE- CAARAPÓ, MS.



Fonte: Acervo particular Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni (22 de maio 2014).

*Num certo canto remoto do universo cintilante
vertido em incontestáveis sistemas solares havia
uma vez um astro onde animais inteligentes
inventaram o conhecimento. Foi um minuto mais
soberbo e hipócrita da “história mundial”, mas
foi apenas um minuto. Depois de a natureza ter
respirado umas poucas vezes, o astro enregelou e
pois animais inteligentes tiveram de morrer. Assim,
alguém poderia inventar uma fábula como esta
e, no entanto, não ficaria suficientemente esclarecido
quão desprovido de finalidade e arbitrário se
apresenta o intelecto humano no interior da
natureza. Eternidades houve em que ele não existia:
quando ele tiver de novo desaparecido, nada
se terá alterado. Pois para este intelecto não há
outra missão que transcenda a vida humana.
(NIETZSCHE, 1997, apud GALLO, 2006, p.559).*

É muito pertinente que se coloque em posição de clareza sobre a questão de tradução, a tradução no que se refere esta linguagem aponta especificamente de língua Guarani para o português, para dar sentido em português o saber indígena, mas este também é um risco. A negociação de diálogo, e negociação para não negociar, quero dizer que acontece a fim de fazer permanecer o que é, o que tem valores, ao mesmo tempo dar espaços para outros conhecimentos transitarem, mas não para substituírem o outro conhecimento, mas ter a possibilidade de transitarem dentro dos conhecimentos indígenas, e quando está disponível a pessoa pega se apropria dela e pode aprimorar mais ainda esse conhecimento para uso do contexto, da comunidade e que esse conhecimento também pode ser momentâneo, ou seja, só tem valor em um determinado tempo e período, o qual os ñande ru chama de conhecimentos não verdadeiro, no sentido de não ser falsa, ou seja ela existe mas pode também ser deixado de usar. Ndahael hae te'e chama de teko joguy- modo de viver indefinido.

Claudemiro Pereira Lescano

(Professor indígena Guarani, Mestrando em Educação – UCDB).

DEDICATÓRIA

A Antônio J. Brand (*in memoriam*), pelo amor, pelos muitos ..., belos cotidianos e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Nesta trajetória, de diferentes maneiras, sinto-me atravessada, afetada, borrada, e, sou profundamente grata pelo aprendizado, doces e amargos cotidianos, trocas e afetos. Este caminho investigativo constitui-se em um caminho e descaminho, espaço de chegada e partida, de encontros e avassaladora despedida. Muito desse aprendizado está nesta tese, em arquivos que me permitiram refletir, e parte deles, profundamente cravado no meu coração.

Deixar a memória da gratidão não é tarefa fácil, mas este trabalho de pesquisa só foi possível graças à partilha de diversas pessoas, que de alguma forma compartilharam comigo este fazer. Sou grata,

Ao professor Doutor Antônio Jacó Brand (*in memoriam*), meu professor, que por um período de tempo, pouco cronologicamente, mas muito intensamente, me ensinou ver a diferença, a alteridade dos povos indígenas. Sou lhe grata por ter me iniciado nessa grande jornada acadêmica, pelas conversas, trocas e por me impulsionar a este ato de pesquisar, minha profunda gratidão pelo amor, apoio, acolhimento, e pela amorosidade com que me ensinava. Fica minha admiração e compromisso com o aprendizado, fica também parte de sonhos que sonhamos juntos e seu desejo realizado.

À professora Doutora Adir Casaro Nascimento, pelas orientações, pela sua capacidade de me fazer refletir, como e pelo permanente apoio. Agradeço pelas riquíssimas contribuições oferecidas durante a construção da pesquisa, bem como a liberdade garantida neste meu ato de escrever. Por muitas vezes me questionar e fazer perguntas que inquietaram a minha mente, contribuindo assim com alguns deslocamentos epistêmicos. Pela escuta amorosa, por compreender o meu momento e por me desafiar na busca em aprender.

Ao professor Doutor Antônio Hilário Aguilera Urquiza, que com sua generosidade me iniciou e me conduziu nos primeiros passos em direção à educação superior, pela bondade em compartilhar comigo como ensinar e aprender, por me

conduzir nesta complexa tarefa acadêmica, as reflexões deste fazer contribuíram e muito para que eu pudesse construir esta tese.

Ao professor Doutor Levi Marques Pereira e à Professora Doutora Iara Tatiana Bonin, pela disponibilidade de diálogo, em especial agradeço por aceitar estar na minha banca examinadora e orientar este trabalho.

À professora Doutora Eugenia Portela de Siqueira Marques, pelo incentivo, atenção e apoio para construção desta tese. Agradeço também o seu convite para o meu ingresso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFGD) onde pude aprofundar o debate sobre a colonização de nosso país e os “efeitos” desta decolonialidade para as nossas relações com povos indígenas e africanos, também por me impulsionar ao ato de escrever.

À CAPES/PROSUP, que me financiou com a bolsa de estudo, me permitindo a conclusão deste caminho investigativo.

Ao corpo docente do PPGE da UCDB: Antônio Jacó Brand (*in memoriam*), Mariluce Bittar (*in memoriam*), Regina Tereza Cestari de Oliveira, Maria Cristina Lima Paniago, José Licínio Backes, Ruth Pavan, Heitor Queiroz de Medeiros, que me fizeram saborear de um difícil, mas doce aprendizado e assim, constituir parte essencial de minha formação acadêmica. Ao professor Doutor Heitor Medeiros, por me permitir estagiar em suas aulas.

Aos meus colegas de trabalho, por me apoiar; e às secretárias estaduais de educação: Maria Nilene Badeca da Costa e Maria Cecília Amedola da Mota; as municipais: Maria Cecília Amêndola da Mota e Ângela Maria de Brito que me cederam por entender a importância dos estudos sobre esses sujeitos diferentes.

Aos sujeitos desta pesquisa, os professores Guarani e Kaiowá da escola ÑANDEJARA. O fazer deste trabalho de pesquisa, faz sentido com as trocas que fizemos. Professores: Elisabete Fernandes, Lídio Cavanha Ramires, Rogério Vilhalva Mota, Edimar Araujo, Braulina Isnard; Edson Alencar, Katiana Barbosa de Carvalho, Devanildo Ramires Peralta, Renata Castelão, e a todos da escola ÑANDEJARA, agradeço por compartilhar comigo suas histórias de vida, e que de certa forma também mudaram a minha história de vida.

À Maria Aparecida, Gisele, Eduardo, Vera Lícia, Jacirene, Antônio Carlos e a Laura, colegas de doutorado, que com sabedoria e generosidade me ajudaram nesta

trajetória. Por me acolher nos momentos de dor, me questionar e potencializar meu pensamento a rever esta escrita, pela cumplicidade e por compreender minha trajetória nesta identidade de aluna na universidade.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel que me apoiaram, incentivaram, acabaram estudando comigo.

Aos companheiros do Grupo de pesquisa – Educação e Interculturalidade - UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, que sempre afetuosa me acolheram.

À miss Daise, minha mãe querida, que gastou muita vela e fé para iluminar o meu caminho investigativo, sempre cuidando com muito amor seus filhos. À minha família, por compreender as ausências que tive ao longo dessa pesquisa, entendendo que se fazia necessário minha dedicação aos estudos, agradeço a paciência da não presença.

À Nathalia Mendonça Zanetti Koga, minha filha, meu amor, minha amiga e companheira que ensina e compartilha comigo todas as minhas conquistas e perdas. Ao meu neto, Guilherme Zanetti Koga, que me trouxe novamente a alegria de viver, me fazendo perceber o movimento da vida, do morrer/nascer, da reticência que é este ato de viver, produzindo, assim, um viver outro, possibilitando-me de ser mais humana, e, permitindo um novo ânimo para esta conclusão. Guilherme Zanetti Koga! O que sei? Só sei que te amo!

Agradeço com todo meu amor, toda intensidade dos meus sentimentos à pessoa sem a qual eu, com certeza, não teria começado esse trabalho de pesquisa, meu amado companheiro Antônio Jacó Brand (*in memoriam*). Para ti não tenho palavras para definir o meu amor e a minha gratidão por ter me conduzido de alguma forma até aqui. A você, meu amado Antônio, mesmo com a sua ausência física (sem meu consentimento), nestas 48 luas cheias, senti sua instigadora e reflexiva presença a me ajudar a analisar, e, aprender a lidar com as lembranças, perspectivas e principalmente as diferenças entre os povos. Realizei por ti esta pesquisa, e, mesmo sem as rosas brancas, aqui estou tentando viver o que você deixou para ser vivido.

A Deus, ao Deus - ÑANDEJARA que me sustentou no momento mais difícil de minha vida, por ter me guiado a todos esses encontros e conviver.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. *Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena ÑANDEJARA da aldeia TE'YIKUE, Caarapó/Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015, 292 p. Tese (Doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.*

RESUMO

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade. A pesquisa tem como tese: que a escola ÑANDEJARA (Aldeia TE'YIKUE) vivencia um processo híbrido e ambivalente e encontra-se em constante fronteira epistemológica e pedagógica. No presente estudo de cunho qualitativo, estive movida pela inquietação de pesquisar a escola indígena ÑANDEJARA em uma perspectiva decolonial. Neste sentido, apresento os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral: investigar os processos de tradução e/ou negociação entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais produzidos pelos professores Guarani e Kaiowá, formados em nível superior, considerando a escola indígena em uma perspectiva diferenciada e intercultural, como objetivos específicos: - identificar a relação entre a formação em nível superior e os princípios da educação escolar indígena diferenciada e intercultural; - contextualizar a escola indígena em seus ritos de produção e socialização de conhecimentos; - analisar como os professores se situam na escola e a quais estratégias de negociação e tradução recorrem e como enfrentam as possíveis tensões nas práticas escolares. Como aporte teórico, recorri às contribuições dos estudos pós-coloniais sobre a construção do conhecimento histórico e cultural dos povos colonizados e quanto aos procedimentos: a revisão bibliográfica, a análise documental, a observação e as entrevistas semi-estruturadas. Os caminhos investigativos delineados e as análises das narrativas dos professores índios apontam que em alguns momentos as práticas pedagógicas acabam sendo reguladas por normatizações do sistema escolar, mas, em outros o fazer Guarani e Kaiowá traça parâmetros epistemológicos “outros”, pautado pela pedagogia própria - ÑEMBO'E KATU que faz com que a tradução e negociação entre os saberes aconteça.

Palavras-chave: professores indígenas Guarani e Kaiowá, educação superior, saberes tradicionais indígenas, negociação e tradução

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. *Indigenous Teachers and Higher Education: translations and negotiations in the ÑANDEJARA indigenous school from TE'YIKUE village, Caarapó / Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2016, 292 p. Doctoral Dissertation – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brazil.

ABSTRACT

The present thesis is bound by Post Graduation Program in Education – Master and Doctoral Degree of Universidade Católica Dom Bosco / UCDB. To the research line of Cultural Diversity and Indigenous Education and to Education and Intercultural Research Group. The research has the thesis: that the ÑANDEJARA School (TE YÍKUE Village) lives a hybrid and ambivalent process and is in constantly epistemological and pedagogical border. In the present study of qualitative nature, I had been moved by unrest to research this ÑANDEJARA indigenous school in a decolonial perspective. In this sense, I introduce the results of the research which had as general aim: investigate the process of translation and/or a negotiation between traditional and western know made by Guarani and Kaiowá teachers, graduated in Higher Education, considering the indigenous school in a differential and intercultural perspective. The specific aims outlined are: - Identify the relation between the higher education and the principles of indigenous education school which is differential and intercultural; - Contextualize the indigenous school in its rites of production and socialization of know; - Analyze how the teachers situate themselves in school and what are the strategies of negotiation and translation and how they face the possible tensions in the school practices. As theoretical contribution, I have consulted the contribution of post colonials' studies about the building of historical and cultural know of colonized people and over the procedures: the bibliographic review, the documentary analysis, the observation and the semi-structured interviews. The investigative ways outlined and the analysis of the Indian teacher's narratives show that in certain moments the pedagogical practices are regulated by rules of system education, but, in other moments the “to do” of Guarani and Kaiowá draw epistemological parameters “others”, lined by own pedagogy – ÑEMBO'E KATU which makes that the translation and negotiation between knowledge happen.

Keywords: Indigenous teachers Guarani and Kaiowá, Higher Education, Traditional Indigenous Knowledge's, Negotiation and Translation.

LISTA DE MAPAS

MAPA 01- Localização do território Guarani e Kaiowá no MS	109
MAPA 02 - Localização do município de Caarapó	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-: Professores da escola ÑANDEJARA por nome, etnia, sexo, idade, formação, curso frequentado e ano de formação198

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de Observações das aulas.....	285
Apêndice B - Roteiro de Entrevista com Professores e Professoras	287
Apêndice B – Roteiro utilizado para as entrevistas com os professores indígenas.....	289

LISTA DE ABREVIACÕES – SIGLAS

CAND	- Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	- Centre for Contemporary Cultural Studies
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONEEI	- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
EC	- Estudos Culturais
FEMPOP	- Festival de Música Pop
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
GECEC	- Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura (s)
GPCE	- Grupo de Pesquisa Cultura e Educação
GPEIN	- Grupo de Pesquisa em Educação e Interculturalidade
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	- Grupo Modernidade/Colonialidade
MOVER	- Educação Intercultural e Movimentos Sociais
NECCSO	- Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade
PNE	- Plano Nacional da Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROLIND	- Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SPI	- Serviço de Proteção ao Índio
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFRGS - Universidade Federal Rio Grande do Sul

LISTA DE IMAGENS

Imagem: Foto nº 1. Professores índios da Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA, aldeia TE'ÝKUE- Caarapó/MS	0
Imagem: Foto nº 2. Posto Indígena localizado na aldeia TE'ÝIKUE –FUNAI.....	125
Imagem: Foto nº 3. Portão da escola ÑANDEJARA e seu entorno	218
Imagem: Foto nº 4. Professores lotados na escola ÑANDEJARA em momentos de intervalo das aulas, dialogando com seus pares	219
Imagem: Foto nº 5. Entrada dos alunos para as aulas na escola ÑANDEJARA.....	220
Imagem: Foto nº 6. Momento do lanche coletivo na escola ÑANDEJARA.....	221
Imagem: Foto nº 7. Espaço em que os professores da escola ÑANDEJARA potencializam como local de aprendizagem.....	223
Imagem: Foto nº 8. Professor Edimar: momentos de aprendizagem, saber tradicional Guarani e Kaiowá sendo traduzido e negociado em sala de aula.....	229
Imagem: Foto nº 9. Produção Escrita de um aluno matriculado na escola ÑANDEJARA: Momentos de aprendizagem do saber tradicional	233
Imagem: Foto nº 10. Produção escrita em Guarani de um aluno matriculado na escola ÑANDEJARA: construção do saber tradicional	234
Imagem: Foto nº 11. Meu olhar para o método de ensinar e aprender da professora Elizabete Fernandes: atravessamentos metodológicos na busca por negociar e traduzir os saberes.....	240

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	12
LISTA DE MAPAS	13
LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE ABREVIACÕES – SIGLAS	15

INTRODUÇÃO

Inquietações primeiras: Como cheguei até aqui, com quem, objetivos e um breve apanhado da tese especificando cada caminho	22
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 1. AS ESCOLHAS TEÓRICAS, OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....29

1.1 . Memórias de uma aproximação.....	30
1.2 . Mapeando e inventariando o estado do conhecimento sobre o tema.....	39
1.3. Das escolhas teóricas-metodológicas.....	42
1.3.1. Inventando um caminho investigativo com os Pós-Colonialistas	42
1.3.2. Caminhos inventados com a orientação do campo dos Estudos Culturais	50
1.3.3. O pensamento e as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade.....	58
1.4. Descaminhos na arte de pesquisar	62
1.5 A atmosfera teórico-metodológica e os movimentos de aproximação com o campo empírico	66
1.5.1. Quanto à ficha de identificação.....	75
1.5.2. Quanto às entrevistas.....	77
1.5.3. Quanto às narrativas e trajetórias: maneira outra de contar sua história	79

CAPÍTULO 2. A CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA COLONIAL/MODERNA.....82

- 2.1. Contextos das relações coloniais e a colonialidade do saber.....82
- 2.2. A Modernidade/Colonialidade e sua hegemonia epistemológica.....88
- 2.3. Trilhando as cartografias do conhecimento.....90
- 2.4. Negociação e tradução cultural.....99

CAPÍTULO 3. SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DOS POVOS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ104

- 3.1. Sobre os povos indígenas Guarani e Kaiowá da aldeia TE'YIKUE: encontros, esbarrões e os discursos sobre sua história104
- 3.2. Os Guarani e Kaiowá/MS e o período moderno: suas interferências122
- 3.3. Os povos indígenas Guarani e Kaiowá: o estranhamento e as experiências recorrentes127
- 3.4. Os saberes tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá: do intolerável ao indispensável, construindo tessituras identitárias.....133

CAPÍTULO 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA147

- 4.1. Os povos indígenas em busca das IES149
- 4.2. Ações específicas para formação superior dos índios Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul162
- 4.2.1. A formação superior dos índios em Mato Grosso do Sul163
- 4.2.2. Formação superior específica para os índios Guarani e Kaiowá166
- 4.3. Educação escolar indígena: o ÑEMBO'E KATU e os aspectos legais171

CAPÍTULO 5. NEGOCIAÇÃO E TRADUÇÃO DE SABERES: A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR, ESCOLA INDÍGENA E OS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ	183
5.1. A Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA: História, movimentos e a força Guarani e Kaiowá no seu TEKOHÁ	183
5.2. Universidade e Educação intercultural: Os professores indígenas Guarani e Kaiowá da aldeia TE'ÝIKUE e suas experiências na Educação Superior.....	197
5.3. O cotidiano e as práticas políticas pedagógicas da Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA.....	218
5.4. NEMBO'E KATU- Guarani e Kaiowá e a Pedagogia dos quatros cantos: É possível aos professores indígenas traduzir e negociar os saberes?	244
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS PARA TERMINAR ESTE AGORA: AS (IN) POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO DOS SABERES	261
REFERÊNCIAS IBLIOGRAFICAS.....	272
APÊNDICES	285
ANEXOS	292

INTRODUÇÃO

Saber é compreendermos as coisas que mais nos convém.

Friedrich Nietzsche

Inquietações primeiras: Como cheguei até aqui, com quem, objetivos e um breve apanhado da tese especificando cada caminho.

A proposta neste caminho investigativo foi a análise das práticas pedagógicas indígenas e sua consonância com a formação superior. Inspirei-me em compreender se e como os professores indígenas buscam construir o ÑEMBO'E KATU¹, uma escola indígena na aldeia.

A construção dessa tese tem como objetivo geral investigar os processos de tradução² e/ou negociação entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais produzidos pelos professores Guarani e Kaiowá, formados em nível superior, considerando a escola indígena em uma perspectiva diferenciada e intercultural. Os objetivos específicos delineados para esta tese constituem: - Identificar a relação entre a formação em nível superior e os princípios da educação escolar indígena diferenciada e intercultural; - Contextualizar a escola indígena em seus ritos de produção e socialização de conhecimentos; - Analisar como os professores se situam na escola e a quais estratégias de negociação e tradução recorrem e como enfrentam as possíveis tensões nas práticas escolares.

Neste caminho investigativo apresento uma análise histórica, cultural e social da educação escolar indígena Guarani e Kaiowá construída na escola ÑANDEJARA da

¹ Faço esta escrita em Guarani em maiúsculo para destacar e utilizo notas para fazer fluir a leitura, entendendo com Bergamaschi (2005, p. 29), que “As expressões no idioma indígena são usadas nas situações em que a tradução poderia desfigurar o que está sendo dito e, também, como forma de reconhecer a potência Guarani, desde seu modo de ser e de dizer”. E, ÑEMBO'E recorro a afirmação do professor Edmar (2014, como sendo “[...] o ensino, é quando você ensina as pessoas, as crianças, quando uma pessoa não sabe e pede para você ensinar ele, isso é ensino, né. Esse ensino pode ser da escola e da casa, pode ser dos dois. Ou ainda segundo o professor Devanildo Ramires Peralta, NEMBO'E, “[...] não é uma coisa que você aprende sozinho. ÑEMBO'E, é porque alguém ensinou você. ÑEMBO'E, seria uma terceira pessoa. Trata-se de uma pedagogia própria do Guarani e Kaiowá. NHEMBO'E, significa “[...] escola, estudo. É a expressão usada para se referir à educação escolar e as práticas decorrentes dela” (BERGAMASCHI, 2005, p.18). Pelos atravessamentos fronteiriços entre Brasil e Paraguai, nesta aldeia, apesar dos debates, os professores assumem a escrita - ÑEMBO'E, e segundo Lídio Cavanha Ramires, a pedagogia própria do Kaiowá é o ÑEMBO'E KATU, assumida nesta tese. ’

² Ao me referir ao conceito de tradução, não me refiro aqui a traduções no âmbito da linguística, mas as estratégias e processos de mediação ou de negociação de sentidos no esforço de tornar possível o diálogo entre formas outras de ser, viver e saber.

aldeia indígena TE'YIKUE, Caarapó, MS. Mais precisamente dos processos culturais colonizadores que foram vivenciados, dentre eles a educação escolar indígena. Fruto de uma problematização, de uma premissa, de uma suspeita de que na instituição escolar - escola na aldeia, por mais que seja produto da modernidade e que ainda se sustente nos pilares modernos, com seus ritos, práticas e regulações, ela (a escola indígena) acaba de alguma forma sendo borrada por saberes outros³, pelo fazer Guarani e Kaiowá - ÑANDE-REKO⁴, pela sua pedagogia indígena, seu ÑEMBO'E KATU.

Tais entendimentos me levam a reflexões e me permitem formular as seguintes perguntas que me serão norteadoras: É possível traduzir e negociar os saberes tradicionais indígenas e os ocidentais, tendo em vista as relações de poder que permeiam a existência desta escola? Os professores desenvolvem estratégias para traduzir e negociar com os saberes tradicionais em suas comunidades? Estes conhecimentos ocidentais interferem ou contribuem para a consolidação da proposta de Educação Escolar Indígena? É possível falar em uma pedagogia indígena e ou intercultural nesse contexto?

Neste caminho investigativo me proponho levantar algumas problematizações que vêm de um dos traços mais inquietantes da contemporaneidade: a produção dos saberes/conhecimento⁵.

Ao iniciar com a provocação de Nietzsche (1997), minha intencionalidade é pensar com o autor sobre um dos principais desafios contemporâneos, a produção e legitimação dos saberes, analisando como se constrói e se legitima um determinado saber e a outros, por uma relação de poder, não são legitimados. Desde que Nietzsche (1997), problematizou as formas de pensar modernas, passou-se também a ser questionadas as formas de pensar iluministas, “[...] em meio à proclamada crise do

³ Pensamentos outros, introduzido por Mignolo (2003), Walsh (2009, p.25) nos explica a conceitualização de Mignolo, afirmando que, “Falar de modos ‘outros’ é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental colonial. Por isso, não se refere a ‘outros modos’, nem tampouco a ‘modos alternativos’, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as diáspora africana sobre as histórias e experiências da diferença colonial (...)”. Os autores do MC, recorrem as expressões como: “pensamento-outro”, conhecimento-outro”. Com o “outro”, pretende-se uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

⁴ Nosso modo de ser”. O modo de ser Guarani, sua cultura, também denominada GUARANI REKO (...) (BERGAMASCHI, 2005, p.18).

⁵ Ancoro em Mato (2009) Walsh (2009) para fazer referência a saber e conhecimento como sinônimo, neste entendimento, não há hierarquia entre saber e conhecimento, mas sim um processo histórico que desqualificou um determinado conhecimento, e que ainda se faz presente como uma herança colonial, a colonialidade do saber.

pensamento ocidental, em busca da definição da verdade” (GRUN; COSTA, 2007, p.83).

Esta pesquisa de doutorado deve ser pensada em um contexto em que cresce a percepção e a relevância por traduzir e negociar (BHABHA, 2003) os saberes tradicionais indígenas e saberes ocidentais, colocada em uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena nacional, o acesso à educação superior (BRAND, 2011; NASCIMENTO, 2012).

Na arte de escrita da tese, tive que ler, reler, revisar os escritos, tentando “[...] desaprender o aprendido para voltar a aprender”, (JUAN GARCIA, *apud* WALSH, 2009, p.24), tomando como exercício epistemológico e ontológico, na perspectiva de decolonialidade (WALSH, 2009), o que me exigiu “[...] esforço de invenção e ressignificação” (PARAÍSO, 2012, p.24). Porque vivemos em tempos outros, então, “Mudaram as estratégias de ‘colonizar’, de educar e de governar” (p.26).

Sobre as questões teóricas-metodológicas pós-críticas, pós-colonialistas, das quais me esforço nesta tentativa de aproximação, e que de alguma forma minha escrita hoje também está marcada pelos autores que li e que hoje habitam, mobilizaram meu pensamento e me exigiram uma ressignificação, criaram outros olhares na busca por construir discursos outros e problematizar como os saberes são construídos.

Como possibilidade de um deslocamento epistêmico de decolonialidade e de práticas interculturais, como nos propõe Walsh (2009), parto da leitura da diferença cultural (MIGNOLO, 2003) como possibilidade, distanciar-me dos discursos de tolerância e inclusão, questionando a produção de um saber único, como nos ensina Mato (2009), também atenta aos processos e discursos que subjazem e produzem uma representação e subalternização dos povos colonizados.

Considero também relevante explicitar como me aproximei, me apaixonei pela escrita da tese que hoje defendo, e, rever em minha memória, explicitar fragmentos da minha trajetória pessoal na medida em que ela justifica parte das escolhas que fiz para chegar até aqui. E outras, os estranhamentos e atravessamentos que me tocaram e me conduziram a este fazer.

Quando iniciei a tarefa de escrever esta introdução, primeiramente tive que deslocar-me epistemologicamente e reconhecer que somos construídos, que sou

construída pelos discursos que me atravessam, entender que as práticas de significação tentam valer de certos significados que nos posicionam e posicionam os “outros”, mas também se trata de um processo ativo de incorporação, seleção, organização e interpretação de práticas, sentidos e valores (ESCOSTEGUY, et all, 2003).

Outro deslocamento é repensar a ideia de “verdade”, do conhecimento “verdadeiro” e ter o entendimento de que estou escrevendo parte das “verdades”, ou uma “verdade” produzida pela minha subjetividade. Ou seja, a verdade são invenções desse mundo, nesse entendimento, o sujeito passa a ser aquilo que dele se diz, construção de um contexto histórico, social e cultural (PARAÍSO, 2012). Construir histórias outras, este é um pressuposto que se descreve nesta pesquisa.

Entendendo que para trazer uma escrita marcada, temos que ter o pressuposto de “[...] que o discurso que produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teórico-analíticas-descritivas que escolhemos para operar” (PARAÍSO, 2012, p.28). Com a autora, entendo que minhas memórias estão atravessadas, borradas, marcadas pelos aportes teóricos que me constituíram, embora saiba que as marcas do pensamento colonial me habitam e que este deve ser um processo cotidiano de revisão e reinvenção.

Ao estarmos expostos a variadas situações de interpelação, algumas questões acabam nos interpelando mais (PARAÍSO, 2012). Ou seja, não é o sujeito que produz as práticas de significação, são elas (as práticas) que vão constituir os sujeitos. Essa prática emerge de uma determinada gama de outras práticas de significação e epistême que acabam discursivamente nos constituindo.

Entre alguns autores com os quais dialogo para a construção desta pesquisa, recorro às reflexões trazidas pelos autores pós-coloniais e pós-estruturalistas como Bhabha (2003), Brand (1997, 2011), Bergamaschi (2005, 2010), Bonin (2008), Carneiro da Cunha (1999), Costa (2002), Fanon (2008), Gallois (2005), Hall (1997), Mato (2009), Mignolo (2003), Nascimento (2006), Nascimento e Urquiza (2010), Paraíso (2012), Quijano (2005), Said (2003), Silva (2007), Walsh (2009), que me permitiram discussões e olhares investigativos outros.

A presente tese segue organizada com uma introdução e cinco capítulos, cada um construído com um bloco temático. Organizei-os com a intencionalidade de dar

conta de questões teóricas e epistemológicas, e, dos objetivos que permeiam toda a tese, embora organizados em blocos, busquei articulá-los e relacioná-los entre si. Em cada capítulo tenho a intenção de apresentar as possíveis interferências quanto às questões epistêmicas e coloniais nas negociações e traduções entre saberes no retorno dos professores indígenas às suas comunidades, seguindo os recortes e análises que irão se constituindo durante o período de construção e análise do campo empírico.

O primeiro capítulo apresenta uma análise dos diferentes olhares e saberes: as escolhas teóricas e os caminhos metodológicos escolhidos para esta pesquisa. Neste, explico as teorizações e os modos de abordagem da pesquisa qualitativa, na perspectiva dos pós-coloniais, destacando a análise das ideias e as principais formulações teóricas no campo dos estudos culturais e na interface com os estudos pós-coloniais. Situando-me como pesquisadora, apresentando a minha subjetividade, para refletir sobre as relações de poder advindas da herança colonial, o imperialismo econômico e cultural. Posiciono o leitor exibindo a problematização e os objetivos deste estudo doutoral e as estratégias metodológicas que recorri para fazer esta leitura interessada. Entendo que toda a construção dessa tese é decorrente da articulação entre as fontes de natureza bibliográfica, documental e de campo e estão imbricados pelas formulações teóricas que recorreremos. Indicando que no contexto pesquisado, cresce as demandas nas comunidades indígenas por formação superior.

O segundo capítulo, envolve a revisão da bibliografia teórico-metodológica do *campus* escolhido para esta leitura, esboço algumas noções sobre a construção epistêmica e a geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003), estabeleço relações entre os contextos das relações coloniais e a colonialidade do poder, ser e saber. Apresento a concepção de negociação e tradução (BHABHA, 2003), em que anoro para fazer minhas análises. Este capítulo instiga a leitura sobre como aos povos indígenas Guarani e Kaiowá foram impostos o uso dos padrões de conhecimentos dos colonizadores.

Como afirma Hall (2003) toda fala é posicionada, e para situar a minha, fiz a opção de apresentar essa leitura, sem objetivos específicos, mas que remete às problematizações acerca de pensarmos sobre os contextos das relações coloniais e o mito de fundação da modernidade; que legitima e compreende a Europa como superior

e que acaba, por uma questão de poder, colocando às margens do sistema escolar brasileiro, os conhecimentos tradicionais indígenas.

O terceiro capítulo centra-se nas narrativas sobre os aspectos históricos dos povos indígenas Guarani e Kaiowá, aproprio-me das teorizações de historiadores, antropólogos e professores indígenas que deram relevo aos povos indígenas Guarani e Kaiowá na história sul-mato-grossense. Aqui faço uma breve revisão histórica, do encontro entre os povos indígenas e os ocidentais, levando em conta a abrangência e relevância do tema e o tempo disponível. Tem como preocupação central, situar a problematização proposta para este trabalho investigativo, delimitando os objetivos a serem percorridos e as estratégias metodológicas. Desta forma, a produção deste capítulo envolve a revisão bibliográfica produzida por historiadores e pesquisadores, relacionadas a este tema, como também a história do Guarani e Kaiowá descrita pelos professores indígenas Guarani e Kaiowá através das entrevistas.

Apresento também uma descrição sobre os saberes tradicionais indígenas e os processos de subalternização desses saberes, os sujeitos que narraram esta seção são os professores indígenas. No momento, quero mostrar que “Um homem que possui a linguagem possui em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p.54). Neste, aproprio da linguagem para explicitar o contexto do povo colonizado, nele, os professores índios contam e analisam os eventos vividos e ouvidos no período colonial e sua herança.

No quarto capítulo, com o objetivo de identificar a relação entre a formação em nível superior e os princípios da educação escolar indígena diferenciada e intercultural para os povos indígenas no Mato Grosso do Sul e sua consonância com a educação escolar indígena. Contextualizo os motivos que levam os professores indígenas Guarani e Kaiowá a procurarem a educação superior. Objetivou-se identificar os saberes que os professores possuem, a partir de suas formações em nível superior, sobre os conhecimentos tradicionais de seu povo. A Educação Escolar Indígena, o ÑEMBO'E KATU, como também os aspectos legais e a articulação com a educação superior. A opção e a minha intenção é apresentar uma leitura acerca da necessidade de articulação entre conhecimentos construídos nas IES e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas na consolidação da Educação Escolar Indígena.

O quinto capítulo contextualiza-se na análise e centra-se nos objetivos específicos: - Contextualizar a escola indígena em seus ritos de produção e socialização de conhecimentos; - Analisar como os professores se situam na escola e quais as estratégias de negociação e tradução recorrem e como enfrentam as possíveis tensões nas práticas escolares. Investigo se há influência da trajetória acadêmica em seus saberes e fazeres. As questões centrais a permear esse capítulo é a análise de se acontece e como se dá a tradução e negociação entre os saberes ocidentais e os saberes tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá, recorrerei também a entrevistas com professores índios.

Os capítulos estiveram em um movimento de construção, portanto, passaram por mudanças no percurso desta pesquisa, assim esta é uma escrita que esteve aberta as possíveis mudanças.

Retomei as minhas inquietações iniciais, o problema e os objetivos buscando coerência com o referencial desenhado nesta tese, as possíveis articulações entre os conhecimentos (tradicional indígena e ocidental) nas práticas cotidianas de uma escola indígena ÑANDEJARA. E desdobramentos na consolidação de um projeto político de um povo.

Na escrita desta tese, neste meu “estado de tese” (BONIN, 2007), estive envolvida por muitas ideias, algumas delas ficam aqui registradas, outras revi, umas abandonei neste percurso, muitas delas me fizeram aproximar, me capturaram e diversas me causaram tão estranhamento, mas também ficam registradas aqui.

CAPÍTULO 1. AS ESCOLHAS TEÓRICAS, OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A neutralidade da pesquisa é uma quimera. Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você está pesquisando. A pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém. Os saberes são produtos obedecendo a regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados. Não existe produção de saber fora dos jogos de poder.

Marisa Vorraber Costa

Neste capítulo situo as escolhas teóricas e os percursos metodológicos delineados para esta tese de doutorado, explicitando os objetivos deste estudo, apresentando uma breve análise das ideias e as principais formulações teóricas, situando o campo teórico dos estudos Pós-Coloniais, a possível articulação com os Estudos Culturais, dou relevo a algumas reflexões do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Traço alguns possíveis caminhos investigativos a serem inventados, apresento os procedimentos e as estratégias teórico-metodológicas escolhidas, apontando a estrutura que sustenta esta tese.

O campo teórico referente às perspectivas teórico-metodológicas que orientam esta investigação, constitui o lugar que ocupo. E é a partir desse lugar, que direcionei meu olhar, como nos faz pensar Meyer (2012, p.51),

[...] as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos.

Adotar essa perspectiva implica admitir o caráter cultural, histórico, social dos conhecimentos e problematizar os saberes outros. Ao problematizar os processos de saber, ser e viver dos Guarani e Kaiowá, tento apresentar os contextos em que foram construídos e posicionados, sem a pretensão de construir a “verdade”.

Busquei uma vigilância constante, um repensar contínuo, primeiramente por compreender que fui colonizada pelo pensamento colonial/moderno e que este habita em mim. Também porque ao recorrer a essa leitura, encontro oportunidades de leituras outras, mas também permaneço em tensão constante, pois permeiam meu pensar riscos, ambivalências e possibilidades, riscos de um processo de pensar outro.

Neste caminho investigativo busquei dar visibilidade à temática indígena Guarani e Kaiowá, provoquei movimentos no sentido de desestabilizar os discursos colonialistas sobre as diferenças entre os povos e a neutralidade das metanarrativas⁶ eurocêntricas acomodadas nos discursos de tolerância ao outro.

Apresento, também, como me entranhei para conhecer melhor um pouco desta escola e como refleti sobre a pedagogia Guarani e Kaiowá - ÑEMBO'E KATU e seus conhecimentos tradicionais deste povo, encantamento construído em algumas visitas à aldeia TE'YIKUE, em Caarapó/MS.

1.1 Memórias de uma aproximação

Primeiro estranha-se, depois entranha-se.

Fernando Pessoa

Muitas recordações, inquietações e sentimentos me acometeram, vieram lembranças da infância, e ao recordá-las, parece-me que a primeira aproximação com os povos indígenas se deu pelo fato de ter sido seduzida, no primeiro momento, pelas tramas de seu artesanato, estou falando precisamente dos índios caiabi - Xingu (1978 - 1979), com suas belas tramas de palha.

Meu pai me trazia alguns artesanatos de muitas idas e vindas a esta terra, recebia bolsas, cocar, colares, e como era estimulada pela minha mãe a gostar de artesanato, houve um encantamento, era naquele tempo, eu tinha uma outra leitura deste artefato.

Na escola, quando havia o “Dia do Índio” (somente esse dia), Desfiles Cívicos, Festivais de Música – FEMPOP - Festival de Música Pop e outros, eu era a que

⁶ Segundo Silva (2000, p.78), “[...] na crítica pós-modernista feita pelo filósofo francês Jean-François Lyotard, qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. A mesma coisa que ‘grande narrativa’ ou ‘narrativa mestra’”.

primeiramente era colocada para ser índia, porque tinha estes artesanatos e era uma menina, que não se encaixava, e gostava de “ser diferente” e também pelo fato de que nenhum aluno queria “ser índio”⁷. E o argumento sempre era, você não liga mesmo, nem me dava conta do que representava você não liga mesmo, neste tempo, eu não refletia estes discursos nada inocentes.

Assim, tornava-me índia, por aquele momento, depois voltava a minha branquidade (SKLIAR, 2003), pois até então, não me passava questões epistemológicas as quais mais tarde aprendi, e estou aprendendo a aprender, a enxergar as diferenças, a relacionar com elas.

Trago essas reflexões por entender que o sujeito “[...] nunca é idêntico a si mesmo ao longo do tempo; ao contrário, ele guarda uma abertura para o tempo, tempo histórico que vai posicionar na diferença e não no mesmo” (HENNIGEN; GUARESCHI 2008, s/p). Ou como nos faz pensar Paraíso (2012, p.26), vivemos, mudamos, porque “[...] mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo”. “Mudaram os ‘outros’ e mudamos nós”.

Naquele momento (1979), talvez fosse a necessidade de chamar a atenção, embora seja possível que de alguma forma tenha sido interpelada, pois logo que mudei para Mato Grosso do Sul, recordo-me que o primeiro lugar que pedi para ir foi a uma aldeia, estive na aldeia Jaguapiru, Dourados (1991), e confesso que me senti desapontada, minhas representações “de índios”, foram frustradas, deixar o índio construído pelo imaginário social, de papel e compreendê-lo como um sujeito histórico, social e cultural, ainda é uma tarefa difícil, mesmo assim, mantive-me conectada à questão, militando nos movimentos sociais como atuante de partido político e sindical.

Em 2001, ao fazer uma discussão sobre diversidade cultural, conheci mais de perto o professor doutor Antônio Jacó Brand e mais um encantamento e um momento aprendizagem. No meu encontro com o pesquisador, dialogamos por horas, depois, ao me sentir seduzida pela questão indígena, comecei a me aproximar das discussões sobre a luta pela terra, seus TEKOHAS⁸.

⁷ Entendo com as leituras que fiz, que não se pode ser índio colocando artefatos indígenas.

⁸ TEKOKHA para os índios Guarani e Kaiowá representa a sua terra, seu espaço de sobrevivência de relações sociais e culturais. Segundo Pereira (2009), trata-se da junção das palavras em guarani TEKO + HÁ que dizem respeito, a primeira, ao modo de vida, e a segunda, à espacialidade que corporifica e dá forma a essa vivência. Os Guarani e Kaiowá recorrem a frase “SEM TEKOKHA NÃO HÁ TEKO” ou

Dialogávamos sempre por *e-mail*, e fui me aproximando, me chegando, passei a aprender sobre os povos Guarani e Kaiowá, ouvindo-o, refletindo, dialogando sobre os problemas que os afetavam e ainda os afetam. Passei então a conhecer seus conflitos, suas lutas, e, envolvida politicamente, fui estimulada (pelo professor) a retornar aos estudos, tinha muitas resistências, muitos anos distantes da academia, mas vai se ouvindo, refletindo, aproximando, envolvendo, se apaixonando.

Em 2008 quando me matriculei no mestrado, momento importante na minha trajetória de vida, mais um deslocamento epistemológico, porque este me permitiu sair da contemplação da diversidade até então vivida, e me aproximar e entender a diferença entre os povos e culturas. Encontro-me nesse movimento constante de tentar entender a diferença colonial, tantas vezes refletida com minha orientadora⁹. Este movimento tem sido um processo bem relevante, ou seja, entender as categorias de diversidade e diferença teorizada por Bhabha (2003), embora tentar compreender Bhabha (2003), ainda é uma tarefa difícil para mim.

Sobre a minha convivência com os Guarani e Kaiowá, foi durante o mestrado que houve um estreitamento, uma aproximação, mais especificamente os professores indígenas da aldeia TE'YIKUE, através das observações que fiz, acompanhando as pesquisas do professor Antônio Jacó Brand, nessas, além de acompanhá-lo, ficava observando os diálogos e neste movimento de observar, analisar, repensar, se deixar tocar, muitas questões começavam a “pipocar” na minha mente, as construções teóricas pensadas nas aulas do mestrado, como o estranhamento, a diferença colonial que nos posiciona, sua pedagogia de viver, também contribuíam para orientar e construir meu olhar e a construir as questões aqui explicitadas e que se tornaram orientadoras deste caminho investigativo. Os Guarani e Kaiowá, povos que parecem evidenciar que têm uma cosmovisão diferente da europeia, com uma lógica outra de falar, de educar, de viver, e esta foi vivenciada por mim no momento em que solicitei observar uma aula na escola.

“SEM TEKÓ NÃO HÁ TEKÓHA” demonstram a relação indissociável entre a base material e simbólica (indispensável para qualquer grupo humano) e a cultura, o modo de vida, a vivência dos Guarani-Kaiowá, da mesma forma que sem o modo de vida, sem a cultura, não pode existir TEKÓHA. Para Brand (1997) é o espaço legítimo que os índios Guarani realizam seus rituais, cantos e danças. Segundo o pesquisador, este espaço se reveste de significados, ou seja, para os indígenas fora dos limites do TEKÓHA não existe significado.

⁹ Este caminho investigativo foi construído com e sob a orientação da Professora Doutora Adir Casaro Nascimento.

Neste momento, tive a oportunidade de observar as aulas da professora Elizabete Fernandes¹⁰, que gentilmente me permitiu passar alguns momentos em sua sala de aula. Entrei na sala, observei que havia alguns pequenos cartazes escritos em guarani, pelo menos foi o que posteriormente me disseram, pois eu não sabia uma palavra em guarani. A sala de aula era de madeira, havia pequenas frestas e uma grande janela, por onde entrava a luz. Naquele momento pensei na visão faraônica que fazemos da escola, porque naquele espaço não existia o que nós (ocidentais) denominamos “ambiente adequado para aprendizagem”, nem as mínimas “condições de trabalho” tantas vezes reivindicadas, ou qualquer recurso didático pedagógico necessário às práticas em sala de aula e para se aprender e ensinar, na nossa lógica.

Ao adentrar nessa sala de aula, mais um estranhamento, os alunos iam chegando pouco a pouco em uma “desordem” (para mim), ou seja, sem a costumeira fila, a ordem e o disciplinamento, tantas vezes aprendido e ensinado, aos quais eu estava acostumada a presenciar no cotidiano de uma escola regular, momentos muitas vezes vividos na minha trajetória profissional.

Observei que esses alunos índios entravam silenciosamente, quase não os percebia, pois eles não diziam nada a docente, melhor, diziam sim, com um sorriso, um dizer de um não dizer, era um fazer, um não fazer. Ninguém gritava, nem pedia licença, não havia empurrões de carteiras, ninguém reivindicava o “seu lugar”, a “sua carteira”, o seu território particular.

A professora Elizabete Fernandes apenas os observava atentamente com olhar, às vezes, com um discreto sorriso, o dizer de um não dizer, pois ela não reclamava, não os questionava, não os controlava com relógio, apenas tinha um olhar atento. Ela os analisava com seu olhar, de alguma forma respeitava o ritmo de cada aluno, sem intervir, apenas dizendo, não dizendo. Eu questionava: Que outra ordem, que desordem organizada era aquela, um estranhamento. Aquele fazer me inquietava, milhares de pensamentos povoavam a minha mente.

A cada chegada, um encontro de olhar, todos observavam minha presença, olhavam para os colegas e a cada olhar, mais um silêncio, os alunos trocavam olhares e sorrisos (inquieta-me como os Guarani estão sempre sorrindo), ali um silêncio gritava e

¹⁰ A proposta desta tese é fazer pesquisa com, para este propósito, consegui autorização dos sujeitos desta pesquisa para explicitar seus nomes, por serem sujeitos desta pesquisa.

eram indecifráveis para mim. Não havia reclamações, agressões, interrupções, nem mesmo para ir ao banheiro, nenhum aluno solicitava, apenas olhavam para a docente, que com um discreto gesto com a cabeça, afirmava seu consentimento. Percebi que havia uma troca de olhares constantes, um falar, sem dizer, um dizer sem um falar. Ficava a indagar: que pedagogia era essa, tão diferente daquela até então aprendida e vivenciada?

Observei também a discrepância de tamanho, pois havia criança maiores, com outras menores, não me ative naquele momento em perguntar se as crianças eram separadas por idade e série (esta segregação-idade-série é comum nas escolas regulares, ocidentais), pois naquele momento, minha preocupação era apenas aprender como a professora ensinava e como as crianças Guarani e Kaiowá aprendiam e se aprendiam. Minha inquietude girava em torno de que pedagogia era aquela. E os alunos ao adentrar na sala, apenas olhavam discretamente para minha presença no fundo da sala, não faziam perguntas à docente, observei que falam baixinho em guarani, sorriam discretamente, mas nunca soube se falavam de minha presença na sala.

A sala de aula daquela turma também não tinha a minha ordem¹¹, porque as carteiras eram dispostas em fila não muito organizadas, encontravam umas dispostas para dois lugares, outras com apenas um lugar, cada criança que chegava escolhia seu lugar, observando apenas o lugar onde as cadeiras ainda não tinham sido ocupadas. Sentados, cruzavam as pernas, outros já colocam os pés na cadeira, riam discretamente entre eles e o ritmo da aula continuava. A professora Elizabete mantinha-se atenta, entretanto, pouco interferia no ritmo da sala, passava as palavras na lousa, as repetia em guarani e depois na língua portuguesa. Em seguida a professora as relacionava com alguma coisa na aldeia: fatos, comida, dizeres e fazeres cotidianos. Lembro-me que ela contou até uma história de seu cotidiano familiar para relacionar, para conectar a palavra ao cotidiano, ao tempo vivido daquelas crianças indígenas.

¹¹ Ao falar de ordem, refiro-me ao disciplinamento instituído nas escolas. Embora, entenda que a instituição escolar não seja única, nem que suas práticas e saberes sejam homogêneos, entretanto elas partilham de pressuposto de que deva existir uma ordem, um disciplinamento. Compartilho com o pensar dos pós-estruturalistas como Veiga-Neto (2011) que questionam as estruturas do mundo moderno e seus disciplinamentos, dentre eles o da escola, estes problematizam acerca da função disciplinadora da escola.

A palavra, deste modo, revestia-se de sabedoria (BERGAMASCHI, 2005), de conexão com seu mundo, com o universo guarani, assim comecei a refletir sobre a pedagogia indígena Guarani. As palavras para os Guarani e Kaiowá adquirem vida, fazem sentido, tudo que se age, cria sinergia, ou seja, no meu entender a fala da docente toma sentido, traduz uma pedagogia para autonomia como afirmava o professor Brand.

A professora agia com certa doçura, com olhar e sorrisos, contava história sobre uma palavra de forma tão informal que parecia estar em uma roda de conversa, estava comparando a forma de ensinar, mas como não comparar algo tão diferente ao meu cotidiano, como não julgar. Primeira coisa que veio a minha mente, a falta do rito, não havia nenhuma formalidade, nem rito nesse aprender, parece-me que naquele espaço havia o princípio da circularidade e não da hierarquia. Não estou querendo dizer com isso que esta pedagogia seja melhor ou pior que a ocidental (europeia), apenas estou tentando relatar minha experiência em vivenciar uma aula tão diferente, tentando pensar na possibilidade de existir outra forma de educar.

Mais um estranhamento, os colegas de sala que chegavam e sentavam juntos, juntos mesmos, naquele momento teve um que até se sentou na mesma cadeira, não por falta de cadeiras, penso que o critério tenha sido a proximidade, o afeto, um movimento discreto, mas de intensa reciprocidade). As crianças faziam muitas trocas de olhares, no pegar do lápis do outro, no toque com o braço, tinha pouco fala, existia sim, um código nos olhares que me era indecifrável.

Algumas atitudes diferentes daquelas as quais eu estava acostumada a vivenciar em sala de aula, alguns alunos pegavam nas mãos de colegas de sala e escreviam junto com ele, outros simplesmente pegavam e escreviam as palavras da lousa para o colega. E o colega de sala, para meu espanto, passou a copiar sua escrita e não à da lousa. A professora atenta ouvia e observava todo esse movimento, seu olhar, seu sorriso, falavam coisas que eu não conseguia compreender, mesmo estando curiosa, era uma mensagem a qual eu não entendia, mas sabia que, para aqueles alunos elas de alguma forma, tinham sentido.

Após a fala da docente, após sua explicação e o seu contar (de uma história), minha surpresa se deu ao ver um aluno que estava sendo ajudado por outra colega a fazer a atividade escrita, passar a contar uma história também, este fazia, conectando a outra palavra já aprendida, percebia que havia uma estranha rede de conexões. A

professora ouviu atenta a história do aluno, e quase todos prestaram atenção à história do colega de sala, havia uma conectividade. Seriam as implicações sociais dos conteúdos sendo aplicados naquele momento?

Não houve debates, nem questionamentos, apenas uma escuta. Passando assim para outro momento, as atividades de exercícios entendidos como a fixação da palavra aprendida, o que me parecia era o encontro de duas cosmologias – a indígena com o seu modo de intervir diferente e os exercícios de fixação calcados em uma pedagogia ocidental, fundadora da instituição escolar que também se fazia presente.

Então, ele havia aprendido, mesmo sem a imposição da docente, mesmo com a ajuda do colega ao lado. Essa observação trouxe-me muitos questionamentos: seria aquela a pedagogia guarani? Como a escola dialoga com as práticas ocidentais? Como a escola indígena contribui ou não para um modo de ser guarani, seu ÑEMBO'E KATU? Essa estranheza provocou uma guinada no tema de minha trajetória de pesquisa, que até então, buscava compreender processos de aprendizagens, identidades e as ambivalências dos índios urbanos na escola urbana. A partir desse encontro, dessa minha inquietação, passei a ler sobre o que já havia sido produzido sobre os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, em seguida, sobre seus saberes, parece-me que este estranhamento – ao observar outra forma de ensinar e aprender – me provocou, e me aproximou do meu objeto de pesquisa.

Um exercício constante de refletir sobre o olhar, um olhar ocidental, de um ser ocidental que julga, classifica e tem seu próprio aparato na forma de viver, mas que pode e deve ser ampliado com o encontro de uma forma outra de se viver e aprender.

Atitudes que busquei realizar ao tentar compreender o como se trabalha na lógica da pedagogia indígena, e os significados desta pedagogia Guarani e Kaiowá - ÑENBO'E KATU. Até então não compreendia, talvez ainda não compreenda como ocorre esse processo pedagógico.

No meu pensar, precisa envolver-se, entrelaçar-se com os outros, ou seja, a pedagogia Guarani e Kaiowá ocorre com envolvimento, na relação do fazer, fazendo, olhando e escutando, “na escuta atenta” como nos ensina Bergamaschi (2005). Assim a educação escolar indígena não se separa, não se restringe somente ao contexto da aldeia,

entrelaça-se com as práticas culturais na OGA PYSY (casa de reza, um lugar sagrado onde os Guarani realizam rituais).

Quanto a minha presença observadora, não houve nenhuma pergunta, não houve nenhum questionamento, nenhum aluno falou comigo e eu procurei apenas observar sem falar com nenhuma criança, mesmo sabendo que minha presença de alguma forma teria causado uma mudança ou um estranhamento naquele espaço escolar.

Deixo registrado que apenas dois alunos se aproximaram, se chegaram bem perto e numa curiosidade silenciosa, olharam o que eu estava escrevendo, olharam, deram uma risada curta e discreta, que também não entendi. Em seguida saíram de perto da minha carteira, retornaram às suas e seguiram o ritmo colocado para aquele dia, para aquela aula. Uma experiência curiosa, tornou-se inquietante e acabou marcando minha trajetória de pesquisadora e me moveu até aqui.

Saí da sala agradecendo a professora Elizabete pelo aprendizado. Esta foi numa escuta atenta, um exercício necessário à reflexão. Como procurei descrever, este momento mexeu comigo, deslocou-me e me mobilizou a pensar a pedagogia indígena Guarani e Kaiowá e a buscar compreender a capacidade de um professor Guarani e Kaiowá afirmar esse saber coletivo que fala, que educa em gestos cheios de sentidos enquanto vivência.

No decorrer dessa e de outras experiências vividas com os professores Guarani e Kaiowá, como também com os pesquisadores da temática indígena, senti-me seduzida a participar da seleção do doutorado na UCDB - Universidade Católica Dom Bosco, apresentei um pré-projeto intitulado “Negociações e traduções entre saberes no retorno dos acadêmicos indígenas às suas comunidades”, entretanto, após várias contribuições, o projeto tornou-se mais específico e mais focado nos professores e nas discussões sobre a educação escolar indígena Guarani e Kaiowá - ÑANDEJARA na aldeia TE'YKUE.

Ao retornar na aldeia como pesquisadora, e ao apresentar meu projeto de pesquisa aos gestores dessa escola, e após um rápido diálogo, mas profundamente acolhedor e cheio de significados, encontrei com a professora Elizabete, apresentei a ela um dos motivos que me levaram a pesquisar, manifestei também as pistas empíricas e conceituais construídas no meu ato de observar sua sala de aula e sua pedagogia.

Informei que embora fizesse muito tempo, sua maneira de ensinar ainda se fazia presente em minha memória, como também todo o estranhamento causado.

Da estranheza ao refletir sobre a sua forma de ensinar, sobre a sua pedagogia, uma pedagogia aqui entendida como Guarani e Kaiowá, informei que esta observação tinha me marcado e me trazido até ali. Explicitei também que todas as reflexões construídas com e pela forma dela ensinar contribuíram demasiadamente para a composição das questões, problematizações e para a composição desta produção acadêmica.

Foi um momento bastante significativo, embora tenhamos naquele momento dialogado por pouco tempo, este momento esteve cercado de significados para mim. Primeiramente pelo encontro inesperado na sala dos professores, porque ela, a professora me foi acolhedora e nossa conversa, nossa troca, mais uma vez me fez refletir muito.

Uma questão importante aprendida com Paraíso (2012) e trabalhada neste ato de pesquisar é que mesmo quando temos tudo organizado, mesmo quando traçamos todas as nossas ideias e ações para um determinado dia, temos que estar atentas ao inesperado, ao não previsto, não pensado. Para autora, “[...] algumas inspirações, que podem vir de qualquer coisa e lugar e em qualquer momento, são importantes para o modo como fazemos nossas pesquisas (p.25).

O encontro com a professora me fez rever muitos de meus guardados, minhas impressões adormecidas que me ajudaram posteriormente a pensar os objetivos propostos neste trabalho.

Veremos mais adiante o contexto em que se deu esta pesquisa, que de alguma forma me entranhei e por caminhos difíceis trilhados, por minhas verdades contestadas, por um esforço epistêmico em me descolonizar, de alguma forma também estão se transformando em outras e novas reflexões; que bom que não fui fiel às minhas ideias primeiras.

1.2. Mapeando e inventariando o estado do conhecimento sobre o tema

Ao pesquisar o estado do conhecimento, realizei um levantamento dos resumos no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - por abarcar as produções de universidades privadas e públicas no período de 2004 a 2012.

Recorri também aos artigos de periódicos e publicações acadêmicas e percebi que há poucas produções com o foco aqui proposto, ou seja, o regresso às aldeias indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul.

Este estudo possibilitou refletir sobre os referenciais teóricos que subsidiam as pesquisas situadas no campo aqui proposto. E como nos ensina Paraíso (2012, p.35) “Participamos da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos”.

Vale salientar que estes estudos sobre a colonialidade gradativamente tem-se consolidado no país e já se constituem em contributos concretos para que saberes outros possam emergir e se legitimar, ou melhor já está se legitimando, como constatei ao pesquisar o estado do conhecimento e ler algumas dessas produções, entre algumas pesquisadas, mesmo não tendo como objeto de estudo os povos Guarani e Kaiowá/MS.

Dou relevo às teses de Bonin (2007) e Bergamaschi (2005) por trazerem resultados que são pertinentes para o objeto de minha pesquisa e porque produzem reflexões sobre o universo indígena.

Em sua tese: “E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?” UFRGS/RS, Bonin (2007) se dedica a analisar os discursos sobre os povos indígenas que circulam em diferentes meios e que são articulados em narrativas de estudantes do ensino superior. Analisa-os como práticas de significação que posicionam e constituem sujeitos permeados pelas relações de poder e saber.

Com esta pesquisa, a autora nos possibilita entender as identidades e diferenças como produção de cultura. Este estudo contribuiu para pensar entre outras questões como por exemplo: que as escolhas teóricas que fazemos nos permitem “olhar” o problema da pesquisa. Bonin (2007, p.196) assim teoriza, “[...] ao escolher e acolher certo referencial teórico herdei um modo de escrever e de fazer as palavras, participando na produção de certa ordem de saberes, de certas indagações, de certas formas de

pesquisar, situadas na linha dos Estudos Culturais”. Sua afirmação, traz significativa contribuição para minha pesquisa, e suas reflexões sobre articulação e os espaços fronteiriços também me ajudam a pensar a tradução e negociação entre os saberes.

No estudo de Bergamaschi (2005) intitulado “Nhembo’e¹²! Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani” /UFRGS/RS, a autora busca compreender como os indígenas Guarani/RS atribuem sentido à escola. Com esse objetivo, Bergamaschi (2005) mergulha no universo Guarani e em sua cosmologia, faz uma etnografia detalhada de como os indígenas pesquisados organizam o tempo e espaço de cada dia, as relações que vivem na aldeia entre eles e com os JURUÁ, as pessoas não indígenas.

O resultado do trabalho assinalou para a “[...] necessidade de constituir políticas públicas de educação escolar que considerem o modo de vida Guarani” (p.215); como também que os Guarani/RS, “[...] querem aprender ler, escrever (...)”. Entretanto, a autora conclui que eles (os indígenas/RS) “não querem atividades “escolarizadas”, sem sentido para a vida da aldeia (...)” (p.217).

A pesquisa de Bergamaschi (2005) apontou que a escola é fruto da cosmologia ocidental moderna, assim acaba tendo uma intrusão no modo de vida tradicional na aldeia, mas que mesmo com seus efeitos homogeneizadores, a escola indígena de certa forma mantém seu GUARANI REKO, “[...] quando apropriada, fagocitada, ressignificada pelas pessoas que a fazem na aldeia (...)” (p.247). Assim, passei a refletir sobre como os professores indígenas enfrentam essas possíveis tensões nas suas práticas escolares socioeducativas; com os ritos e a regulação que a escola institui, como se situam em relação ao trânsito dos saberes (tido como) universais e tradicionais.

Para me aproximar mais dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, uma pesquisa que se tornou referência é a tese de doutorado (PUC/RS, 1997) de Antônio Jacó Brand, intitulada: “O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra”. O autor em tela objetivou analisar os processos históricos que levaram os indígenas ao confinamento em Mato Grosso do Sul, problematizando acerca dos impactos culturais e sociais vividos por esses povos no estado. O autor traz a importância do território – TEKOKHA – para a identidade guarani,

¹² NHEMBO’E - ÑEMBO’E- Esta variação na escrita se dá pelos atravessamentos e trocas, no caso de MS, na fronteira com o Paraguai, e sua língua guarani.

pois esta remete, diretamente, para a ideia de pertencimento e para as relações de parentesco, importante para pensar a educação escolar indígena e sua relação com o entorno da aldeia.

A pesquisa doutoral de Vietta (2007), “Histórias sobre terras e xamãs kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai”/USP/SP, fez com que chegasse mais perto do universo Guarani e Kaiowá/MS, a pesquisadora traz reflexões relevantes para minha pesquisa, como por exemplo as diferentes cosmovisões, a questão da territorialidade para estes povos indígenas.

Sobre a busca dos povos indígenas por educação superior, destaco a tese de doutorado de Wagner do Amaral (2010), intitulada: “As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: Sujeitos e Pertencimentos” /UFPR/PR. Amaral (2010) defende que a permanência dos indígenas no ensino superior somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico- comunitário. O autor contextualiza o avanço na implementação do ingresso específico e diferenciado de acadêmicos Guarani e Kaingang na universidade. Essa pesquisa contribuiu no sentido de pensar sobre o duplo pertencimento apontado pelo autor, permitindo refletir também sobre esses espaços de fronteiras após o retorno as suas comunidades.

Em “Histórias da África e dos Povos Africanos na Escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular” PUC/RJ, Oliveira (2010), muito colaborou para me aproximar das reflexões do Grupo Modernidade Colonialidade. Trouxe como contribuição o aporte teórico em que sustenta sua tese, ou seja, as contribuições do grupo de intelectuais Latino americanos – MC - Modernidade/Colonialidade, que discutem sobre o processo de construção do conhecimento histórico na América Latina.

O autor reconhece a necessidade de propormos novos paradigmas epistemológicos, defendendo que precisamos reconstruir os conhecimentos históricos e pedagógicos adquiridos anteriormente, para que possamos abrir espaços em que os saberes possam ser negociados, conflitados, reconhecidos, abrindo espaço também à interculturalidade. Mesmo que o foco dessa tese seja a discussão dos conhecimentos

indígenas, esta forneceu subsídios para me aproximar dos estudos pós-colonialistas, permitindo pensar sobre a legitimidade da razão moderna como um único referente dos conhecimentos.

1.3. Das escolhas teóricas-metodológicas

Para compreender a articulação dos estudos Pós-Coloniais com outros campos de saberes que sustentam esta tese, necessito apontar primeiramente que os estudos Pós-Coloniais também não constituem propriamente uma matriz teórica única. Trata-se de uma multiplicidade de reflexões e contribuições com orientações epistêmicas distintas, entretanto, tem como referência a crítica às concepções dominantes do pensamento moderno, como também o questionamento sobre a legitimação do conhecimento ocidental como sendo o único, universal.

1.3.1 Inventando um caminho investigativo com os Pós-Colonialistas

*A descolonização que se propõe
mudar a ordem do mundo é...
um programa de desordem absoluta....
Um processo histórico...
feito por homens novos,
uma nova linguagem,
uma nova humanidade.*

Frantz Fanon

Trato da acepção epistêmica das chamadas teorias pós-coloniais, estas dão início a uma genealogia dos saberes europeus sobre os povos outros, questionando a vinculação entre as ciências humanas e a hegemonia europeia (SAID, 2003).

Inquietações como essas orientam os trabalhos de pesquisadores identificados como pós-coloniais, suas construções teórico-metodológicas se articulam e/ou se mesclam com os Estudos Culturais, construindo campos híbridos de saberes. Suas análises sobre a cultura e a diferença cultural estão imbricadas, ligadas à articulação de uma crítica à história do Ocidente, ao período colonial, a colonialidade e as grandes e

mestras narrativas que, segundo autores deste campo, criaram uma hierarquia entre o ocidente (leia-se Europa) e o resto do mundo.

Um dos principais objetivos dos autores pós-coloniais como Bhabha (2003), Fanon (2008) e Said (2003) é organizar uma crítica ao mundo ocidental, repensar seu projeto epistemológico (binarismos e essencialismo) e contestar as teorias clássicas da modernização.

Ao pensar a modernidade latino-americana e os processos coloniais vividos por esta sociedade, culturas híbridas foi proposta por Canclini (2003), por entender que estas sociedades “[...] são resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas” (MATOS et all 2007, p.186, apud CANCLINI, 2003).

Mas ao analisar o currículo pelo filtro ótico do conceito de hibridismo, Matos e Paiva (2007, 187,) nos alertam para os riscos teóricos e metodológicos que podemos ter, argumentando que “Riscos porque pode provocar compreensões equivocadas e ambivalências, considerada a polissemia que envolve o termo, ou mesmo entendendo e atribuindo à produção híbrida um alcance que extrapole a sua configuração conceitual na teoria contemporânea”. Embora entenda que se trate de um olhar subjetivo para uma determinada escola, e admita estar sob sujeição das compreensões equivocadas, pois meu olhar ocidental estará atravessado por uma colonização que me constitui. Compreendo com os autores supracitados que “É importante ressaltar que a hibridação por si só não elimina os binarismos”.

O pós, dos pós-coloniais, não tem a conotação do depois, referindo ao sentido cronológico, histórico e linear, o [que estou querendo dizer com isso que o pós-colonialismo que sustenta esta tese, não é no sentido temporal.

A articulação entre a colonização, colonialismo e colonialidade e a revisão desses processos e resistência abriram novas perspectivas para outras narrativas, diferentes das narrativas exclusivamente centradas e a partir dos discursos hegemônicos eurocentrados, criando assim, espaços de enunciações (BHABHA, 2003). E ao problematizar essas metanarrativas, segundo o autor, poderemos construir os *entre-lugares* em que se abririam espaços de enunciações para conhecimentos outros.

Com a teoria pós-colonial, “olhamos” a cultura nos espaços coloniais e pós-coloniais como uma complexa relação de poder em que ambas, dominante e subalternizada, são alteradas, transformadas, ressignificadas. Este modo de ver o mundo provoca-nos a examinar as representações de classe, etnia, subalternidade que de certo modo foram silenciados e ocultados nos discursos no período da nossa colonização e ainda mantidos nessa condição na contemporaneidade. Segundo Silva (2007, p.125):

A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento - chamado, é claro, de pós-colonial.

A análise pós-colonialista une-se também a outras, como afirma Silva (2007, p.127), “[...] para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio”. Para Silva (2007, p.128), no projeto epistemológico colonial, “o conhecimento do Outro e da terra era, pois, central aos objetivos de conquista dos poderes coloniais”. Afirma o autor, “O projeto colonial teve, desde início, uma importante dimensão educacional e pedagógica”.

Desde a sua sistematização, os estudos pós-coloniais têm se preocupado com a cultura, a história, os conhecimentos dos povos colonizados, atentos aos processos e discursos que produzem uma representação desses povos como “selvagens”, “primitivos”, “incultos”, portanto, sem cultura, sem conhecimentos.

Os pesquisadores pós-coloniais sustentam que as ideias discriminatórias sobre os povos “selvagens” ou “primitivos” (incultos) foram importantes para fundamentar a criação da ideia iluminista de um sujeito autônomo, autodeterminado e superior. Tendo esse entendimento, uma de suas preocupações é refletir sobre os binarismos criados pelo discurso colonial (colonizadores- colonizados; cultos – incultos; saberes ocidentais – saberes tradicionais) para definir o que deveríamos saber até mesmo sobre nós mesmos.

A perspectiva pós-colonial enfatiza a tradução, a negociação, a articulação, o hibridismo, os processos de dominação colonial, mas também, os processos de resistência cultural dos grupos subjugados. Nesse sentido, centram e dão ênfase à dinâmica cultural, questionam a essencialização das diferenças (Ocidente-resto do

mundo; branco - índio; saberes europeus - universais; colonizador-colonizado), o objetivo é a desconstrução dessa polaridade, é atribuir-lhes novos significados, criar uma postura antiessencialista.

Contestam e reivindicam também não só a representação do “outro” colonial constituído de forma subalternizada pelo poder e saber da modernidade ocidental (europeia), nem apenas a representação do outro colonial determinado pelas estruturas do sistema-mundo moderno como a instituição escola. Mas, buscam ressignificar e construir uma narrativa própria, diferente das metanarrativas europeias que se pautam pela homogeneidade, universalidade do sujeito único, racional e centrado.

Segundo Ballestrin, (2013), *Orientalismo* de Said (1978), é considerado um texto fundacional das produções pós-colonialistas, um “manifesto de fundação” do pós-colonialismo. Nele, o autor aponta como o discurso colonial produziu ao mesmo tempo os sujeitos colonizadores e os colonizados, argumenta que o Oriente foi inventado com as narrativas elaboradas por teóricos denominados especialistas em assuntos orientais. Para Said (1978), a descrição do Oriente é uma construção do discurso dominante, ele a desqualifica e acredita haver uma representação correta do Oriente. Desse modo, na interpretação de Ballestrin (2013, p.89): “[...] denunciou a funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o ‘outro’”.

Mas Said (1978) também é criticado (nova geração de pensadores pós-coloniais), por essa ideia de oposição entre o Oriente e o Ocidente. Bhabha (2003) também faz crítica a essa ideia binária, argumentando que Said – ao insistir nesta ideia dual (colonizador e colonizado) – não dá conta de refletir sobre as ambivalências que são partes constituintes do processo de colonização.

Em “Reflexões sobre o exílio e outros ensaios”, Edward Said, (2003, p. 104) me permite pensar a contribuição dos estudos pós-coloniais na compreensão do sistema escolar e a legitimação ou não dos conhecimentos outros, quando se refere, em experiência que retoma sua vivência escolar diaspórica. Said (2003) conta-nos que:

[...] aos treze anos, eu era um paradoxo irremediável para mim mesmo. A GPS me convencera que com um nome como Said eu deveria me envergonhar de mim mesmo, mas que meu lado Edward deveria ir adiante e progredir, ser mais inglês, agir mais como inglês, ou seja, ‘jogar críquete’ (SAID, 2003, p. 104).

A citação acima nos mostra um ponto de vista privilegiado, e ao mesmo tempo doloroso, de quem sempre esteve dividido entre duas culturas.

A construção desse “outro”, destacada por Said (2003), também me ajuda a pensar sobre a formação dos sujeitos/alunos, que tem nos conhecimentos escolares um importante aliado para hierarquizar as culturas, visto que estes contribuem na introjeção de valores universais, muitas vezes reforçados por meio de silenciamentos, subalternização de componentes culturais e da presença de estereótipos e preconceitos nos conteúdos, numa tentativa de neutralizar a diferença étnica existente. Já em *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente e Cultura e Imperialismo*, o autor afirma que a luta no mundo colonial é complexa e que esta envolve “[...] ideias, formas, imagens e representações” (SAID, 1990, p. 38).

Bhabha (2003) questiona o colonialismo que tenta fixar os binarismos, e estabelecer e fixar as identidades dos colonizados e dos colonizadores, o autor entende que é possível iniciar processos de fricção onde possam encontrar fissuras no discurso colonial. Para essa análise, o autor nos apresenta as categorias de tradução e negociação. De acordo com Bhabha, um contexto colonial não permitiria uma repetição do original sem alteração, de forma que o processo de tradução, a repetição em um outro contexto-criaria um outro espaço a que denomina de terceiro espaço, abriria fissuras no contexto original, e ambos, colonizador e colonizados seriam alterados.

Temos em Bhabha (2003, p. 20), uma teorização importante, pois ele nos alerta que “A representação da diferença não deve ser lida apressadamente com os reflexos de traços culturais ou éticos *preestabelecidos*”, por meio de discursos que tentam fixar a identidade do outro. O autor inicia suas narrativas destacando que, “É o tropo dos nossos tempos”, não está na “aniquilação - a morte do autor”, ou no seu nascimento, mas que a “Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’”, que denominamos com o prefixo pós: *pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo...*” (BHABHA, 2003, p. 20, grifo do autor).

Bhabha (2003, p.24) argumenta que a “[...] fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimular ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando”. Sugere-nos o “além” do que vivemos não como um “novo horizonte” ou abandono de passado, um “[...]”

momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2003, p.19). Ao evocar sobre o “ir além”, Bhabha (2003, p.23) entende que,

O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias.

A respeito de “ir além”, o autor argumenta que ao deslocarmos o “ir além” das categorias de classe e gênero, como conceituais e organizacionais, o resultado é “[...] uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno” (BHABHA, 2003, p. 19-20).

O autor indica que necessitamos fazer uma revisão conceitual e histórica, pois a retórica da diversidade narra a diferença como algo pré-determinado pelas “subjetividades originárias”, e que ao deslocarmos nosso olhar para as diferenças (culturais e também coloniais), passamos a perceber outros espaços - *entre-lugares* - em que são produzidos a articulação das diferenças culturais, acrescenta-nos que “[...] a representação da diferença não pode ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos inscritos na lápide da tradição” (BHABHA, 2003, p. 19-20).

Problematiza a noção de diversidade cultural como uma herança das tradições colonialistas e relativistas, estabelecendo uma relevante distinção entre diversidade e diferença, para Bhabha (2003, p. 63), “[...] a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativa”, já a diferença cultural, “[...] é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”. Salienta que a análise de relações (nada simétricas) devem partir da noção de diferença cultural e não de diversidade, pois ao lermos nossas relações a partir do entendimento de diversidade cultural, esta valida as normas etnocêntricas, posiciona o

outro como algo natural, pré-determinado, a partir das quais as diferenças culturais são narradas.

O entendimento de diferença cultural de Bhabha (2003), coloca em xeque a autoridade da cultura que enuncia e estabelece sistemas de identificação e diferenciação. É a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação” (BHABHA, 2003, p.64). Na análise do autor, a diferença já não é tratada como uma fronteira entre o que está dentro e o que está fora, mas vista no próprio interior das culturas. Com o apagamento das fronteiras nítidas entre as culturas, cria-se o que o autor conceitua como interstícios, “o terceiro espaço”.

Vou me valer também das ideias de Bhabha (2003, p. 64), como a de “[...] cultura como espaço de enunciação, e não apenas um repertório partilhado de significados, pois, ao entender a cultura como um lugar de enunciação, passo a entendê-la como um *entre-lugar*, espaço e tempo onde as vozes subalternas “[...] não necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo” (2003, p. 213).

Apoio-me nos autores pós-colonialistas para entender a produção da supremacia cultural como consequência das relações de poder, ser e saber, que acabam estabelecendo relações assimétricas entre as diferentes culturas, como às dos colonizadores e colonizados problematizadas nesta pesquisa. Ou seja, nessa perspectiva, a “[...] diferença é sempre um processo relacional” (MACEDO, 2006, p. 348).

A noção de representação formulada pelo autor questiona os discursos do colonialismo e destaca que o objetivo do discurso colonial é “[...] apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2003, p. 111). Problematiza os efeitos desses processos sobre uma cultura colonizada, afirmando que:

Os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato de poder que contém, nos dois sentidos da palavra, um ‘outro’ saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial como aquela forma limitada de alteridade que denominei de estereótipo (BHABHA, 2003, p.120).

É através do reconhecimento ou da recusa da “diferença”, inscrita pelos estereótipos que “[...] a fantasia colonial exerce um papel crucial naquelas cenas cotidianas de subjetificação em uma sociedade colonial”, a que Fanon (2008) repetidamente se refere, (BHABHA, 2003, p.125), o que me permite pensar em nossa sociedade não mais colonial, mas com relações constituídas pela colonialidade e pela recusa da diferença dos povos indígenas.

Também nesse arcabouço teórico-epistemológico encontramos Frantz Fanon (1963), que nos provoca a “pensar a partir de” (FANON, 1963/2001 *apud* WALSH, 2009), onde busca descrever o mundo moderno visto pela perspectiva do negro e do colonizado. Indagando sobre como podemos ler criticamente o mundo tendo a diferença entre povos, sua história, sua cultura e seus saberes como processos de aprendizagem outra. Tendo este entendimento, propõe a descolonização como uma alternativa para a “(des) aprendizagem, invenção e ação” (FANON, 1963, *apud* WALSH 2009, p. 35), para uma mudança ou transformação social.

Fanon (1963) apresenta-nos a descolonização como possibilidade de construção de homens outros, conseqüentemente, saberes outros. Para ele, “[...] 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” (FANON, 1963, *apud* WALSH, 2009, p.35). Argumenta a autora,

A descolonização não passa jamais inadvertida, já que afeta o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma os espectadores oprimidos pela falta de essência nos atores privilegiados, recolhidos de maneira quase grandiosa pela foice da história. Introduce no ser um ritmo próprio, como contribuição de novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização realmente é criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a ‘coisa colonizada se converte em homem no processo pela qual se liberta’ (FANON, 1963/2001, *apud*; WALSH, 2009, p.35).

Entre pós-colonialistas como Fanon (2008), Said (2003), Bhabha (2003) há várias aproximações com os pós-colonialistas latinos americanos, entretanto, estes também se distanciam em algumas questões, pois o grupo da Modernidade/Colonialidade, reconhecido como MC, se afirma com as reflexões específicas sobre a colonização imposta aos povos da América Latina.

Para os pós-colonialistas, não se trata de dar voz aos colonizados-subalternizados, mas de questionar este projeto epistemológico colonial, e buscar a descolonização (FANON, 2008) de nossa forma de pensar. Tendo esse entendimento, questionam a *episteme* colonial que fixou a diferença binária (colonizador – colonizado). Nesse campo de saber, suas reflexões se articulam às ideias dos Estudos Culturais para problematizar as concepções hegemônicas e essencialistas de cultura, identidade, ou seja, potencializa os hibridismos, fazendo emergir as ambivalências e heterogeneidades.

1.3.2. Caminhos inventados com a orientação do campo dos Estudos Culturais

*Não há uma só frase, um só discurso,
uma única conversa, que não traga a marca
da posição do sujeito quanto ao que ele diz
(Jacques- Alain Miller, Lacan elucidado).*

Neste tópico apresento um campo teórico que embasa minhas escolhas, as referências teóricas escolhidas não têm a pretensão de esgotar o assunto abordado, e muito menos significam que sejam as únicas ou, como nos alerta Costa (2002, p.148), “o mundo não é de um único jeito”. Pois, as perspectivas que moldam nossos olhares produzem conhecimentos e as escolhas metodológicas encontram-se permeadas de implicações teóricas, o que me permitiu pensar que os conhecimentos são produzidos a partir de referenciais teóricos de escolha.

As novas formas de organização da sociedade civil, as mudanças no panorama econômico e político mundial com formulações culturais outras e as novas configurações de classes sociais, abalaram algumas sólidas certezas e tencionaram as interpretações dominantes impostas pelo paradigma colonial/moderno, questionando o legado da modernidade, dentre eles, a forma de construir e legitimar os saberes. Colocaram também as metanarrativas como o sujeito centrado, as verdades, o conhecimento único, universal sob suspeita, um momento fértil para o “surgimento” dos Estudos Culturais.

Na construção teórico-metodológica que fazemos temos que explicitar de onde parte nosso olhar e com quem olho o objeto que escolhemos para investigar (PARAÍSO, 2012).

Os caminhos teóricos a serem percorridos para a composição deste trabalho investigativo, e para fundamentar sua análise e elaboração, foram baseados em leituras dos estudos Pós-Coloniais. Fiz, assim, escolhas teóricas que me permitissem indagar como e a partir de que as relações de poder os conhecimentos tradicionais foram e são posicionados na educação escolar indígena. A ideia de “[...] enfatizar que a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota”, me ancoro em Louro (2007, p. 214) para sustentar esse argumento.

No entendimento da autora, “[...] o modo como escrevemos tem tudo a ver com as escolhas teóricas e políticas”, e, para compreender a articulação que pretendo fazer com a discussão proposta nesta tese, entendi ser necessário iniciar apontando os caminhos teóricos - epistemológicos - metodológicos que percorri, e as leituras a que estes me conduziram.

Para leitura desta inquietação, fiz uma revisão da matriz colonial/moderna e da diferença colonial que “marca”, posiciona, subjuga, subalterna os conhecimentos dos povos colonizados.

A ambivalência na perspectiva apontada por Bhabha (2003), refere-se ao mito da unidade cultural, o qual chama de “mito progressista da modernidade”. O autor faz menção a “mitos totalizadores”. Tendo essa leitura, propõe o conceito de “ambivalência”, que difere de duplicidade. Para o autor, os homens ambivalentes “[...] olham em duas direções sem terem duas faces” (2003, p. 144).

Sobre o que se convencionou chamar de teorias pós-críticas em educação e a chamada “virada linguística”, Paraíso, (2004, p.284) nos afirma:

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada ‘filosofia da diferença’, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e

pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença.

Referindo-se, às pesquisas agrupadas como pós-críticas, a autora cita várias influências. Destaco como significativas para esta pesquisa a ‘filosofia da diferença’, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo e os estudos multiculturalistas, os pós-colonialistas, étnicos entre outros.

Paraíso (2004, p. 288-289), aponta as linhas mais exploradas por estas pesquisas, seriam:

1. a das relações de poder na educação;
2. a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação);
3. a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos).

Segundo Paraíso (2004), as pesquisas pós-críticas recorrem às ferramentas conceituais e aos caminhos investigativos que se distanciam das teorias tradicionais, constituem-se em “[...] uma busca incansável pela produção de novos sentidos na educação” (PARAÍSO, 2004, p. 288). São relevantes as reflexões da autora para pensar a minha pesquisa. Elas me inquietaram e ajudaram a conduzir meu olhar para as relações de poder que existem no espaço que investiguei, e também para pensar os sujeitos e os modos como produzem subjetivações.

Neste trabalho investigativo, centrei minha atenção “[...] na descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos)”, como nos ensina Paraíso (2004).

Vários sociólogos importantes, como Hall (2005), alertam-nos para as transformações no mundo contemporâneo, informando-nos que com a dinâmica acelerada deste contexto, como as novas formas de comunicação e transporte, as fragmentações e novos arranjos na organização social do capitalismo moderno, fariam com que os indivíduos já não mais sentissem “totalidades coesas”, ou seja segundo o autor haveria indícios que a coerência das coisas e dos sujeitos está se esvaindo. Questiona a questão da identidade, argumentando que os indivíduos se envolvem em múltiplos processos identitários, a partir dos quais parecem estar bricolando suas

identidades. Assim as identidades só podem ser pensadas na provisoriedade e temporariedade.

Para Hall (2005), nossas identidades são fragmentadas, “[...] o sujeito cartesiano, com identidade fixa e completa seria produto da fantasia ocidental moderna que não sustenta mais diante da multiplicidade e de identidades possíveis” (HALL, 2005, p.7). São reflexões que nos permitem pensar as diferenças para além do social, do viés de classe.

Nos questionamentos sobre a identidade fixa e completa, nos apontamentos sobre as diferenças e as críticas às premissas modernas, como também a abordagem da cultura como um campo no qual disputas de poder, conflitos em torno dos significados e os processos de identificação e diferenciação (entendendo-os que estão em constante articulação e negociação) podem ser percebidos no movimento político denominado Estudos Culturais, especialmente, em torno do Centre for Contemporary Cultural Studies - CCCS.

Os Estudos Culturais, desde a sua origem com Hall (1972), (no contexto britânico), estão ligados a um modo de produção de análise cultural. O foco analítico de suas produções é gerado em torno de três conceitos básicos: cultura, poder e identidade. Problematizam a força interativa e homogeneizadora das culturas, dão relevo às ausências de consenso em questões relacionadas a valores e significados. Buscam pensar as diferenças para além de recortes de classe social, procuram refletir as diferenças sobre gênero, idade e grupos étnicos entre tantas outras aqui não explicitadas.

Os Estudos Culturais passaram por várias fases e diferentes influências que marcariam as suas análises. Os primeiros estudos (Raymond Williams) partiam da perspectiva marxista, do materialismo cultural de Marx, ou seja, para se repensar o conceito de cultura, Williams recorre a noção de hegemonia pensada por Antônio Gramsci, mas também para criticar a relação mecanicista; que de acordo com Williams sustentava o marxismo clássico.

Temos as ideias de Althusser sobre a noção de ideologia, as contribuições de Lacan com suas reflexões psicanalíticas. Os pensadores dos Estudos Culturais constroem análises teóricas ancoradas também em Foucault e Derrida, essas análises que seguem as premissas do discurso (relação entre discurso, saber e poder).

Ao substituir Hoggart na direção do Centro, Stuart Hall incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na direção da sociedade; entre outras. Seus postulados ecoam nos grupos sociais que buscam lutar para que os seus saberes sejam legitimados, centram-se na reorganização de todo campo das relações culturais. Em “A identidade cultural na pós-modernidade” (2005), o autor apresenta premissas importantes na consolidação dos estudos culturais.

É um campo acadêmico de pesquisa sobre cultura, as pesquisas e produções construídas nesse arcabouço teórico buscam e têm sido caracterizadas por serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões. Seus autores dialogam com vários campos já estabelecidos, buscam inspiração em diferentes teorias, objetivam romper certas lógicas cristalizadas e concepções até então consagradas. Hall argumenta que embora os Estudos Culturais sejam um campo aberto e recusem as seduções das metanarrativas, também “não podemos reduzi-lo ao pluralismo simplista” (HALL 1997, p. 43).

As preocupações centrais dos autores desse campo são um alargamento no conceito de cultura. Nesse sentido, questionam as tradições elitistas que hierarquizam a cultura. Esse contorno teórico tem a cultura como uma categoria epistemológica central, problematiza o conceito de cultura arnoldiana.

Segundo pesquisadores dos Estudos Culturais, foi Mathew Arnold quem definiu cultura como sendo “[...] o melhor que se pensou e disse no mundo”. O autor de “Culture and anarchy” tinha posições elitistas e hierárquicas de cultura, a chamada “verdadeira cultura”, entretanto, este entendimento é contestado pelos praticantes dos E C. Para os analistas contemporâneos desse campo, houve “revolução cultural” no século XX e a cultura passa a ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que ela (a cultura) adquiriu. Essa análise denominou a intitulada “virada cultural”.

Ao dar “centralidade” à cultura Hall (1997), nos informa que esta é constituidora de todos os aspectos da vida social. Para o autor, “[...] não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural” (HALL, 1997, p.33).

Com esse entendimento, os sujeitos, conhecimentos e práticas, como as práticas pedagógicas indígenas tratadas nesta pesquisa, podem ser pensados na relação histórica, social e cultural. Estou recorrendo à expressão cultura, entendendo-a com Hall (1997), como sendo “[...] uma maneira de olhar e interpretar os processos sociais e culturais”. Com Silva (2000), teorizada como um campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação.

Moreira e Candau (2003) argumentam que a centralidade da cultura é destacada pelos autores Raymond Williams e Edward Thompson. Afirmam,

Para esses teóricos, o modelo base-superestrutura, proposto pelo marxismo ortodoxo, transforma a história em um processo automático e a cultura em um domínio de idéias e significados restritos a um mero reflexo da estrutura econômica da sociedade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 158).

Segundo eles, “A cultura estaria, assim, além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 158).

Na América latina, tem-se produzido reflexões nesse campo, estas provocam tensões ao dar relevância às dimensões de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia, entre outras. Destaco o pensamento de Canclini (2003), o autor problematiza como a noção de cultura foi sendo significativa e como, ela, a cultura, se expressa na atualidade. Suas reflexões explicitam a polissemia da definição de cultura, o que amplia os conhecimentos sobre a pluralidade de culturas, contribuindo para que eu possa refletir e repensar a universalidade do conhecimento. E sobre a escola, em Culturas Híbridas o autor faz incursões sobre os ritos, práticas e os discursos circulantes.

No Brasil as contribuições dos Estudos Culturais são na expansão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; na desnaturalização dos discursos, de teorias e das metanarrativas assentadas no sistema escolar, na visibilidade de dispositivos disciplinares entre outros temas emergentes.

Autores brasileiros como Silva (2000, 2007), Veiga-Neto, (2006), problematizam as diferenças culturais tendo o entendimento de que é preciso perceber que ela (cultura) carrega relações de dominação, estereótipos, representações, opressão,

embriagadas de uma pretensa neutralidade, de representações dominantes e ocidentalizadas, como também a luta de grupos marginalizados por sua própria representação contra aspectos estereotipados de sua identidade e não legitimação de seus saberes, fazeres e de sua alteridade.

Seus teóricos produzem tencionamentos sobre identidade e a diferença entre os povos e sobre os processos de colonizadores a que os povos colonizados viveram e vivenciam.

O conceito de articulação está sendo posto nesta tese para justificar a presença de vários campos teóricos presentes neste trabalho investigativo e a busca por uma articulação desses campos. Assim, recorro às reflexões de Wortmann (2005) para pensar a articulação de campos teóricos, pois ao tecer algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e educação, esta me ajuda a pensar também a articulação entre Estudos Culturais e Pós-Coloniais, seus atravessamentos e análises na educação, neste estudo, na educação escolar indígena. Cabe então, dar relevo às afirmações de Wortmann (2005, p. 177),

Pensada a partir de Laclau, tal como destacam Dauder & Bachiller (2002), a articulação configuraria um espaço teórico-político relacional de conexões que, por não serem necessárias, ou tampouco definitivas, podem desaparecer ou ser substituídas, em determinados momentos e circunstâncias de velhas conexões, ou pela instauração de novas articulações ou rearticulações, tal como também salientou Hall (1996).

Entendo que esta articulação me permite examinar e ampliar a compreensão acerca das questões relativas ao encontro de duas culturas na educação, neste a educação escolar indígena. Também considero que essa articulação ajuda a ampliar as lentes epistemológicas das categorias analíticas como hibridização, mestiçagens, tão relevante para pensar o problema desta tese.

Na perspectiva teórica que assumo, tentei deslocar-me das tipologias binárias, despir-me das marcas coloniais, romper com os dualismos, o que implicou pensar se é isto ou aquilo (VEIGA-NETO, 2006), pensar em espaços de fronteiras como espaços móveis em que saberes não possam ser isto e aquilo, mas também, isto e também aquilo, aquilo e também isto, o que permite ampliar as possibilidades de abordagem

teórica. O conceito de fronteira aqui assumido e também o de articulação me ajudaram a analisar e estabelecer estratégias para ler o problema de minha pesquisa.

As reflexões de Bonin (2007, p.67) também me ajudaram a pensar a noção de articulação. Ao argumentar, sobre a necessidade de se pensar a articulação de *campus* de saber, recorre ao conceito de articulação sustentada nos elementos teóricos construídos por Hall (1997), Dauder e Bachiler (2002) e Wortmann (2005). Traz uma definição de articulação sustentada em Dauder e Bachiller (2002) e nos afirma:

Dauder e Bachiller (2002) retomam aspectos históricos para situar o conceito de articulação, destacando que ele adquire sentido em estudos marxistas, nos anos 60, como esforço para escapar de reducionismos (econômicos) e essencialismos (classe). As análises de práticas concretas dentro de lutas de classe permitiram vislumbrar, pouco a pouco, outros elementos como gênero, etnia, raça, sexualidade (...).

A articulação é um conceito importante para os tempos Pós-Coloniais. Segundo Hall (1997), o ato de articular permite conectar diferentes elementos a uma nova unidade. Para Paraíso (2012, p.32-33), para fazer articulações entre os saberes a bricolagem é fundamental, porque “Trabalhamos com a desmontagem para decompor o que foi atualizado e fixado. Acrescenta a autora, “Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informamos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido”.

1.3.3. O pensamento e as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade

Neste momento dou relevo às reflexões de um grupo de pesquisadores intitulado Modernidade/Colonialidade - M/C¹³, por entender que as discussões desse grupo também contribuem para as problematizações desta pesquisa. Seus pesquisadores refletem sobre determinadas teorias produzidas em lugares que os denominam geo-históricos e línguas são designadas de superiores e universais e outras produzidas em

¹³ Introduzido por Anibal Quijano em *Colonialidade Del poder, eurocentrismo y América Latina* (2005), em que o autor apresenta as implicações dessa *colonialidade do poder* a respeito da história da América Latina.

uma língua e/ou história locais (como a do Brasil), são colocadas sem a validade universal.

Mignolo (2003) propõe que façamos uma revisão história, que revisemos a diferença epistêmica que subjugou povos e culturas e constituiu-se na diferença colonial. Um conceito construído pelo autor é relevante para a leitura desta pesquisa, porque segundo Mignolo, é o espaço onde emerge a colonialidade do poder.

Para Mignolo (2003, p.10), “[...] a diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies históricas locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta”. O autor argumenta que, como houve o ocultamento histórico dos saberes outros (não europeus), conseqüentemente aprendemos com a colonização a não levarmos em consideração o lugar de onde fala o sujeito para a sua compreensão do mundo e, acabamos tendo como referência, os saberes de um lugar geográfico específico: a Europa.

As reflexões dos autores pós-colonialistas do MC também corroboram para se pensar articulação de distintos elementos. Com ela somos provocados a pensar e analisar os efeitos de poder, ser e saber nas relações estabelecidas desde os tempos coloniais à contemporaneidade.

Adquire relevância no meu percurso investigativo a produção “científica” do grupo Modernidade/Colonialidade. Estes pensadores trazem o conceito de colonialidade, que é amplamente refletido por todos os pensadores desse grupo. A colonialidade do poder é um conceito construído por Quijano (1989), o autor contribui para pensar as relações coloniais estabelecidas entre os colonizadores e os colonizados e as relações de poder que acabaram posicionando os sujeitos e saberes.

Contribuindo com as reflexões debatidas nesta tese apresento as discussões advindas dos conceitos de colonialidade e modernidade, problematizando o “universalismo abstrato” dos conhecimentos eurocêntricos, entendidos aqui como aqueles legitimados como universais. Ou seja, “[...] não são (ou, pelo menos, não apenas) nem narrativas revisionistas nem narrativas que pretendam contar uma verdade diferente, mas, sim, narrativas acionadas pela busca de uma lógica diferente” (MIGNOLO, 2003, p.47). Fazer leituras sobre as obras de Mignolo (2003) acerca da

invenção ideológica que perseguimos sobre a produção, legitimação ou não dos conhecimentos, com suas reflexões acerca da outra face da pós-colonialidade contribui para pensar como ainda hoje posicionamos os conhecimentos e o que nos leva a hierarquizá-los.

O grupo Modernidade/Colonialidade começa com as produções sistematizadas do sociólogo peruano Aníbal Quijano sobre “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”.

Quijano (2005) inaugura um movimento, a colonialidade/modernidade, onde reflete a colonização eurocêntrica e moderna. Com estas reflexões, o autor dá relevo à colonialidade do poder. Quijano (2005) encontra uma estratégia interessante para apresentar o quadro das nossas relações com os povos colonizados, que até então se encontrava denominado de colonialismo ou simplesmente modernidade. O autor entende que ao separar as dimensões sociológicas ou epistemológicas, esta divisão dificultava a compreensão dos processos coloniais constitutivos ainda hoje. Na perspectiva potencializadora de um “novo mundo possível”, o autor argumenta propondo a integração das categorias colonialidade e modernidade, entendendo que a colonialidade está consorciada com a modernidade. Ao questionar as marcas da colonialidade/modernidade, propõe com outros pós-colonialistas, a descolonialidade¹⁴.

Minha aproximação com as leituras deste grupo MC (Modernidade/Colonialidade) se justifica à medida que o problema da minha pesquisa se encontra no campo dos estudos sobre a construção histórica dos conhecimentos. E, o MC tem como preocupação central analisar os contextos dos países colonizados, fazendo uma crítica à colonização e à subalternização dos conhecimentos dos povos colonizados, propondo a construção de um pensamento “outro” e a descolonização do pensamento hegemônico.

As reflexões do antropólogo Arturo Escobar (2005), “Mundos e conhecimentos de outro modo”. Em “Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar”, o autor reflete sobre uma epistemologia de fronteira, “el programa de investigación de modernidade/colonialidad”.

¹⁴ Descolonialidade, Decolonialidade são entendidos pelos autores pós-colonialistas como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p.24).

Já o venezuelano Daniel Mato (2009a), em “Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas”, fala sobre a suposta existência de duas classes de saber, argumentando que “Esta forma de ver a produção e validade do conhecimento, dividida em dois mundos em que um deles é possuidor de verdades absolutas, é tão antiga como a crença na superioridade da civilização ocidental [...]” (MATO, 2009a, p.78).

Ancoro-me também nas reflexões da linguista Catherine Walsh (2009) sobre a proposta de descolonização de nossas mentes. Para a autora devemos recorrer ao pensamento e pedagogia decolonial,

[...] como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações - saber, ser, poder e da própria vida - radicalmente distintas. Isso seria, utilizando as categorias de Sousa Santos (2005, p. 172), um projeto que provoca questionar as ausências- de saberes, tempos e diferenças, etc - e pensar e trabalhar a partir das emergências que se revelam ‘através da ampliação simbólica de pistas ou sinais’ da própria experiência particularmente a dos movimentos sociais (WASH, 2009, p.23).

Em seu diálogo com o pensador árabe-islâmico Abdelkebir Khatili, Walsh (2005, p.22), argumenta que “Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento”. A descolonização passa a ser uma categoria relevante nesta pesquisa, pois possibilita pensar o processo de revisão e reversão do pensamento colonial moderno. A partir de uma releitura acerca da modernidade e do colonialismo. Ao fazer uma releitura da modernidade e do colonialismo, Khatili nos propõe um pensamento-outro, o autor “parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização” (OLIVEIRA, 2010, p.24).

O entendimento desses pensadores do MC, como o repensar epistêmico, e o processo de reversão do valor dos saberes dos povos colonizados - lendo indígenas Guarani e Kaiowá, me ajudam a pensar quais seriam as alternativas de enfrentamento das estruturas colonialistas/modernistas fundantes em nosso país (Brasil), os processos de colonização que poderiam tornar um *locus* de enunciação de saberes outros.

No Brasil, as produções acadêmicas Pós-Colonialistas e as construções sob a ótica dos Estudos Culturais, começam a encontrar ressonância em grupos de pesquisas identificados como estudos multi-interculturais, onde destaco: GPEIN - Grupo de

Pesquisa em Educação e Interculturalidade, que tem como líder a pesquisadora Adir Casaro Nascimento, as pesquisa do grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Diferenças Culturais, que tem como líder, o pesquisador José Licínio Backes, nas produções do grupo do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e o GPCE Grupo de Pesquisa Cultura e Educação-ULBRA/RS, no Grupo MOVER UFSC/SC, liderado por Reinaldo Matias Fleuri, no GECEC-Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)/PUC/RJ, tendo como líder a pesquisadora Vera Maria Candau que busca aprofundar as questões relativas à interculturalidade e às diferenças étnico-raciais.

Na pesquisa acadêmica no qual se insere os estudos pós-coloniais, não é uma tarefa fácil delimitar o campo teórico preciso, pois estes estudos buscam transpor as fronteiras dos saberes, hibridizam, bricolam, criam esperanças das incertezas, produzem, conforme teoriza Bhabha (2003), uma reflexão além da teoria.

1.4. Descaminhos na arte de pesquisar

*Para nossos grupos de pesquisa,
espaços fecundos de trabalho
intelectual, onde nos aventuramos
Por descaminhos para inventar
Outros caminhos*

Marisa Vorraber Costa (2007).

O excerto que abre este item, é parte do texto de Costa (2007), em “Caminhos Investigativos II”. A autora traz junto com outros pesquisadores, possibilidades de práticas investigativas outras. Procuro apontar alguns descaminhos que tive que fazer ao escrever este trabalho acadêmico, assim, os esboços delineados, apresento alguns descaminhos que foram me orientando nessa escrita.

A produção dessa escrita veio atravessada por inquietações, revisões, e pelas dificuldades de uma escrita onde as marcas dos caminhos já traçados tiveram que ser revistas. Ancorei e me orientei com as argumentações de Paraíso (2012) ao afirmar que precisamos buscar essa inquietação, para experimentar caminhos outros, e que neste ato de pesquisar, rearranjos são necessários e também que fazem parte deste modo outro de pesquisar.

Parece-me importante apontar que esse processo de negociação não significa ruptura, ou abandono, e que não deve ser traduzido “[...] numa posição que tudo pode ser aceito ou que o rigor não seja fundamental” (COSTA, 2007, p. 11). Ao refletir com Paraíso, (2012), essa leitura contribuiu para que em alguns momentos eu pudesse me distanciar do receituário ou das prescrições metodológicas postas para esta investigação.

Descrever os descaminhos, permite, entre outras questões metodológicas, apresentar o aporte teórico-metodológico que me permitiu fazer leituras outras. Ou seja, numa pesquisa acadêmica é necessário descrevermos os procedimentos teóricos-metodológicos necessários para manter o foco da pesquisa, entretanto, neste ato de caminhar nos deparamos com alguns percalços, entraves epistemológicos e metodológicos. Registro que as escolhas feitas vieram de minhas leituras, de discussões teóricas, metodológicas e orientadas, mas que nem sempre foram possíveis de caminhar com elas.

A partir do mapeamento, foram escolhidos professores indígenas que passaram ou estão passando por formação nas Instituições de Educação Superior – IES. E, como prevê a problemática desta pesquisa, e, para realização deste processo investigativo, tive que reconstruir caminhos já pensados por entender que passei por alguns deslocamentos teóricos, metodológicos e epistêmicos. Mas, dar conta de deslocar-se dos procedimentos traçados demandou que eu fizesse uma revisão epistêmica e que me disciplinasse teoricamente, coerentemente, epistemologicamente, pudesse ser subversiva às normas tradicionais da academia.

Neste sentido, recorri a descaminhos, pois método desse trabalho investigativo bricolagem, porque o “roteiro” que havia previsto não funcionou, me permitiu como reflete Paraíso (2012, p. 24) que temos que “[...] fabricar nossos modos de pesquisar em educação de acordo com a problemática que investigamos”, sem perder ética e a rigurosidade em pesquisa.

A autora propõe que busquemos formas outras de construir pesquisas em educação que não nos aprisionem e nos mantem distantes da fixidez de sentidos e dos essencialismos (p.33). Argumenta também que precisamos ser rigorosas e investidas, mas também afirma que não temos “[...]qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder”, ou seja, não existe um método descritivo a seguir, “[...] e nem um lugar aonde chegar” (41).

Orientada por Paraíso (2012), senti-me ancorada para subverter algumas formas de se fazer pesquisa, como os limites dos passos de uma investigação. Havia pensado em fazer entrevista, depois elaborar um momento com a técnica de grupo focal, entretanto, no caminhar da pesquisa, com os diálogos e trocas, optei sob orientação, por primeiramente fazermos uma ficha de identificação, para depois partir para as entrevistas, no primeiro momento, senti-me insegura, mas o acolhimento e a amorosidade com que fui tratada permitiram fazer trocas e diálogos, também por refleti que a observação poderia apontar minhas inquietações iniciais.

Ressalto que na elaboração de uma ficha de identificação, como também na construção da entrevista, o pesquisador deve estar atento ao vocabulário a ser recorrido, ou seja, temos que buscar um vocabulário que possa ser compreendido por todos os entrevistados. A exemplo disso, ao elaborar a ficha de identificação me deparei com uma situação que me fez refletir, pois ao responder a ficha de identificação, os professores não compreenderam a abreviação de IES- Instituto de Educação Superior, uma terminologia comum a mim, ou seja, um vocabulário diferente, estranho a eles.

Uma questão importante a que o pesquisador deve estar atento é observar sua escrita, lembrando-se que o entrevistado pode não compreender o que este tem como intencionalidade e entendimento, e, isso, pode ter implicações em sua pesquisa.

Uma das subversões que cometi foi não ter seguido linearmente as etapas previstas no caminhar desta pesquisa, fui me encaixando com as demandas outras que foram surgindo, dificuldades, reflexões que foram nascendo e que me fizeram seguir percursos outros, pois segundo Paraíso (2012) quem decide o procedimento é o contexto e não o pesquisador. Quando questões foram aparecendo, senti a necessidade de rever a bibliografia e refleti com os autores sobre o espaço investigado, houve momentos em que tive que fazer várias retomadas aos referenciais bibliográficos que sustentam esta tese.

Também porque pressupomos que pesquisamos em tempos diferentes, tempos outros. Assim, “[...] lutamos em nossos dizeres, em nossos fazeres e em nossas pesquisas educacionais contra algumas dessas criações modernas” (PARAÍSO, 2012, p.26). Ou seja, o sujeito racional, seus conhecimentos universais são revisados, contestados.

Na elaboração das entrevistas semi-estruturadas, vários eixos de orientação foram elaborados sendo condutores das entrevistas, alguns acabaram sendo alterados ao longo da prática de campo, nem todas pensadas foram trabalhadas. Alguns deles tornaram-se questões desencadeadoras de um diálogo mais intenso.

Tendo como foco principal a tradução e negociação dos saberes tradicionais indígenas e os ocidentais na escola indígena ÑANDEJARA, não se pretendeu analisar o currículo escolar desta escola, apenas o apresentei para problematizar o foco da pesquisa. Também por entender que nele encontramos como estão sendo pensados os saberes que se pretende socializar na escola.

Minha intenção foi buscar a articulação entre a prática (o contexto, o cotidiano pesquisado) e a teoria. Ou seja, esta proposta esteve pensada, e foram intencionalmente refletidas no sentido de assegurar a não separação da prática e teoria. Traçando os descaminhos, não trabalhando de forma tão linear como nos é prescrito: justificativa, depois objetivos, hipóteses, revisão bibliográfica, em seguida referencial teórico, metodologia, coletas de dados, análise e por último a conclusão. Subverti a organização dos capítulos, e num esforço epistêmico, tentei articular a teoria com o campo empírico.

Um limite encontrado nesta pesquisa foi a língua Guarani, mesmo buscando uma aproximação com os professores índios, estabelecendo alguns elos, trocas e diálogos. A não compreensão da língua guarani foi um limite nesta pesquisa, que de alguma forma produz um distanciamento e compreensão. Sendo a primeira língua dos entrevistados o guarani, quando dialogamos nas entrevistas, estas estiveram sempre atravessadas pela tradução. As entrevistas ocorreram na língua portuguesa, e por ser a segunda língua desses docentes, possivelmente haverá atravessamentos.

Registro que todos os professores da escola investigada falam a língua portuguesa, mas quando rolava “uma boa conversa” sobre os encaminhamentos pedagógicos do cotidiano da escola na sala dos professores, essa ocorria em Guarani, pouco consegui compreender sobre o que diziam. Sempre brincava, lhes informando que estava no processo de alfabetização silábico - alfabético, ou seja, “quase sabia”, “praticamente” sabia como me diria um Guarani e Kaiowá. Para a tradução de algumas palavras em Guarani contei com a ajuda dos professores Lídio Cavanha Ramires e Edimar Araújo.

1.5. A atmosfera teórico-metodológica e os movimentos de aproximação com o campo empírico

Mas o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, uma naturalizada concepção unitária de mundo e da vida (COSTA, 2007, p.14).

A atmosfera metodológica instaurada neste trabalho esteve aberta ao inesperado, ao surpreendente, às dificuldades enfrentadas e até às possibilidades menos cobiçadas, ao buscar entender como os professores que passam ou que estão cursando a educação superior, articulam na escola ÑANDEJARA os conhecimentos tradicionais indígenas (Guarani e Kaiowá) que transitam na aldeia TE'YIKUE e os saberes ocidentais, advindos do processo de escolarização.

Apresento os movimentos, os contornos metodológicos e os caminhos investigativos que experimentei nesta pesquisa e que me fizeram pesquisadora, e me colocaram em “estado de tese” (BONIN, 2007, p.54).

Neste tópico, procuro esboçar o processo de aproximação com o campo empírico, descrevendo os caminhos investigativos que foram traçados, muitos deles percorri, outros tive que abandonar no caminho, recorrendo à bricolagem como nos ensina Paraíso (2012).

Atenta para como construir modos outros de se fazer pesquisa, fui bricolando, hibridizando saberes e práticas. Bem como argumenta Paraíso (2012, p.25), “Ocupamos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”.

A perspectiva de bricolagem em que me ancoriei para investigar as tensões e desafios postos aos professores indígenas sobre os saberes que circulam também em uma escola indígena, mais especificamente a escola indígena ÑANDEJARA, é construir um modo de fazer pesquisa que busca incorporar diferentes pontos de vista (NEIRA; LIPPI, 2012, p.610). E diferentes estratégias metodológicas e estar aberta a possibilidades outras.

Fazer esse trabalho de investigação, é "[...] uma forma de fazer ciência que analisa os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas"(NEIRA; LIPPI, 2012, p.610). Argumentam os autores,

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como diversos agentes sociais produzem reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).

Reflexões sobre a bricolagem muito me ajudaram neste caminho investigativo, pois neste ato de pesquisar, tive que aprender a bricolar, algumas vezes houve necessidade de repensar o planejado, rever as estratégias já pensadas. Busquei, e recorri a outras estratégias não pensadas. Estive orientada por Mato (2014, p. 244) no sentido de buscar uma “descolonização da pesquisa acadêmica” e de minha pesquisa.

Ao construir a metodologia desse trabalho, bricolei, bem como argumentam os teóricos pós-estruturalistas como Neira; Lippi, (2012), para as autoras devemos estar abertos ao contexto pesquisado, pois “[...] quem decide o procedimento é o contexto e não o pesquisador”. E uma das formas recorridas nesta pesquisa para bricolar foi, ao recorrer a uma determinada estratégia, e verificar que esta não funcionava, encontrar caminhos outros, critérios outros. Segundo Paraíso (2012) é um momento que exige a invenção de territórios outros, uma maneira de destruir barreiras de diversas disciplinas, oposições binárias, para construir no processo de “colar” de juntar o nosso objeto de pesquisa

Abordar a temática da diferença na relação entre os ocidentalizados e os povos indígenas, mais especificamente da diferença colonial entre os povos, na perspectiva do respeito à sua alteridade, cultura, luta pela terra, conhecimentos tradicionais, cosmovisões, modo de viver, pelo reconhecimento do caráter pluri-multicultural do Brasil, constitui um dos pressupostos importante para construção desse caminho investigativo. Como afirma Paraíso (2012, p.31), “[...] a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas”.

Nesta pesquisa, procurei “armar” meu olhar para os lugares de enunciação da diferença, como espaços híbridos onde a diferença cultural e também colonial se potencializa. Minha pretensão nesta abordagem qualitativa foi buscar os processos de articulação entre a forma de se pesquisar e o embasamento teórico aqui escolhido, pois neste caminho investigativo, “teoria e método são indissociáveis” (MEYER, 2012, p.48). Essas reflexões serão consideradas e contribuirão para a composição desta produção.

As estratégias metodológicas de caráter qualitativo, envolvem “[...] mais do que uma coleta de dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.114). As pesquisas qualitativas sob a orientação dos estudos pós-coloniais têm centrado suas análises nos processos instituidores de saberes, e, fazem uma forte crítica às patologias da ocidentalização.

Do ponto de vista metodológico, não há nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual que possa definir-se como sua, pois se aproveita dos campos teóricos - como o marxismo, o feminismo, a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo com a pretensão de analisar e compreender a transformação social, a dinamicidade e o deslocamento cultural latente hoje.

Entendo ser fecundo para a pesquisa orientada pelos métodos qualitativos, dar visibilidade às construções de ser, poder e saber, e as estratégias de interpelação do sujeito na perspectiva de se identificar elementos das dimensões constitutivas dos saberes e seres coloniais/modernos. E não ocorreram de forma sequencial, minha intenção foi buscar articular, não de forma linear, a análise documental, as entrevistas e a bibliográfica, também recorri as formas não convencionais, como faceboock, e-mail.

O desenho das estratégias metodológicas recorridas e nesta composição esteve também condicionada aos questionamentos que fiz, as problematizações, as interrogações e as questões que mobilizei para formular esta tese.

Minha pretensão foi distanciar-me da perspectiva positivista e buscar diferentes articulações para repensar o construído sobre os saberes; e mais especificamente sobre os conhecimentos tradicionais indígenas. Segundo Paraíso (2012, p.28):

Sabemos, assim, por um lado, que tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar "como os discursos se

tornaram verdadeiros", quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados.

Apresento como referência princípios teórico-epistemológicos que se baseiam no pressuposto de que os sujeitos são culturais, sociais e históricos, sujeitos ambivalentes, que ressignificam suas experiências e ações nos vários contextos sociais e culturais onde atuam. Ressaltam as motivações e intencionalidades, as formas de identificação e apropriação em relação a mudanças impostas pelos tempos pós-coloniais que invadem os espaços acadêmicos, as universidades; essas considerações trazem implicações fundamentais para esta pesquisa. Busquei um rigor constante na contextualização dos fatos vivenciados, visando deslocar-me do pensamento colonial.

A metodologia desta pesquisa foi orientada por um aporte teórico-metodológico que subverte algumas formas previamente estabelecidas para uma determinada investigação, em outros recorre aos velhos instrumentos de se fazer pesquisa. Segundo Nelson; Treichler e Grossberg (1995, p.9) essa forma de fazer pesquisa, tira proveito “[...] de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”.

Desde março de 2014 minhas idas à escola se deram primeiramente quinzenalmente, e posteriormente mensalmente, minha aproximação com a pesquisa de campo foi participando de fórum de professores, reuniões de pais e de professores, articulando com os gestores, entregando e colhendo ficha de identificação, realizando entrevistas, mas também observando o cotidiano, mais precisamente, os ritos da escola ÑANDEJARA.

Nesse ato de pesquisar, descobri que o campo não se revela facilmente ao pesquisador, ele exige rigidez e um aprofundamento de seus conceitos, uma revisão epistêmica e antes da realização de uma prática, ao pesquisador fica ao encargo de com a teoria armar o seu olhar, para uma leitura atenta e problematizadora. Paraíso (2012, p. 35), orienta-nos a lermos demoradamente, pois segundo ela porque,

[...] sabemos que a demora é importante tanto para conhecermos bem nosso objeto como para conhecermos nossas "filiações teóricas" e a potência dos conceitos e ferramentas com os quais vamos trabalhar. Lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre

nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas, significados. Lemos para mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações (PARAÍSO, 2012, p. 35).

Quanto ao pesquisador, Costa (2002, p.149, nos afirma que “*a neutralidade da pesquisa é uma quimera*”¹⁵. Para a autora, cabe ao pesquisador, recortar, analisar e explicitar elementos que possam ajudar a entender o problema da pesquisa. Segundo Costa (2005, p. 208) o desafio dos pesquisadores hoje é buscar “[...] articular velhos temas em novos problemas”.

Fischer (2005) em “A escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê”, argumenta a favor da marca do pesquisador, da inscrição do pesquisador em seus textos, mostrando sua leitura, de certa forma, interessada. Ou seja, “dizer, escrever e pensar sobre aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos” (FISCHER, 2005, p.112). Sugere que devemos “exercer uma técnica de si” para uma escrita menos automática, alertando que não podemos também abandonar as leis que regem a escrita acadêmica.

Recorro ainda à Costa (2002) para lembrar que o olhar do pesquisador acerca do problema definido está intencionalmente armado pelos autores que nos acompanharam na escrita da dissertação de mestrado e pelas leituras refletidas nas disciplinas do Doutorado que produziram marcas e outros que marcam a escrita desta Tese. Ao observar e buscar traduzir como ocorre a participação dos saberes tradicionais no cotidiano da escola indígena ÑANDEJARA (Guarani e Kaiowá), também estive passando pelos estranhamentos e atravessamentos de uma tradução cultural.

Costa (2007) apresenta um “diálogo entre a ciência e o mundo”, sugerindo algumas pistas para os jovens pesquisadores, recorri a algumas delas em minha pesquisa de mestrado, retomo a leitura para rever este modo de se fazer pesquisa, como também buscar mais pistas para construir meu ato de pesquisar. Costa (2007) entre várias reflexões sobre como fazer pesquisa hoje, aos quais recorri para este ato de caminhar pesquisando, destaco, “*O novo não é necessariamente melhor do que o velho. Não deixe o mito do progresso perturbar sua pesquisa*”¹⁶, alertando-nos que “O fato de uma

¹⁵ Grifos da autora.

¹⁶ Grifos da autora.

investigação ter sido realizada recentemente não significa que ela seja melhor e represente um avanço face ao que já existe”. A autora continua refletindo que, “A noção de que a História é a história do progresso ou da evolução humana, uma trajetória em direção ao melhor, o percurso do aperfeiçoamento, é uma das tantas narrativas inventadas pela Modernidade e investidas do estatuto de verdade universal” (COSTA, 2007, p.149), me cai como um convite para olhar meu problema de pesquisa.

As relações de poder que permeiam a legitimação de um determinado conhecimento também fizeram parte de meu olhar atento, e permitiram problematizar os objetivos desta tese.

O ponto de partida para o planejamento metodológico desse caminho investigativo foi o levantamento, um inventário do estado do conhecimento sobre o tema a ser abordado que já estava sendo construído nas disciplinas do doutorado, recorri ao material já existente constante de relatos, diversos trabalhos e produções acadêmicas e teses defendidas em diversos programas de Pós-Graduação em Educação sobre os indígenas, refinei, apurei minha busca focando nos escritos sobre os Guarani e Kaiowá e sobre os conhecimentos tradicionais desses povos.

Incluiu-se nesta tese, a revisão da literatura produzida nos campos teóricos escolhidos para me ajudar a compreender esta pesquisa, lidas nas disciplinas do Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB e da literatura produzida sobre os povos indígenas em questão que foram consultados na construção do estado do conhecimento, com base nos textos lidos para este trabalho investigativo.

Determinei dessa forma, os parâmetros iniciais sobre as possíveis categorias que me orientaram e fundamentaram as etapas posteriores de trabalho. Assim, foi possível estabelecer, sistematizar, e constituir um acervo bibliográfico referencial acerca das problematizações aqui pensadas, que se fizeram presentes em toda a escrita: negociação e tradução (BHABHA, 2003), cultura e história dos povos indígenas Guarani e Kaiowá mais especificamente as marcas históricas da vivência colonial dos Guarani e Kaiowá da reserva de Caarapó, educação escolar indígena desses povos, sobre os conhecimentos tradicionais indígenas.

Ao recorrer à estratégia de natureza bibliográfica, a intencionalidade foi construir um filtro ótico (DAUDER; BACHILLER, 2002, *apud*, WORTMANN, 2005)

para olhar o problema da pesquisa e de campo para aprender com os Guarani e Kaiowá. No Programa de Doutorado da UCDB, tive a oportunidade de ler algumas teses e dissertações que abordavam a questão da diferença cultural e também colonial, “[...] percorri com eles alguns possíveis caminhos teóricos e metodológicos, visitando também os efeitos produzidos por diferentes olhares, na análise de questões educacionais” (BONIN, 2007, p.32).

Objetivei com a pesquisa de natureza bibliográfica identificar os preceitos, as premissas e os pressupostos epistemológicos, teóricos e conceituais que compuseram e sustentam a presente tese. Essa pesquisa de natureza bibliográfica foi realizada com o propósito de construir reflexões acerca da temática delimitada para atender os objetivos desta pesquisa, aos quais foram importantes para a construção do “olhar” sobre os objetivos aqui delineados, como também subsidiar e fundamentar a análise das questões que às vezes sentia acometida por uma questão empírica.

Outra estratégia é a pesquisa documental. Nela buscarei fazer uma leitura interessada das legislações vigentes, e nos documentos que sustentam a pedagogia da escola pesquisada, como o Projeto Político Pedagógico inicial como também o vigente (2012), os planejamentos dos professores, o Regimento Escolar e as normatizações vigentes.

Para problematizar as possibilidades, os distanciamentos e a articulação entre a formação básica e superior voltados e realizados pelos professores indígenas da escola pesquisada, fiz leituras atentas dos preceitos constitucionais e a garantia de um tratamento diferenciado para a educação escolar indígena. Para a pesquisa documental, estudei os preceitos contidos na Constituição Federal de 1988; no Decreto presidencial n. 26/91; nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena/1993; LDBEN/1996; PNE/2001, PNE/2015, documentos que estabelecem os objetivos, princípios do trabalho pedagógico em comunidades indígenas.

No conjunto de normas gerais destaco o Plano Nacional de Educação - PNE que estabelece diretrizes, objetivos e metas para a Educação Escolar Indígena abordada como modalidade de ensino no item número 9.

Outras fontes importantes são as normas que regulamentam a educação escolar indígena (Convenções nº 169 - Organização Internacional do Trabalho; Parâmetros

Curriculares Nacionais - PCN/1996, Parecer 014/1999; Resolução nº 03/99; RCNEI/99-Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas); Decreto nº 6861/2009 e a Resolução nº 5, 07/12 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que normatizam a educação escolar indígena em nosso país.

Outro entendimento importante para minha pesquisa é que “[...] nenhuma linguagem é neutra” (SILVEIRA, 2002, p.20), 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.

Não linearmente, como afirmei, numa outra fase, fiz uma leitura atenta dos Decretos de Institucionalização da Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA, analisei as leis que de alguma forma contribuíram para o deslocamento epistêmico desta escola. Com estas leituras, pude observar o movimento protagonizado pela comunidade indígena na busca de uma escola mais encaixada à sua cosmovisão.

As leituras sobre a documentação da escola realizadas durante a elaboração desta pesquisa sinalizaram também para a importância de aprofundar meus escritos, analisei projetos e ações pedagógicas que pudessem caracterizar a escola indígena ÑANDEJARA, esta discussão apresenta-se fundamental nesta tese uma vez que um dos objetivos específicos trata de contextualizar a escola indígena em seus ritos de produção e socialização de conhecimentos. Objetivo que me movimentou a buscar os documentos pensados e produzidos pelos professores dessa escola, para problematizar como esses ritos são pensados e produzidos e delineados nesse documento.

Ao fazer essa leitura, procurei “armar” meu olhar para os documentos construídos pelos professores da Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA. Com este objetivo, fiz leitura do Projeto Político Pedagógico- PPP, Regimento Escolar e planejamento dos professores. Esta pesquisa documental foi iniciada nos primeiros meses de 2014, retomada em diversos momentos possibilitando-me uma leitura institucionalizada da escola acerca das diretrizes e normatizações, onde encontrei muitas formas ocidentais de se fazer escola.

Na construção dessa tese, orientei-me pela argumentação de Paraíso (2012, p.34), ao afirmar que “Questionamos documentos de políticas, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis. Em síntese, usados tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem”.

Essa pesquisa esteve aberta as possíveis revisões, mas para dar conta dos objetivos aqui propostos, a terceira etapa investigativa desta tese refere-se à pesquisa de campo.

Quando decidi compor esta pesquisa de campo, um dos instrumentos a que recorri foi o “Diário de Campo”, que segundo Bergamaschi (2005, p.48), se “[...] traduz uma memória inscrita no papel: um acessório principal de reflexão nesse longo período de ir e vir nas Tekoá”. Com ele, pude registrar minhas idas a esta comunidade, minhas percepções, meus estranhamentos, minhas dúvidas, retomadas e as reflexões produzidas por eles e outras questões jamais pensadas. Anotei informações e depoimentos que obtive em conversas informais, registrei algumas análises que fiz da rotina da escola. Registrei possíveis encaminhamentos e retomadas. Assim o Diário de Campo também se tornou um instrumento metodológico recorrido nesta pesquisa, nele registrei todos os momentos que estive na reserva no período de 2014 a 2015.

Na delimitação do campo de investigação, além do local geográfico, o local simbólico para esta pesquisa, como afirmei anteriormente é a escola, neste caso, a Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA, e esta escolha apresenta coerência com os objetivos que pretendi investigar. Considerei também relevante o espaço da sala de aula, um lugar importante nesse caminho investigativo, pois além das entrevistas com os docentes, dediquei um tempo com observações na sala de aula, considerando-a um espaço fértil para perceber se ocorrem, como ocorrem, e quais estratégias os docentes recorrem para a tradução, negociação dos conhecimentos acadêmicos e os tradicionais nessa comunidade.

Antes de planejar os encontros para realização das entrevistas com os professores, fiz a opção por conhecer o universo dos professores da escola. A primeira aproximação foi a entrega da ficha de identificação, explicitar a proposta do trabalho e a necessidade de conhecê-los.

Considerando o universo de professores da escola a ser potencialmente abordado, a escolha dos sujeitos entrevistados aconteceu a partir de levantamentos, tendo como ponto de partida professores indígenas, docentes na escola, que passam ou estão passando por um processo de formação nas Instituições de Educação Superior - IES. Tendo esse objetivo, fiz um levantamento nominal de todos os professores da escola, identifiquei e passei a focar nos que passaram ou que estão passando por formação em nível superior.

Elaborei uma ficha de identificação contendo alguns itens que considerei importante para atender aos objetivos delineados para este trabalho investigativo:

1.5. 1. Quanto à ficha de identificação:

a. Identificação do entrevistado: etnia, grupo familiar, idade, tipo de formação acadêmica, local de sua residência.

b. Relação com a comunidade: participa dos eventos de sua comunidade, de fórum de professores, tipo de relação com a casa de reza. Objetivando demarcar o universo de professores da escola ÑANDEJARA, e procurando estabelecer critérios para escolha dos possíveis entrevistados, que mais se aproximariam com o objeto de análise desta tese, e com as questões a que se pretende investigar.

Entreguei uma ficha de identificação (Anexo), contendo um roteiro, nele, busquei analisar quem seriam os professores que possuem nível superior, ou estão em processo de formação e encontram-se ministrando aulas na escola. Os referidos resultados foram:

- Levantamento nominal dos professores que possuem formação em nível superior; onde e como se deu sua formação, relação desta com a comunidade;
- Análise do perfil dos professores em relação aos objetivos delineados nesta pesquisa, objetivando analisar os possíveis critérios para a escolha dos entrevistados.

Ressalto que com a análise da Ficha de Identificação, pude demarcar o universo de professores da escola, indígenas e não- indígena. Pude também refletir sobre o

processo de formação dos professores, idade desses professores, potencializadores da escolha dos entrevistados.

Delimitei as entrevistas aos professores indígenas que passaram ou estão passando por formação em nível superior, esta demarcação se justifica considerando o foco desta pesquisa, a justificativa apresenta coerência com as reflexões aqui propostas.

Importante destacar que ao elaborar as fichas de identificação e reproduzi-las não tinha ideia do universo de professores lotados na escola, fiquei surpresa ao observar o quantitativo de professores lotados na escola, totalizando mais de 50 professores.

A escolha dos sujeitos entrevistados manteve-se delineada a partir dos seguintes critérios:

c. Pertencimento étnico: A delimitação com o recorte étnico, justifica-se considerando que me propus investigar sobre os professores indígenas na escola, comunidade formada pela parcialidade Guarani e Kaiowá. Considerando o universo de professores indígenas da escola, e analisando o total a ser potencialmente abordado, defini que inicialmente entrevistaria dois ou três professores, entretanto, senti necessidade de entrevistar mais professores, totalizando 8 professores com formação superior que estudaram, ou ainda estão passando pela educação superior, pertencentes a dois grupos étnicos – Guarani e Kaiowá.

d. Formação superior: Esta escolha apresenta coerência com os objetivos propostos para reflexões desta tese, que tem como foco investigativo os elementos e as interferências ou não da formação superior nas práticas pedagógicas (tradução e ou negociação entre os saberes) dos professores indígenas da aldeia.

e. Relação com a comunidade: Considerando a relação da comunidade, da casa de reza como uma forma de se manter os conhecimentos tradicionais, atentando também para o fato de que a espiritualidade segue como um fio condutor para construção e manutenção dos conhecimentos tradicionais. Justifica-se também porque observei nos documentos

norteadores da escola que a casa de reza é uma extensão da escola, muito articulada com a construção dos conhecimentos tradicionais desta escola.

f. Relação da área de atuação da construção de conhecimentos e prática

Esta pesquisa considerou como critério importante a área de atuação do docente, como também sua formação superior específica.

Com a elaboração de um quadro de professores, problematizei e analisei a formação dos docentes lotados na escola com base nos critérios estabelecidos. A parcial caracterização dos possíveis entrevistados também possibilitou a definição dos professores a serem entrevistados.

1.5.2. Quanto às entrevistas:

a. Escolarização na educação básica: impressões, marcas das experiências de escolarização, objetivando identificar elementos que possam aproximar dos conhecimentos tradicionais; identificação das escolas que frequentaram (indígenas; localizadas em terras indígenas, porém regulares; ou localizadas nas cidades);

b. Trajetória na educação superior: projeto pessoal ou da comunidade, escolha do curso, buscando identificar os motivos que levaram a escolha e sua inferência na comunidade. Dificuldades e marcas desta escolarização, objetivando analisar se esta trajetória acadêmica influencia sua prática docente;

c. Práticas escolares: expectativas de seu retorno para atuar como professor indígena; negociações e traduções, objetivando levantar informações qualitativas sobre como negociam ou traduzem os conhecimentos na escola. Darei ênfase e análise em quais estratégias recorrem para tornar a escola um espaço de fronteira onde os saberes possam dialogar e se dialogam na perspectiva intercultural que ancora esta pesquisa.

A primeira escolha que fiz foi analisar os dizeres dos professores da escola em momentos coletivos e não em entrevistas individuais, um deslocamento no método já traçado.

Na realização das entrevistas, justificou-se a elaboração de um roteiro semiestruturado (Apêndice), contendo alguns eixos constitucionais e os conceitos relevantes para este trabalho investigativo.

Quanto as entrevistas semiestruturadas, as questões foram pensadas buscando contemplar cada objetivo proposto, focando principalmente nas práticas de sala de aula, indagando com os docentes se nesta escola existe esse processo de diálogo, trânsito entre os saberes e como esses professores traduzem ou negociam os saberes.

Ao interrogar, ao problematizar as falas dos professores minha intencionalidade foi buscar desconstruir conceitos já naturalizados. Somos alertados por Costa (2005) que nossas escolhas e perguntas são sempre propositadas, que costumam ser de cunho essencialista, o que faz com que procuremos respostas unívocas e verdadeiras.

Referindo-me as entrevistas, organizei-me para que pudessem acontecer de janeiro de 2014 a julho de 2015, entretanto, essas foram realizadas no período de fevereiro de 2014 a outubro de 2015, observando os objetivos e categorias elencadas para esta pesquisa. O quantitativo de entrevistas realizadas ficou condicionado às etapas posteriores ao levantamento proposto, ficaram gravadas recebendo uma identificação de 01 a 43, e na identificação respeitou-se o momento em que esta foi gravada.

Para realização das entrevistas foi previamente elaborado um roteiro semiestruturado, este encontra-se disponível em apêndice. O roteiro iniciava com uma temática e as demais decorriam do diálogo, ou de questões ligadas ao tema proposto para aquele dia. Exemplo: Para atender as demandas do 4º capítulo, e o eixo, trajetória na educação superior, o tema das entrevistas se pautou: A formação superior atendeu ou garantiu os princípios de Educação Escolar Indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural?

As entrevistas foram gravadas e catalogadas pela ordem que aconteceram, estas estão numeradas de 01 (um) a 46 (quarenta e seis). E para dar conta de direcionar uma boa conversa, organizei minhas ideias seguindo alguns movimentos vivenciados, como também um movimento teórico construído para dar conta das minhas inquietações primeiras. Dessa forma entendo que ao elaborar um roteiro pude focar nos objetivos propostos para este trabalho de pesquisa, e desencadear reflexões sobre o tema proposto. Assim, me distanciei de outros não menos importantes, mas que neste momento não

estão delimitados neste trabalho. Registro que ao fluir uma boa conversa, esta possibilitou autorreflexão aos entrevistados, assim acabaram falando muito além do solicitado, o que me permitiu uma leitura e entendimento aproximados da realidade vivida.

Considerando a necessidade de contextualizar os sujeitos participantes dessa pesquisa, entendi ser necessário apresentar, mesmo que de forma sintética a caracterização de cada um/a dos entrevistados/as, sendo que essas impressões e identidades encontram-se construídas pelos próprios sujeitos mediante as entrevistas. São pessoas que contribuíram com este fazer, pessoas com as quais interagi e convivi no período da pesquisa de campo, são autoras e autores da pesquisa, porque me acolheram, me afetaram com sorrisos e boas conversas, me ajudaram a problematizar minhas inquietações, forneceram-me informações acerca da escola e das práticas pedagógicas e pude mesmo que de fora observar o mundo Guarani e Kaiowá.

Ao escrever um pouco sobre sua identidade, relações e pertencimento de cada um dos entrevistados busco construir uma cartografia com o propósito de orientar os possíveis leitores desta tese.

1.5.3. Quanto às narrativas e trajetórias: maneira outra de contar sua história

Objetivando apresentar quem são os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, me propus a fazer a construção de um breve relato de sua vida e formação escolar apresentado pelos entrevistados. Esta breve caracterização dos entrevistados possibilita ao leitor conhecer um pouco a relação desse professor com sua comunidade.

As narrativas, os discursos constroem identidades, produzem o que somos e assim as identidades dos sujeitos vão sendo construídas pelos discursos que vão dando sentido as suas vidas e acontecimentos.

É na e pela linguagem que construímos os sujeitos, sendo assim, “[...] o sentido de quem somos depende das histórias que contamos, as que nós contamos e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é autor, narrador, personagem principal” (LARROSA, 1996, p.462).

Este caminho investigativo foi desenvolvido em diversas fases as quais permitiram compor o desenho desta pesquisa, para este propósito foram consultados as lideranças e os rezadores, pois, a autorização foi relevante para fluir uma boa conversa. Para essa intenção contei com a ajuda da direção da escola.

Nas entrevistas objetivou-se buscar as impressões dos professores indígenas com formação universitária ou que estão cursando a educação superior e vivenciando este espaço, que regressam às suas comunidades após ou ao estar vivendo sua experiência universitária, observando também se há interferência dos conhecimentos acadêmicos na sua prática em sala de aula e nas relações por eles estabelecidas. Não se objetivou nesta tese analisar o curso que os professores frequentam ou frequentaram.

Ponderei para realização das entrevistas a aceitação do convite em participar, pois considerei também relevante, o livre consentimento em participar das entrevistas, neste sentido, as primeiras entrevistas os professores tiveram conhecimento sobre o tema. Defini com os sujeitos dessa pesquisa o anonimato ou não, tendo em vista a autoria de suas reflexões, pois “cada forma de saber tem suas próprias vozes” (MATO, 2009a, p.86). Os professores indígenas da escola ÑANDEJARA optaram por explicitar seus dizeres afirmando sua autoria.

Acolhi como pressuposto metodológico as afirmações de Mato (2014, p.240) “Se puede modificar el estudio “del” otro (por ejemplo “el subalterno”), para estudiar “con” ese otro”. Um desafio constante nesta pesquisa foi dialogar com os entrevistados tentando apreender com eles a contar histórias outras. Justifica Mato (2014),

Este importante cambio de enfoque puede producir un conocimiento que sirva a los grupos sociales interesados por aprender sobre las articulaciones globales y locales de poder, las prácticas hegemónicas globales y las prácticas de los agentes domésticos y cómo estas afectan sus vidas (p.240).

Outra questão que concentrou minha atenção é sobre como concebo a entrevista, entendendo-a com Silveira (2007, p. 124; 131) como sendo um “[...] terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação (...)”, o que possibilita-me distanciar de seu “[...] *status* revelador de verdades, partejador de dados”.

Analisando e refletindo sobre o universo de professores indígenas com ou em formação universitária a ser potencialmente limitado para esta pesquisa, e por ter como objeto de estudo os conhecimentos tradicionais do povo Guarani e Kaiowá, optou-se por entrevistar um mestre tradicional, rezadores ou ÑANDERU¹⁷.

O contato com o senhor Lídio (ÑANDERU) na escola, se deu porque estávamos todos participando da Semana dos Povos Indígenas. Encontrei com seu Lídio e começamos a dialogar, disse a ele sobre minha pesquisa, e como não sabia ao certo como me dirigir a ele, perguntei ao mestre Lídio (ÑANDERU) sobre como eu deveria me reportar a ele, questionei se ele seria mestre tradicional ou rezador?

Este me respondeu de forma bastante tranquila que entendia “ser rezador, como também mestre tradicional” (Diário de Campo, 21/04/2014). Esta reflexão me fez pensar que a necessidade de nomear as pessoas e coisas está mais centrada na forma ocidental de se construir conhecimentos. Nas entrevistas observei que esta não é uma preocupação desses professores Guarani e Kaiowá da escola. Talvez seja este um dos motivos que encontrei várias formas de escrever o nome da reserva/aldeia como também da escola.

As entrevistas, depois de gravadas algumas falas em língua Guarani, foram traduzidas, conferindo uma relação indireta de comunicação. O que segundo Bergamaschi (2005) constitui-se em um entrave, “[...] pois o que é dito deverá ser traduzido, passar por um segundo dizer” (p.52).

Em outros momentos, dediquei um tempo de convivência mais intensa na escola da aldeia TE'YIKUE, observando uma sala de aula. Se a escolha pela observação constitui um recurso para refletir sobre o dito e não dito nas entrevistas, constituirá também em momento fecundo para que eu possa sair da lógica colonizadora/moderna.

Ao realizar esta pesquisa de campo estive em várias e em curtas estadas na aldeia para realização de análise dos documentos da escola, levantamentos da ficha de identificação, tive intensas e produtivas conversas informais, entrevistas com

¹⁷ O termo ÑANDERU designava as chefias de família extensa. Eram suas atribuições as esferas políticas e religiosas da aldeia. Assumo essa expressão nesta tese, ancorada nas entrevistas com os professores como sendo aquelas pessoas iniciadas nas práticas rituais e dirigentes de grupos de *reza*. Estas podem, ainda, ser denominadas, genericamente, de caciques ou rezadores.

professores e também observei o cotidiano da escola em diversos momentos de minha convivência na escola.

As análises desta tese de doutorado foram constituídas com base na percepção dos participantes sobre os propósitos delineados neste caminho investigativo e as problematizações da pesquisadora. Para interpretação, tradução dos procedimentos desta pesquisa, a interlocução foi realizada com os autores que ancoram a Tese.

CAPÍTULO 2. A CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA COLONIAL/MODERNA

*Serão os interesses da teoria “ocidental”
necessariamente coniventes com o papel hegemônico do
Ocidente como bloco de poder? Não passará a
linguagem da teoria de mais um estratagema da elite
ocidental culturalmente privilegiada para produzir um
discurso do Outro que reforça sua própria equação
conhecimento-poder?*
(BHABHA, 2003, p. 45).

Considerando que sempre falamos de um local que ocupamos, ou nos colocaram (GROSFOGUEL, 2010), neste capítulo trago as contribuições dos autores pós-colonialistas que buscam fazer uma crítica aos processos coloniais e à modernidade ocidental. Minha opção se justifica à medida que a problematização desta tese faz uma crítica à universalização e subalternização, e consequentemente à hierarquização dos conhecimentos. Problematizo e argumento com Mignolo (2003) sobre a relação entre colonialidade e epistemologia, entendendo – com o autor – que tal relação constitui o ponto de partida e o fio condutor para a universalização e subalternização de determinados saberes.

Apresento os contextos das relações coloniais e a perspectiva eurocêntrica dominante, que impõe a colonialidade do saber. Num outro momento, com as teorizações dos estudiosos, procuro abrir tensões teóricas trilhando as cartografias do conhecimento, e para dar conta da questão central desta tese, busco apresentar com perspectiva pós-colonial como me aproprio do entendimento dos conceitos de negociação e tradução culturais para pensar os saberes tradicionais indígenas nas escolas das aldeias.

2.1. Contextos das relações coloniais e a colonialidade do saber

Para articular a problematização desta tese com os pressupostos e premissas construídos para essa leitura, precisamos compreender os contextos das relações coloniais e o mito de fundação da modernidade, uma leitura feita por autores pós-coloniais.

Dussel (1993) faz uma releitura do processo de colonização na América sob a perspectiva do colonizado. Defende que, a América, desde o primeiro momento, fora

“*encoberta*” e as suas diferenças teriam sido negadas, seus saberes marginalizados. Esses povos acabaram sendo colonizados como ameríndios e por conta desse tipo de colonização, foram incorporados como “*si-mesmo* ocidental” (DUSSEL, 1993). Sendo reprimidos, sendo negada sua alteridade à situação de “reflexo inferiorizado” da condição humana europeia, gestou-se um processo de subalternização, este decorreria do choque entre mundos diferentes, um processo legitimado pelo etnocentrismo que compreendia a Europa como superior, resultando em um processo de dominação cultural.

No século XVI, a Europa se consolidava enquanto *centro*, a dominação da América inaugurava o contexto da modernidade, em que o continente americano fora compreendido como extensão do europeu, os povos colonizados (aqui, leia-se indígenas), foram submetidos às epistemologias do Outro (europeu), também lhe fora negado seus saberes sob a argumentação e a imposição da racionalidade colonial/moderna.

Mignolo (2003), embora admita a hierarquização das formas de conhecimento sob a égide da razão, também teoriza que estas se convergem em diferentes perspectivas epistêmicas, traz conceitos diferentes para a compreensão de como os povos colonizados foram e são subjugados e subalternizados pelas formas coloniais que apenas legitimam uma forma de saber, a europeia, e marginalizam as outras formas de conhecimento, embora também reconheça os atravessamentos híbridos.

No Brasil, há mais de 515 anos, os povos indígenas descobriram que existiam outros povos-denominados de ocidentais, leia-se europeus. Esse “descobrimento” implicou uma relação de colonização, dominação, onde os europeus passaram a ser os principais beneficiários, estabelecendo uma dominação política, social e cultural. Essa dominação é conhecida como colonialismo. Do colonialismo, das diferenças étnicas, derivou-se a diferença colonial que colocou às margens os modos de ser, saber e viver dos povos colonizados.

Segundo Quijano (2003, p. 23), a diferença colonial (povos com escrita alfabética, ou não) foi o primeiro pressuposto para a construção “[...] do imaginário do mundo colonial/moderno”. No início do século XIX, o critério de avaliação, e consequentemente subalternização dos povos, “[...] não era mais a escrita, mas a história”. No século XX, foi “Max Weber [que] transformou o discurso dos

missionários sobre essa lacuna em celebração de conquista, pelo Ocidente, do verdadeiro saber como valor universal” (QUIJANO, 2005, p. 23).

Para Santos (1999, p. 204-205), “Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral”. Em sua argumentação, “O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e, vice-versa, o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância”. Questiona, desse modo, o discurso universal na produção dos conhecimentos construídos na matriz da modernidade eurocêntrica. Conforme Santos (1999), a ciência moderna converteu e institucionalizou um conhecimento como hegemônico; e este conhecimento também se institucionalizou nos espaços escolares e acadêmicos.

Nesse processo colonial, os povos indígenas também resistiram a essa imposição social, política e cultural, o que conseqüentemente entre outros deslocamentos, provocou o fim do período colonial. Sobre o aspecto histórico, legal e político, a dominação colonial, embora a estrutura colonial tenha sido cessada, resultou no que os pós-colonialistas como Walsh (2009) e Mignolo (2003) denominam de colonialidade.

Sobre a colonialidade, Walsh (2009) nos informa que precisamos buscar um processo contínuo de (de) colonialização; entendendo que não se trata de uma questão cronológica. A suposta superioridade atribuída ao conhecimento europeu se sustenta pela colonialidade do poder, que posicionou e posiciona os conhecimentos indígenas, como folclóricos, sem validade científica. “A colonialidade subalterniza, invade o imaginário do outro, ocidentaliza”, afirma Nascimento (2012, p. 156).

Quijano (1992) ao apresentar-nos o conceito de *colonialidade do poder*, argumenta que a colonialidade do poder é que opera classificando toda a construção de saber a partir das categorias articuladas à perspectiva epistemológica da matriz de poder (europeu). Referindo-se à colonização da América, nos afirma:

Ao mesmo tempo em que se afirmava a dominação colonial, erigia-se um complexo cultural denominado racionalidade e estabelecia-se como o paradigma universal do conhecimento e das relações hierárquicas entre a ‘humanidade racional’ (Europa) e o resto do mundo (QUIJANO apud MIGNOLO 2003, p. 93, grifos do autor).

Como nos faz pensar Quijano (2005, p. 1) “[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”. A colonialidade, De acordo com Quijano (2000),

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000 apud BALLESTRIN, 2013, p. 101).

Nascimento (2012, p. 156), referindo-se aos escritos de Mignolo (2003) e Walsh (2009), argumenta que esses autores “[...] discutem a colonialidade do poder como fazem também os intelectuais indígenas (letrados ou não), e provocam a necessidade de problematizar a subalternização do conhecimento e a possibilidade de ‘recolocação de uma identidade’”.

O período da administração política colonial findou, mas a colonialidade permaneceu e se rearranja cotidianamente e ainda se consolida em um complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo (QUIJANO, 2005).

Esse prolongado período de colonização e, fundamentalmente, dos povos indígenas na formação de sociedades híbridas, evidencia a imposição imperialista, assimilação e/ou a subalternidade explícita a que esses povos foram submetidos, dentro desse projeto colonial/moderno, entendido pelos colonizadores como civilizatório.

Dussel (2005) nos afirma que “[...] ocorreu historicamente uma unificação entre a ideia de universalidade abstrata com uma universalidade contra hegemônica pela Europa como centro”. Essa discussão proposta pelo autor ajuda-nos a perceber que um conhecimento particular, no caso, o europeu, na modernidade, sutilmente se converte em um conhecimento universal, incontestável. O que produziu a legitimação e a dizimação ou subalternização dos saberes que encontravam fora do espaço geográfico europeu, como também os que eram considerados diferentes de sua lógica. Dussel

(2005, p. 48) formula uma ideia importante para esta reflexão sobre a relação entre universalidade e mundialidade, evidenciando que:

Si se entende que la ‘modernidad’ de Europa será el despligue de las posibilidades que se abren desde su ‘centralidad’ e la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su ‘periferia’, podrá comprenderse el que, aunque toda cultura ES etnocétrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse co la ‘universalidad-mundialidad’. El ‘eurocentrismo’ de la Modernidad es exactamente el Haber confundido la universalidad abstracta com la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como ‘centro’.

Para Dussel (2009) toda a filosofia moderna centra-se na reflexão sobre o conhecimento europeu. Essa construção filosófica se sustenta na pretensão europeia de objetividade e universalidade, constituindo assim o que Quijano (2003) denomina de colonialidade do saber. Para o autor, a colinialidade do saber opera como uma forma de negação das formas outras de produção de conhecimentos, negando, colocando às margens os conhecimentos “outros”. Afirmando com Dussel, Oliveira (2010, p. 53) argumenta:

Dussel faz conexão desta ideia, fundamentando a colonialidade do saber com o pensamento moderno pós Descartes, que pressupunha uma ontologia de totalidade enquanto metafísica da alteridade como negatividade. O conceito moderno de ser moderno é agora secular, construído sobre a negação do outro, o ser é agora o ego sem Deus. Ou seja, uma totalidade egotista que confirmaría segundo Dussel, o postulado de Hegel para quem o conhecimento e a totalidade são o absoluto.

Cabe ressaltar que no caso do Brasil, o território “descoberto” pelos colonizadores europeus, tinha suas sociedades, possuía formas de organização territorial, social, cultural e política, entretanto, em nome do progresso civilizatório (europeus) (DUSSEL, 1993), sob o argumento de civilizar os povos aborígenes e garantir o progresso da nação, muitos saberes indígenas existentes foram dizimados. Ou seja, o produto colonial, a colonialidade resultou em uma repressão, em um processo onde os povos colonizados (índios) foram subjugados, esse processo acabou alterando significativamente os modos de produzir conhecimentos.

Aos povos indígenas Guarani e Kaiowá em MS, foram impostos o uso dos padrões de conhecimentos dos colonizadores (europeus), estes impuseram também suas significações, desconsiderando e/ou colocando às margens consideravelmente sua cultura. Ao ser subjugado, sua cultura, seus conhecimentos acabaram sendo colocados em uma relação de subalternidade.

Com a suposta hierarquização dos padrões europeus, os conhecimentos tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá foram alçados à categoria de conhecimentos exóticos, naturais, portanto sem validade universal (universais para os padrões dos colonizadores, suas lógicas, seu universo europeu). Esse processo de consolidação do sistema mundo colonial/moderno teve consequências culturais, sociais e epistemológicas, ou seja, tiveram e tem ainda hoje consequências importantes, pois os conhecimentos Guarani e Kaiowá não se encaixam nos padrões culturais europeus, porque possuem outras lógicas de pensar e construir conhecimentos. Nesse processo, muitos saberes foram hibridizados; e muitos, como afirmei, foram silenciados ou dizimados.

Também somos alertados por Walsh (2009, p. 16) que:

Enquanto a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo) multiculturalista.

Ao indicar a interculturalidade que a autora chama de funcional aponta com o conceito de multiculturalismo na visão, que ela considera (neo) multiculturalista, entendendo que é a lógica e a significação desta visão que tende a sustentar os interesses hegemônicos (europeus). Segundo Walsh (2009), a interculturalidade pode ser considerada uma ferramenta conceitual importante para repensarmos, rearticularmos e ressignificarmos nosso entendimento da diferença colonial, permitindo-nos rever a colonialidade do poder, ser e saber.

A interculturalidade crítica é vista pela autora como um projeto social, mas também, ético e intelectual, que adota a (des) colonialidade como estratégia de revisão. A autora propõe-nos uma leitura (des) construtiva da visão tradicional da modernidade, argumentando que o pensamento decolonial pode ser uma alternativa à subalternização

cultural e epistêmica das culturas não europeias. A (des) colonialidade proposta por Walsh (2009) indica uma revisão das hierarquias de raça/etnia e gênero, entre outras, que foi construída pelo colonialismo e pela modernidade europeia.

2.2. A Modernidade/Colonialidade e sua hegemonia epistemológica

No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética. Esse foi um primeiro momento para a construção do imaginário atlântico, que irá construir o imaginário do mundo colonial/moderno
(MIGNOLO, 2003, p. 23).

O semiólogo argentino Mignolo (2003), o filósofo argentino Dussel (2005) e outros autores do M/C problematizam e fazem críticas incisivas ao mito de fundação da Modernidade. O atual debate no qual se apresentam outras possibilidades de compreender como determinados conhecimentos foram legitimados e outros não em nossa escolarização formal e sua relação com os conhecimentos tradicionais indígenas, discussão proposta nesta tese. As reflexões desses autores tornam relevante esta discussão para compreender os entrelaçamentos desta e outras inquietações que provocaram a definição do problema central desta pesquisa.

Segundo Mignolo (2005, p. 47), “Entendo ‘colonialidade’ tão-somente como o lado reverso e inevitável da ‘modernidade’ – seu lado sombrio como a parte da lua que não enxergamos quando a observamos da terra”. Ou seja, para o autor “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, não derivada” (MIGNOLO, 2003, p. 75).

Os autores do M/C compartilham da ideia de que foi graças à “colonialidade/modernidade”, que a Europa pôde legitimar as ciências humanas como modelo objetivo e universal na produção de conhecimentos, além de subalternizar todas as epistemologias para fora da fronteira do ocidente.

Mignolo (2003) explica esse período moderno fazendo uma articulação com a concepção epistêmica colonial, apontando-o como um “projeto de expansão planetária”, denominados de “[...] colonialismos modernos e de modernidades coloniais” (MIGNOLO, 2003, p. 47), um projeto hegemônico construído numa lógica binária, com

seus limites epistemológicos e hierárquicos que acabavam, e ainda acabam, dominando, aniquilando e/ou subalternizando as diferenças étnicas e culturais entre os povos.

Nestas últimas décadas, campos da filosofia, dos estudos culturais e pós-coloniais (com algumas diferenças) se articulam e têm problematizado e construído deslocamentos epistêmicos importantes, estes “[...] impulsionaram uma forte crítica às patologias da ocidentalização”, que “[...] se devem ao caráter dualista e excludente que assumem as relações modernas de poder” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 169).

Sobre os processos de escolarização, podemos afirmar que estes se consolidam na modernidade e se sustentam com seus referenciais. Sobre a modernidade, nas palavras de Castro - Gomez (2005, p. 169):

A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, excluiu de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas concretas. A crise da modernidade é vista pela filosofia pós-moderna e os estudos culturais como a grande oportunidade histórica para a emergência dessas diferenças largamente reprimidas.

Comungando com Castro-Gomez (2005), podemos afirmar que o mito da modernidade se descreve como uma civilização que se autodescreve, que discursa como sendo a mais desenvolvida e superior, detentora do saber universal, “iluminada” com seus saberes científicos, posteriormente, convertendo-os em saberes acadêmicos. Assim, o período colonial/moderno foi caracterizado pelos pós-colonialistas como um projeto epistêmico europeu, em que hoje há imposição dos valores europeus pelas relações de poder vigentes.

Para Dussel (2005) é difícil perceber que a Europa moderna é uma invenção ideológica dos fins do século XVII. Essa invenção é “[...] que rapta a cultura grega como exclusividade europeia e ocidental” (DUSSEL, 2005, p. 59). Entendendo com o autor que o mito de fundação da modernidade é eurocêntrico, provinciano e local, através de uma ideia de autodeterminação. Esse entendimento apontado por Dussel ajuda-nos a deslocar epistemologicamente e a compreender como se deu o imperialismo cultural europeu e as suas concepções ditas universais. Considera então que no período colonial, os povos europeus se autodeterminaram, consolidaram sua alteridade. Oliveira (2010, p. 42) afirma que “A partir desse entendimento, podemos perceber que embora

toda cultura apresente um comportamento etnocêntrico, o caso específico do etnocentrismo europeu parece ser o único que pode pretender uma identificação com a ‘universalidade-mundialidade’.

Nesse processo, os colonizadores buscaram e buscam consolidar os preceitos modernos, numa justa causa: civilizar os povos indígenas e africanos e outros “primitivos e bárbaros”, segue o projeto moderno em sua justa causa colonial, a de construir um processo civilizador. Esse processo de consolidação do sistema mundo moderno/universal teve consequências culturais, sociais e epistemológicas devastadoras aos povos que não se encaixavam nos padrões culturais dos povos do continente europeu.

Uma questão central apontada pelo grupo M/C é problematizar a construção epistêmica dos conhecimentos, para perceber a coexistência de diferentes *epistemes*, ou seja, a compreensão das formas outras de produção de conhecimentos, sendo necessário revisitar a cartografia da construção dos conhecimentos. Na compreensão da produção de um conhecimento é preciso examinar a sua gênese histórica, os processos que se desenvolvem e o conjunto da visão social e cultural de mundo.

2.3. Trilhando as cartografias do conhecimento

*A epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não,
sobre as condições do que conta como conhecimento*
Boaventura Sousa Santos (1999)

Ao trilhar as cartografias do conhecimento, o objetivo é problematizar a epistemologia, especialmente, sob a ótica dos estudos culturais e pós-coloniais. Podemos afirmar que a naturalização de como os conhecimentos são colocados como unívocos tem sido precisamente objeto de grande contestação a partir desses campos de saber.

Autores como Costa et.all (2007, p. 150) não acreditam na existência de conceitos neutros. Argumenta a autora, “Não existe produção de saber fora dos jogos de poder”. A pretensa neutralidade e universalidade dos conhecimentos provocam-nos a examinar as representações de classe, etnia, subalternidade, silenciamentos e

legitimação de um determinado saber. Discutir como esses processos de significação e produção de saberes foram e são construídos ao longo da história de encontros culturais.

Os filósofos buscavam transgredir as fronteiras do que naquele momento histórico se pensava e se construía como conhecimento, para pensar de outra forma; fugindo às prescrições da época para apontar, compartilhar dúvidas e convidar-nos à criação de outra forma de refletir o modo como o conhecimento era pensado, contribui para pensarmos que saberes legitimamos.

Propus-me nesta tese revisitar a teoria do conhecimento, também chamada de epistemologia, o ramo da filosofia que problematiza as origens e estuda a estrutura, os métodos da validade do conhecimento (SILVA, 2000), por entender que esta me ajuda a pensar como construímos, produzimos um determinado conhecimento e o legitimamos, damos *status* a uns e como os “outros”, advindos das margens de nosso sistema social, acabam não sendo reconhecidos.

Os epistemólogos preocupam-se em sua maioria com os aspectos sociais do conhecimento, assim como sua criação e sua produção. Conferem relevância às relações sociais, com especial atenção aos fatores que interferem na compreensão do que se considera como conhecimento.

São muitas as divergências a respeito dessa postura epistemológica, já que a sociedade no seu tempo e espaço privilegia determinadas premissas teóricas e epistemológicas, neste caminho investigativo, privilegio as discussões sobre os saberes tradicionais indígenas dialogados na escola ÑANDEJARA, dando relevo às questões epistemológicas que subjazem.

As correntes teóricas que conhecemos recorrem a uma série de ferramentas conceituais e operações analíticas que ao longo de nossa história foram se deslocando das que as precederam. Então, haveria “o conhecimento” uno, legítimo, verdadeiro? Produzimos conhecimentos? Que questões epistemológicas estão envoltas nessas questões? Haveria, então, a objetividade do conhecimento, a verdade objetiva, absoluta? O que move a trajetória do conhecimento humano?

Até o séc. XIX não havia uma separação entre ciência e filosofia, assim, na Grécia, a Filosofia incorporava todo o saber. No início dos tempos, os conhecimentos eram místicos, mitológicos, não havia dúvidas quanto ao que era considerado

conhecimento. Entretanto, desde os tempos mais antigos, o tema conhecimento intrigava desde os “sábios” aos menos instruídos. E buscando responder a esta questão, começaram a existir teorias, dentre elas, o racionalismo de Descartes (1596-1650), como também o Empirismo de Bacon e Locke (1632-1704).

O Racionalismo propõe que a origem do conhecimento estaria na razão, como o próprio nome anuncia. Para Descartes “Penso, logo existo”¹⁸, assim fundamentava sua teoria. O livro intitulado *Discurso do Método*, Descartes (1637), acaba sendo considerado o fundador da filosofia moderna e do racionalismo¹⁹. Descartes, ao questionar, ao duvidar de todo conhecimento que, então, julgava ter, entende que apenas poderia ter certeza do que duvidava. E se duvidava, o autor concluía que, também pensava, e se refletia, se pensava, era porque existia, ou seja, suas reflexões perpassavam pela lógica de que se duvido, penso; se penso, logo existo. Eis que surge a razão. Para os autores pós-colonialistas esta seria mais uma invenção do homem.

Gallo (2006, p. 556) acredita que “[...] essa busca se inicia com Descartes e com a defesa da universalização do método matemático; e termina (se é que terminou) com Husserl e a proposta do método fenomenológico [...]”. O autor afirma que dentro do projeto moderno, a produção do conhecimento foi marcada pelos princípios de objetividade e universalidade. É dessa experiência que surge o que Foucault (1999) denomina de disciplinamento dos saberes, “[...] o Estado exerceu seu poder disciplinador, que operou por meio de quatro procedimentos básicos: desqualificação/seleção; normalização; hierarquização; centralização piramidal” (FOUCAULT, 1999 *apud* GALLO, 2006, p. 557).

Já para a corrente empirista, o conhecimento advém da experiência do indivíduo, propõe, então, valorizar os sentidos. O filósofo David Hume mostra-nos as diferentes espécies de filosofia, retratando a filosofia moral, ou ciência da natureza humana. Hume traz uma grande contribuição para a questão dos limites do conhecimento, suas reflexões tornam-se importantes para o desenvolvimento do empirismo e da epistemologia de modo geral. O autor não era considerado racionalista, mas colocava limite na razão, fazia uma crítica à filosofia abstrata²⁰. Para o autor não temos como

¹⁸ *Cogito, ergo sum* significa “penso, logo existo”; ou ainda *Dubito, ergo cogito, ergo sum*: “Eu duvido, logo penso, logo existo” ([Discours de la Méthode](#) (Descartes, 1637. Notas em sala de aula).

¹⁹ Notas em sala de aula.

²⁰ Hume problematiza o processo de construção do conhecimento. Para o autor, a filosofia deve-se ocupar

construir um conhecimento universal. É o conjunto de experiências que produz um conhecimento. Tornou-se referência por seu ceticismo filosófico e empirismo radical.

Na Europa, no início do século XIX, surge o positivismo como um triunfo do liberalismo europeu, cuja norma básica era que a natureza humana seria a base da própria lei natural, e do cientificismo que reconhecia uma só natureza material unindo o mundo dos fatos e dos valores. Segundo Ribeiro Jr (1988, p. 19), o termo positivo, da corrente epistemológica positivista, designa o real frente ao quimérico, o útil frente ao inútil, “[...] preciso frente ao vago, o relativo frente ao absoluto”. Para Ribeiro Jr (1988),

Seu método de trabalho é o histórico genético indutivo, ou seja, observação dos fatos, adivinhando-lhes por indução as leis da coexistência e da sucessão, e deduzindo dessas leis, por via da consequência e correlação, fatos novos que escaparam da observação direta, mas que a experiência verificou (RIBEIRO JR, 1998, p. 18).

Para o autor, este método “[...] é o método geral de raciocínio proveniente do concurso de todos os métodos particulares (dedução, indução, observação, experiência, nomenclatura, comparação, analogia, filiação histórica)”, argumentando que, conforme Comte, o método é objetivo. “Mas, Comte usa também o que chama de *método subjetivo*, que resulta da combinação lógica dos sentimentos, das imagens e dos sinais” (RIBEIRO JR, 1988, p. 19). Nessa corrente epistemológica “[...] o estado metafísico-abstrato, onde os fenômenos são explicados por meio de forças ou entidades ocultas e abstratas, como princípio vital” (RIBEIRO JR, 1988, p. 20).

Severino (1999) argumenta sobre o fato de que “[...] a crença de que a única *episteme* verdadeira é aquela produzida pela ciência mediante a aplicação do método experimental-matemático implica a rejeição radical de todo conhecimento de natureza metafísica [...]” (SEVERINO, 1999, p. 52).

Na formulação dessa ideia, corrobora Oliveira (2010) ao afirmar que:

Acredito que o pensamento iluminista que serve de base ao pensamento moderno traz como pressuposto que o saber formal/científico é natural superior os saberes da vida cotidiana, porque é mais organizado, estruturado e produzido por meio de processos de reflexão sistemática (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Já no final do século XIX, se dá pela emergência de estudos inspirados em problematizar os conhecimentos capturados pelas cartografias consagradas que têm regulado e legitimado a produção do conhecimento. Surgem deslocamentos importantes e outras direções investigativas, neste momento/movimento privilegiam outros parâmetros para se pensar os saberes, “contribuindo para se desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais” (COSTA, 2004, p. 14). Um dos pressupostos desta pesquisa é romper com a oposição binária, ou seja, relação de oposição entre dois termos.

Ao refletir sobre a modernidade e suas repercussões para a educação como campo de conhecimento, Gallo (2006) argumenta que “[...] precisamos recuperar um dos aspectos centrais do projeto moderno: o epistemológico” (GALLO, 2006, p. 556).

Na síntese de Gallo (2006) sobre o “disciplinamento de saberes” proposto por Foucault (1999), estes saberes foram eliminação, em seguida foram normalizados, tornando-os intercambiáveis. Já o terceiro, nomeados mediante um procedimento de desqualificação e momento, que permite pensar as questões problematizadas neste texto “[...] é o da classificação hierárquica desses saberes, dos mais específicos e materiais, que são subordinados aos mais formais e mais gerais”. O quarto movimento, Gallo (2006), ancorado nas teorizações de Foucault, afirma se tratar da “centralização piramidal do conjunto de saberes” (GALLO, 2006, p. 557).

Assim, para entender como a cultura²¹ ocupou um lugar central no processo de produção de conhecimento, recorreremos e nos ancoramos num importante deslocamento epistêmico provocado, consoante com as informações de Costa (2006) e Gallo (2006), pelo filósofo Nietzsche e seu entendimento sobre o que ele denomina de conhecimento perspectivo²². Sobre este entendimento Gallo (2006), nos afirma que:

[...] no campo da filosofia destacou-se a voz de Nietzsche, que fez a crítica ao uso da razão tomada como absoluta, procurando mostrar que

²¹ Hall (1997) ao dar centralidade à cultura faz emergir os aspectos epistemológicos desta virada cultural, passa-se a privilegiar determinados temas na análise de fenômenos sociais.

²² Em *Genealogia da moral*, livro de 1887, portanto já da fase final de sua produção, que encontramos o lançamento do desafio de um ‘conhecimento perspectivo’. Nessa obra, Nietzsche afirmou que os seres humanos, como produtores de saberes, devem agir considerando a diversidade de perspectivas, tomando-a como positiva e não como um problema para a objetividade que leva à verdade universal. (GALLO, 2006, p. 561).

o conhecimento é, sobretudo vida, é encarnado, é ligado ao mundo, por mais que tentemos transformá-lo em formas puras e abstratas. O movimento de Nietzsche é justamente o de colocar em xeque os procedimentos de universalização e objetividade do conhecimento moderno, defendendo aquilo que depois seria chamado de perspectivismo (GALLO, 2006, p. 558).

Para Gallo (2006), é em *Acerca da verdade e da mentira no sentido extramoral*, que Nietzsche “[...] coloca o conhecimento como uma invenção e a verdade como metáfora, com isso questionando a própria noção de fundamento e, portanto, a possibilidade de um conhecimento objetivo e universal” (GALLO, 2006, p. 558).

Outro deslocamento epistêmico provocado pelas reflexões de Nietzsche em “*Crepúsculo dos Ídolos ou Como Filosofar com o Martelo (1888)*” é sobre a noção de verdade. Na explicação que Nietzsche dá ao termo, Gallo (2006) afirma,

[...] que o que importa ao conhecimento não é exatamente o quão verdadeiro ele se apresenta, mas sua antiguidade, isso é, o seu tempo de sedimentação, de “incorporação” pelos homens, na medida em que vai se encarnando nas vidas dos indivíduos. E, conforme esses conhecimentos se incorporam, passam a ser parte de uma verdadeira luta pelo poder, lembrando os processos de disciplinamento evidenciados por Foucault (GALLO, 2006, p. 560).

Se Nietzsche (1997) estiver correto acerca da crítica ao uso da razão tomada como absoluta, isto permitir-nos-ia compreender o conhecimento conectado ao mundo e precisaríamos considerar seriamente os conhecimentos subalternizados e rever os legitimados na modernidade.

Alguns filósofos contemporâneos anunciam tempos pós-modernos, outros problematizam e classificam esses mesmos tempos como hipermodernos, buscando marcar suas diferentes formas de pensar as estruturas sociais contemporâneas. O campo dos Estudos Culturais parece romper com a visão elitizada de cultura, acabando por abrir espaço para outros conhecimentos, postos à margem, exatamente pela visão elitizada. Seus pensadores partem do entendimento de cultura como lugar de enunciação. A cultura estaria, assim, descentralizando-se e livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na

etnicidade e na religião (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 158). Featherstone (1997) assevera que,

[...] trata-se, na verdade, de uma recentralização da cultura, expressa no aumento da importância atribuída ao estudo da cultura no âmbito da vida acadêmica. [...] em síntese, a descentralização mais geral da cultura tem sido acompanhada por sua recentralização na vida acadêmica (FEATHERSTONE, 1997 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 158).

Segundo Moreira; Candau (2003, p. 158), “[...] o modelo base-superestrutura, proposto pelo marxismo ortodoxo, transforma a história em um processo automático e a cultura em um domínio de ideias e significados restritos a um mero reflexo da estrutura econômica da sociedade”. Essa afirmação pôde me ajudar a compreender os processos de construção do conhecimento para além do social. Costa et all (2003) contribuem afirmando que:

Por sua vez, Stuart Hall (1997a e 1997c) diz que na ótica dos EC as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos (COSTA et all, 2003, p. 38).

Estudiosos, como Hall (1997), dão centralidade à cultura e fazem leituras problematizando as relações de poder subjacentes aos conhecimentos que são legitimados ou não na educação, contestando porque esses foram e são colocados às margens em nossa colonização, revisando a colonialidade do poder. Esse entendimento evidencia como os sujeitos, suas identidades, diferenças, conhecimentos e práticas são construídos através de relações históricas, sociais e culturais no âmbito de relações de colonialidade que persistem.

Para Silva (2007), as concepções epistemológicas desse campo teórico não se alinham às compreensões dominantes no campo educacional, principalmente no que se refere ao entendimento de senso comum quanto às concepções filosóficas sobre o conhecimento.

Costa et. all (2003, p. 36, grifos do autor) afirmam que esta “[...] teoria cultural concentrou-se neste terreno escorregadio e eivado de preconceitos em que se cruzam duas noções ou concepções extremamente complexas e matizadas como *cultura e popular*”. Os autores expressam seu entendimento, argumentando que,

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivada, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 36-37, grifos do autor).

Uma das questões levantadas pelos autores centra-se na contestação dos processos de construção de conhecimentos em nossa sociedade, ao questionar os saberes outros, começam a desencaixar dos regimes de verdades e universalidade; e penso que este é um ponto importante para esta discussão, pois assim os povos indígenas Guarani e Kaiowá podem dar visibilidade aos processos históricos e culturais a que foram submetidos.

Não pretendi hierarquizar correntes teóricas, nem as comparar, tenho o propósito de não pensar sobre o que é isso e aquilo, ou o que é conhecimento, o que não é, mas de refletir e procurar entender porque e como os conhecimentos se tornaram isso ou aquilo (VEIGA-NETO, 2006). Como nos faz pensar Veiga-Netto (2006, p. 111), “[...] ao invés de tentar saber o que é mesmo isso ou aquilo, procurar entender porque e como isso e aquilo aparecem para mim como isso ou aquilo”. A diferença de um contexto de produção de conhecimento e de sua prática se caracteriza um dos principais desafios contemporâneos acerca da produção do conhecimento, ou seja, a verdade é objetiva?

Sobre a possibilidade de uma hibridização entre os saberes indígenas e os acadêmicos, faz sentido pensar se os conhecimentos tradicionais indígenas que por conta dos processos de colonização/modernização acabaram por não receber *status* de conhecimentos universais.

Consideremos o que Backes e Pavan (2011) nos afirmam,

A relação entre cultura e educação não foi questionada pela modernidade porque se aceitava que havia uma base comum à que todos os sujeitos deveriam ter acesso via educação para que pudessem se tornar “cultos”. Essa base comum não foi colocada em xeque porque era reconhecida como universal. Entretanto, é preciso lembrar sempre que os supostos valores universais e superiores não possuem essas características por uma questão ontológica, mas por uma questão política (BACKES; PAVAN, 2011, p. 110).

Meyer (2012, p. 54) retoma suas reflexões (2006) e argumenta sobre a necessidade de se revisitar o conceito de Ciências, para a autora,

[...] implica ainda aceitar o pressuposto de que aquilo que nos é apresentado como verdade é legitimado, como tal, no âmbito de regimes de verdade de uma época particular. E que um dos mais poderosos regimes de verdade de nossa época é a Ciência, com "C" maiúsculo. Esse regime envolve processos de validação de conhecimento produzidos em certas condições históricas, culturais, econômicas e políticas, com determinadas matrizes disciplinares, conjuntos de regras metodológicas, conceitos que precisamos admitir e assumir para falar desses objetos, e que permitem definir o que é que conta como verdade, em um determinado tempo e contexto (MEYER 2012 *apud* MEYER, 2006b).

Consideremos então os tempos coloniais como um tempo de hierarquização de poder e saber, o que nos permite pensar que o conhecimento historicamente produzido e legitimado como universal é na “verdade”, resultado de um processo cultural – reflete lógicas de uma cultura, no caso a ocidental (europeia), e também não é neutro, como podemos entender com estas leituras; e este processo cultural se encontra imbricado por relações assimétricas de poder.

Interroguemos sobre as margens de nosso processo educacional: quem ficou à margem? E por que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas se encontram à margem deste processo de escolarização?

Nesta tese, parto da premissa de que na educação, mais especificamente na educação escolar indígena, os conhecimentos não são construídos e colocados naturalmente como discursivamente se apresentam, mas são como uma questão cultural, imbricada nos processos históricos coloniais/modernos.

2.4. Negociação e tradução cultural

Ao longo deste caminho investigativo, uma discussão central e necessária são os processos de negociação e tradução cultural. Nesse sentido, é necessário ler, refletir e explicitar que concepção de negociação e tradução é entendida nesta pesquisa. Como me referi anteriormente, o conceito de tradução que discutirei não se refere às traduções no âmbito da linguística, mas às estratégias e processos de mediação ou de negociação de sentidos no esforço de tornar possível o diálogo entre formas outras de ser, viver e saber.

Parto da literatura acadêmica para falar de negociação e tradução dos conhecimentos tradicionais indígenas e ocidentais, também como e porque a negociação e a tradução são entendidas nesta pesquisa como espaços de enunciação epistêmica, contestadores dos padrões epistemológicos hegemônicos europeus.

Nos debates contemporâneos, destacam-se as argumentações de Bhabha (2003, p. 19-20). Para ele, o jargão pós não pode sugerir sequencialidade ou polaridade, mas a consciência de que os “[...] ‘limites’ epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são, também, ‘fronteiras’”, que segundo autor expressa, “outras vozes e histórias dissonantes e até dissidentes [...]”.

Bhabha (2003, p. 126) interroga o espaço entre o ver e o interpretar, chamando-o de terceiro espaço – o interstício entre significante e significado do qual, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico do usuário da linguagem, seu *locus da enunciação*, pode-se ter visibilidade do hibridismo. Assim, o hibridismo ressalta que “culturas são construções e as tradições, invenções”. Ao fazer sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico, entendendo como *locus* de enunciação que vem de algum lugar específico, o europeu, e que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios na relação colonial, legitimou e reproduziu seu *locus*.

O Terceiro Espaço de enunciações, segundo o autor, trata-se da condição prévia para emergir a diferença cultural, na qual os *hibridismos* e as fronteiras da cultura ficam evidenciados. Com essa perspectiva, passei a considerar que na escola indígena ÑANDEJARA existe a possibilidade de um terceiro espaço como *locus* de enunciação de saberes, como nos ensina Bhabha (2003). Ou seja, possibilita perceber a negociação e tradução de saberes.

As proposições do autor também nos levam a problematizar “[...] além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”, entendido por Bhabha como os *entre-lugares*. Sobre os *entre-lugares*, o autor destaca que estes propiciam “[...] o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular e coletiva – que dão início a novos signos de identidade”, e, lugares inovadores de “[...] colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2003, p. 20).

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistêmicos. Portanto, é importante problematizar os *entre-lugares*, analisando como se constroem ou se legitimam, em seu interior, determinados saberes. Pode-se afirmar com Bhabha que:

É na emergência dos interstícios - a sobreposição e deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos ‘entre- lugares’, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.) (BHABHA, 2003, p. 20, grifos do autor).

Apoio-me em Bhabha (2003, p.213), recorrendo aos *entre-lugares*, onde os saberes tradicionais indígenas-subjugados, silenciados e marginalizados “[...] não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como ‘horizontal e homogêneo’”, nos quais o “valor cultural” possa representar espaços dialógicos em que a cultura e seus processos de construção de saber e ser possam ser traduzidos e negociados, construindo outra forma de se fazer a pedagogia indígena Guarani e Kaiowá – indicando uma alternativa de um possível diálogo com os saberes e práticas silenciados em nossa colonização.

Entendo negociação tal como argumentada por Bhabha (2003, p. 52) “Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de *iteração* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e opacionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência”.

Já a tradução cultural transcende as oposições dadas culturalmente, abre-se um

espaço de hibridismo. Assim, ao invés de negar, abre-se um espaço de negociação, onde os conhecimentos não legitimados possam fluir nas práticas pedagógicas em sala de aula (BHABHA, 2003). Desse modo, proponho a pensar as estratégias dos professores da escola ÑANDEJARA como forma de tradução. Visto que:

[...] o trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte de um *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um *entre-lugar* contingente, que inova e irrompe a atuação do presente. O passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2003, p. 27).

Retomando as argumentações do autor,

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o ‘novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente, criando um espaço de tradução e negociação, reconfigurando-o como um *entre-lugar* contingente que inova e interrompe a atuação do presente (BHABHA, 2003, p. 27, grifo do autor).

Nesse entendimento, a tradução é um método de ir de uma cultura à outra, e, deve ser entendida como um processo de construção de um novo, um saber híbrido que não representa somente a “essência do original”, mas um outro saber, derivado do original da tradução, mas também um outro hibridizado. Assim, o ato de traduzir torna-se um ato cultural do diálogo entre os saberes.

Ao pensar em negociação ou tradução entre os saberes ocidentais e tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá, me parece, seguindo a interpretação do autor em questão, que “[...] abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política” (BHABHA, 2003, p. 51).

Referindo-se à temporalidade²³ tradução e negociação, o autor destaca que ela traz

²³ Bhabha (2003, p. 51) faz referência à temporalidade, afirmando que “Quando falo de negociação em lugar de negação quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos e contraditórios [...]”, para o autor com esta temporalidade que se, “abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a

duas vantagens: - reconhece a “ligação histórica entre o sujeito e o objeto da crítica”, superando oposições simplistas e essencialistas “entre a falsa concepção e a verdade revolucionária”; então, a “função da teoria” é nos fazer ver que os “nossos referentes e prioridades políticas” (povo, comunidade, luta de classes etc...), não existem com um “sentido primordial, naturalista”, ou como algo unitário ou homogêneo. Para o autor, “Eles só fazem sentido quando vêm a ser construídos nos discursos do feminismo, do marxismo, [...]”, cujo elemento de prioridade, “[...] estão sempre em tensão histórica e filosófica ou em referência cruzada com outros objetos”, argumenta Bhabha (2003, p. 52). Ou seja, a temporalidade da negociação proposta pelo autor em tela não é pensar sentidos fixos, “pois não há representação unitária”, porque a negociação cria espaços híbridos. Nas palavras de Bhabha (2003, p. 54-55):

Aqui o valor transformacional da mudança reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um (a classe trabalhadora como unidade) nem o Outro (as políticas de gênero), mas algo a mais, que contesta os termos e territórios de ambos. Há uma negociação entre gênero e classe, em que cada formação enfrenta as fronteiras deslocadas e diferenciadas de sua representação como grupo e os lugares enunciativos nos quais os limites e limitações do poder social são confrontados em uma relação agonística.

Macedo (2006) afirma que, ao sustentar estas categorias, Bhabha (2003), não busca fixar outras categorias, nem implica em posições fixas em um “expecto político claro”, mas abrir-se a alternativas políticas e teóricas. Também somos alertados por Fanon (2008, p. 29) que “Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo”. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro.

Ao debater políticas públicas que tencionam reformas educativas e constitucionais voltadas para a diversidade cultural, o marco central para tal contextualização encontra-se na “[...] histórica articulação entre a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)” (WALSH, 2009, p. 14).

Para reconstruir essas relações nesse contexto, segundo Walsh (2005), o conceito de interculturalidade é central, entendendo-o como um componente central e necessário na luta pela decolonização epistêmica para se construir um projeto

intercultural e decolonizador. A autora propõe o posicionamento crítico de fronteira na diferença colonial, pois, segundo ela, com este pensamento de fronteira não se busca a sociedade ideal, unívoca, “[...] mas o questionamento e transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre consciente de que estas relações de poder não desaparecem, mas podem ser reconstruídas” (OLIVEIRA, 2010). Para o autor,

O pensamento de fronteira significa fazer visível outras lógicas e formas de pensar, diferente da lógica eurocêntrica e dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência como vimos em Fanon, mas rejeitando-o constante questionamento e infectando-o com outras Histórias e modos de pensar (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Esse pensamento de fronteira permite um diálogo crítico entre grupos e conhecimentos subalternos. Esses espaços de fronteiras podem oferecer possibilidades de estabelecer um trânsito, uma negociação, uma tradução e propor saberes outros, pensamentos outros, estabelecendo assim um projeto alternativo de diálogo entre os saberes.

Walsh (2009) me proporciona reflexões importantes sobre o papel protagonista que a escola ÑANDEJARA assume na produção das diferenças étnicas e dos saberes legitimados em seu cotidiano, visto que historicamente privilegiam os saberes tidos como universais, nesta pesquisa, entendido como pertencente ao universo europeu.

A escola indígena hoje assume um papel importante no processo de reversão do projeto pedagógico instituído em suas práticas pedagógicas. Essa revisão pode dar mais visibilidade às culturas dos povos indígenas, “naturalmente” marginalizadas pelas sociedades ocidentais, possibilitando viabilizar uma abordagem relacional onde a negociação e a tradução sejam possíveis.

CAPÍTULO 3. SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DOS POVOS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ

A nossa aldeia tem uma vida- ÑANDEREKO, e para ter nossa vida, precisa de um lugar, é o TEKOHÁ, e a nossa língua ÑE Ê, e daí que nasce a cultura.

(Professor Eliezer R. Martins - PPP-ÑANDEJARA /2012)

O contexto de discussão desta tese, como afirmado, é a aldeia TE'YIKUE-Guarani e Kaiowá. Justifica-se, assim, refletir sobre os aspectos históricos e culturais desses povos. Esses devem perpassar por uma reflexão revisionária sobre os processos coloniais e o período moderno, considerando suas interferências na educação Guarani e Kaiowá, mais especificamente na educação escolar indígena e na autonomia e sustentabilidade desse povo. Trata-se de uma teoria construída junto ao campo empírico.

Ao apresentar a fala do professor Eliezer, reflito com ele a forma outra de se pensar uma cultura, observando como esta se encontra articulada pelos ÑANDEREKO e TEKOHÁ e ÑE, e, indagando também sobre os aspectos históricos e culturais que acabaram por alterar as relações internas e externas desse povo com o entorno regional, conseqüentemente seu ÑANDEREKO, seu ÑEMBO'E KATU.

Esta pesquisa vem motivada pela relevância dos saberes tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá, apresento aqui os processos colonizadores e suas interferências, por ser uma discussão relevante para esta pesquisa.

3.1. Sobre os povos indígenas Guarani e Kaiowá da aldeia TE'YIKUE: encontros, esbarrões e os discursos sobre sua história

A presente pesquisa está voltada para o estudo e análise de como seria possível negociar ou traduzir os saberes indígenas e os saberes ocidentais na Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA, localizada na reserva indígena TE'YIKUE, Município de Caarapó, Mato Grosso do Sul – MS. E para contextualizar o processo histórico de encontro dos povos indígenas Guarani e Kaiowá da aldeia indígena TE'YIKUE e o entorno regional, anco-ro-me em pesquisadores como Nascimento (2006, 2010), Brand

(1997, 2007, 2011), entre outros estudiosos dos povos indígenas, como Bergamaschi (2005, 2010) e Bonin (2007, 2010). Esses autores problematizam algumas condições e narrativas colonialistas e de tutela do outro, analisam os processos históricos, culturais e educacionais que ainda sujeitam os povos indígenas.

Como já anunciado, a discussão deste capítulo é fruto da leitura dos escritos de pesquisadores, historiadores e antropólogos, mas também é minha intenção ter na composição desta tese as narrativas dos professores indígenas, e ao fazê-la, estabeleço como um recurso metodológico colocar modos outros de ver os processos históricos.

Em se tratando do período colonial, referente à cultura e história indígena, mais precisamente dos Guarani e Kaiowá, há, conforme pesquisadores, uma certa carência de fontes bibliográficas e documentais, e, quando há registros, segundo eles, tratam-se, em sua maioria, de um olhar de estranheza, de um olhar etnocêntrico para a cultura do outro, neste caso, os indígenas.

A história dos Guarani se confunde com a narrativa da colonização de seus territórios, mesmo porque pode-se afirmar que nossa história é marcada pela eliminação simbólica e/ou física do colonizado, do colocado como “outro”. Os processos coloniais produziram a negação desses “outros”, de seus saberes e fazeres. Nesse contato, os ocidentais, constituídos de códigos escritos também ocidentais, contaram somente a sua perspectiva dos fatos; e ao subjugar a cultura aborígine (indígena), subalternizou e impôs sua versão, seus saberes.

Ao falar sobre os aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Guarani e Kaiowá, considero importante demarcar que me refiro a sujeitos entendidos como populações de cultura tradicional. Para atender a um dos objetivos desta tese, se faz necessário compreender o que são consideradas populações tradicionais. Segundo o Decreto nº 6.040 (2007), são,

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (DECRETO nº 6.040/2007, art. 3).

No que tange à identidade sul-mato-grossense, os índios, quando considerados, são apresentados na maioria das vezes como mestiços, misturados ou integrados entre tantas outras representações e estereótipos, construídos no imaginário social. A esse respeito, Nascimento (2000) enfatiza que,

A história de constituição do homem sul-mato-grossense não considera o índio nessa composição; o desenvolvimento econômico do Estado ‘ignorou’ a presença indígena em todo seu território e permitiu o seu confinamento para que os projetos de expansão e extração pudessem ser realizados e, com relação às políticas públicas, o Estado sempre governou, até pelo menos os meados da década de 90 como se aqui não existissem índios (NASCIMENTO, 2000, s/p).

Mato Grosso do Sul tem a segunda população indígena do país, possui um contingente populacional de aproximadamente 73.295 mil pessoas (CENSO/IBGE/2010), de múltiplos *ethos*²⁴ culturais, divididos em nove etnias: os Terena, 23.080 pessoas (localizados na região centro-oeste do Estado e do Pantanal, como também em Campo Grande); os Guató com cerca de 175 pessoas, (antigos povos pescadores das margens do rio Paraguai, sediados no extremo norte de Mato Grosso do Sul, com aldeia na região do Pantanal), os Ofaie - 61 pessoas, (localizados na região de extremo sul do Estado); os Kinikinawa (situados na Reserva Indígena Kadiwéu) possui cerca de 136 pessoas, os Camba (índios bolivianos), em torno de 2000 pessoas que migraram no início do século passado e vivem discriminados como “estrangeiros” na periferia de Corumbá; os Atikum, (denominados índios do nordeste-Pernambuco), embora não sejam identificados como população indígena pelos órgãos competentes, (encontram-se nas Terras indígenas Terena de Nioaque/MS); os Kadiwéu 1.426 pessoas, (suas terras desdobram entre os municípios de Bodoquena e Porto Murtinho) e os Guarani e Kaiowá.

Em outro tempo histórico, no período colonial, o povo Guarani não tinha uma classificação rígida por nomes, pelo fato de se constituírem em diversos grupos

²⁴ A palavra *ethos* significava para os gregos antigos a morada do homem, isto é, a natureza, uma vez processada mediante a atividade humana sob a forma de cultura, faz com que a regularidade própria aos fenômenos naturais seja transposta para a dimensão dos costumes de uma determinada sociedade (LASTÓRIA, 2001, p.1).

compostos por famílias extensas, eram conhecidos e identificados de acordo com o local que temporariamente habitavam e constituíam seu TEKHOHA.

Em meados de 1534, inicia-se a colonização das terras dos Guarani. No Prata, cronistas coloniais descrevem esse encontro com populações falantes de Guarani com os não índios, destacam que nesse contexto se estabeleceram os *adelantazgos*²⁵. Segundo Brand; Machado e Colmam (2008, p. 2),

Evidentemente, que esta colonização implicou no estabelecimento de núcleos coloniais avançados, dependentes da mão de obra indígena, o que ocasionou deslocamentos espaciais de muitos destes índios, além, especialmente, de forte depopulação, em decorrência das muitas epidemias, entre outras causas. A presença dos colonizadores, durante o século XVII, no território guarani se efetiva através da imposição da sedentarização, através da fundação de povoados e de missões religiosas, além das *encomiendas*.

Para pensar sobre a classificação a que os indígenas no Brasil foram submetidos e o porquê dessa submissão, é necessário a construção de um movimento epistêmico, intelectual e político de revisão, de análise crítica da historiografia colonial.

Nos processos de colonização, por exemplo, os índios eram classificados de acordo com suas faltas ou excessos, pela estranheza que a diferença colonial produzia no colonizador. Grosfoguel (2010, p. 18) nos lembra de que sempre falamos de uma localização particular, afirmando que “Nadie escapa a las jerarquias de classe raciales, sexuales, de género, lingüísticas, geográficas, y espirituales del sistemamundo capitalista/patriarcal moderno/colonial”.

A partir do final dos anos 1980, diversos povos indígenas em Mato Grosso do Sul iniciaram ações voltadas à recuperação de parcelas do seu território historicamente perdido. Retirados, assim, passaram a criar estratégias e mecanismos de luta, provocando tensão com uma parte da população não índia.

²⁵ De acordo com tratado (Tordesilhas), a Coroa de Espanha, ao zelar pelo povoamento das terras que lhe pertenciam, criou-se a província Adelantazgo) do Rio de La Plata, enquanto que Portugal criava as Capitânicas Hereditárias. Além de outros territórios argentinos, o Adelantazgo abrangia boa parte do território brasileiro. A história do Adelantazgo ou da Província do Rio de La Plata é a mesma de Mato Grosso do Sul. Os primeiros povoadores do Paraguai são os primeiros devassadores do nosso Estado. As terras sul-mato-grossenses e a dos guarani estão imbricadas, motivos de encontros e confrontos.

Os povos da etnia Guarani, na classificação decorrente da antropologia, são convencionalmente divididos em três subgrupos: os Ñandeva, os Mbyá e os Kaiowá, segundo os dados censitários (IBGE/2010), chegando aproximadamente a 50 mil pessoas, rearranjados em oito reservas históricas, e outras áreas retomadas a partir dos anos de 1980.

A parcialidade Kaiowá é diferente das outras etnias que pertencem ao mesmo tronco linguístico, os Ñandeva e Mbya. Os Kaiowá gostam de ser reconhecidos por seus nomes próprios, ou seja, Kaiowá ou Guarani e Kaiowá; e não pela categoria genérica de índios que lhes foram inventados pelos colonizados. Entendem que tal postura ajuda a afirmar suas diferenças. Desse modo, os Ñandeva que se autodenominam Guarani, serão identificados e tratados dessa forma, embora em menor número, eles estão presentes em várias aldeias Kaiowá, por isso que, como afirmei, uso da designação Guarani e Kaiowá para referir-me às duas parcialidades. Por ser a matriz linguística Guarani, utilizo Guarani e Kaiowá.

Observei que na ficha de identificação desta pesquisa, a maioria dos professores se identificou somente como Kaiowá, mas ao falar sobre seu povo, de sua forma de ser e viver, referem-se como Guarani e Kaiowá. Os Guarani e Kaiowá ocupam o que hoje denominam geograficamente entre o rio Apa (Bela Vista), Serra de Maracaju, Rio Brilhante, rio Ivinhema, rio Paraná, rio Iguatemi e fronteira com o Paraguai (MELIÁ, GRUMBERG; GRUMBERG, 2008).

Segundo Brand (1997), o território tradicional dos Guarani, é denominado por eles como ÑANDE RETÃ (nosso território), entendido como necessário para a seu modo de ser e viver. Entendo com Brand (1997) que hoje, as dificuldades que ainda enfrentam em sua organização social, decorrem desses processos históricos coloniais que seguem interferindo seu “modo de ser” TEKOPORÃ.

Analisando a história da ocupação regional, especialmente a dos encontros entre índios Guarani e Kaiowá e não índios, podemos observar que as dificuldades e os problemas hoje enfrentados decorrem da perda sistemática dos seus TEKOHÁ (territórios tradicionais) e do confinamento²⁶ (BRAND, 1997). Pois, com espaços

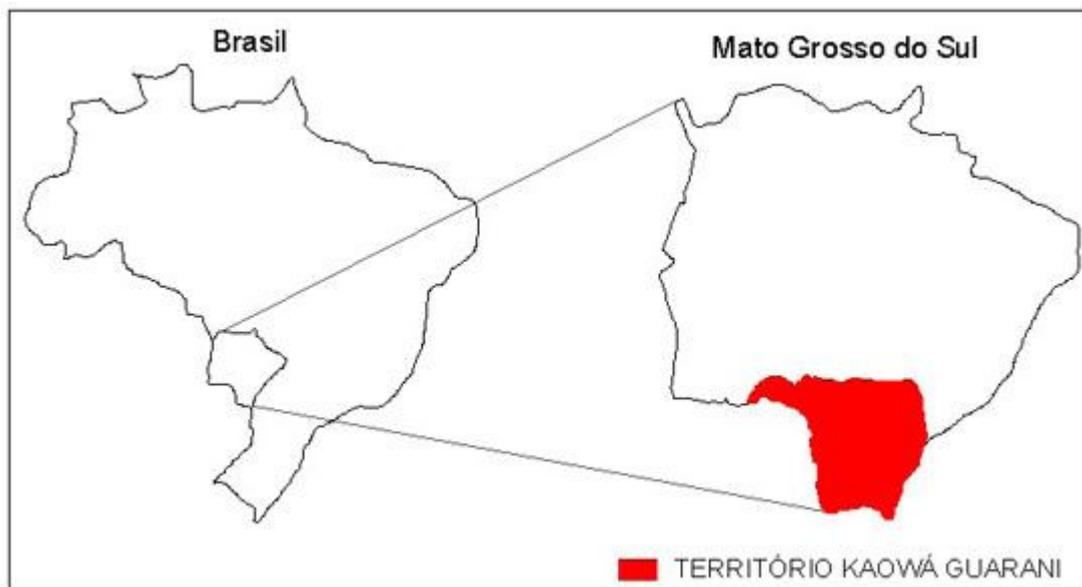
²⁶ Por confinamento entende-se aqui o processo histórico de ocupação do território por frentes não indígenas, que se seguiu à demarcação das oito reservas indígenas pelo SPI, forçando a transferência dessa população para dentro de espaços definidos pelo Estado como posse indígena (BRAND, 1997).

insuficientes para constituir seu modo de ser, viver, alteraram-se, também, suas formas de lutar. Segundo Brand (2001, p. 3), “A vida dentro das reservas impôs aos Kaiowá/Guarani profundas transformações na relação com o território”.

Importante ressaltar que a identidade remete ao pertencimento, ou seja, diretamente à ideia de pertencimento étnico e relações de parentesco. Esses povos mantiveram na maioria das aldeias características muito semelhantes (organização cultural, social, política, econômica e religiosa), mas também, não deixam de marcar suas diferenças. Os Guarani e Kaiowá têm um modo diferente de educar, e, é essa forma ímpar que busco compreender como ocorre na escola ÑANDEJARA.

Historicamente, os Guarani e Kaiowá ocupam uma grande faixa fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Nela, integram a família linguística tupi-guarani, são populações indígenas de língua guarani.

LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO GUARANI E KAIOWÁ NO MS



Fonte: Geoprocessamento do Programa Kaiowá Guarani, NEPPI/ UCDB (2005).

O processo de exploração econômica e a redução de seus territórios forçaram essas populações a abdicar e abandonar suas terras e se instalar nas periferias dos espaços urbanos, ou em outros espaços reservados pelo Serviço de Proteção ao Índio - (SPI).

Os módulos organizacionais, a organização social dos povos Guarani e Kaiowá, nos interessa, justifica-se o interesse porque este nos permite compreender um pouco a cultura e os conhecimentos tradicionais deste povo, que para Pereira (2014) está intimamente relacionado às formas de territorialização e à produção da cultura material. Segundo Pereira (2014, p. 60), a sua organização social é a linguagem que expressa o modo de ser, de viver e falar da vida como Kaiowá, ou seja, de “[...] viver como parente entre parentes”; tendo este entendimento, afirma o autor, o fogo doméstico como primeiro módulo organizacional. O termo, em guarani CHE YPYKUY KUERA ²⁷, designa o grupo de parentes que se reúnem em torno do fogo doméstico, onde compartilham suas refeições.

Pereira (2014, p. 60) segue afirmando que “O pertencimento a um fogo é pré-condição para a existência humana na sociedade kaiowá”. Segundo o autor, os Kaiowá organizam-se também em parentelas, TE’YI, que são constituídas por um grupo não linear, composto por parentes e aliados, sob a chefia de um líder de expressão, O HI’U, geralmente um homem de idade avançada com dilatada descendência. Os TE’YI agrupam um número variável de fogos domésticos, tem caráter estável e é muito atuante no âmbito político e religioso, principalmente em face de conflitos ou ameaças sobrenaturais.

Compreender como os Guarani e Kaiowá se organizam, contribui para o entendimento de como se mantem os métodos próprios de ensinar e aprender sobre seus saberes nos núcleos familiares.

²⁷ Segundo Pereira (2014, p. 50) “[...] é como o Kaiowá se refere ao grupo de parentes próximos, reunidos em torno de um fogo doméstico, onde são preparadas as refeições consumidas pelos seus integrantes. Numa primeira acepção, YPY significa “proximidade”, “estar ao lado”, ressaltando o fato da convivência íntima e continuada. O termo pode significar ainda “princípio” ou “origem”. Assim, a expressão CHE YPYKY KUERA retém os dois sentidos do termo YPY, referindo-se aos meus ascendentes diretos, com os quais compartilho os alimentos, a residência e os afazeres do dia a dia; enfim denota proximidade, intimidade e fraternidade, ponto focal da descendência e da ascendência”.

Já o TEKOHHA designa o território, o lugar onde o Guarani e Kaiowá vive consoante sua organização social e a sua cultura, consiste na sua unidade básica de organização social, incorporando todas as parentelas. “A organização social aparece ao final como parte de um dialeto social, uma linguagem que no seu conjunto expressa um determinado modo de ser, uma maneira de viver e falar da vida como Kaiowá, de viver como parente entre parentes” (PEREIRA, 2014, p. 60).

Compreender como se organizam, ou seja, entender as categorias que compõem a estrutura social, ajuda-nos a compreender como os Guarani e Kaiowá transmitem seus conhecimentos. Ou seja, é no fazer fazendo, no diálogo, na escuta atenta, no entorno do CHE YPY KUE, é na forma como se organizam que os saberes vão circulando e se relacionando ao modo de ser Guarani.

Os Guarani (Kaiowá e Ñandeva) passaram por sistemática perda dos seus territórios, o que fez com que se alterassem significativamente sua organização social interna; que acabou dificultando a reprodução física e cultural, transformando as relações internas e externas, como também as formas de se relacionar com a sociedade envolvente. Ainda hoje seguem enfrentando um grande desafio: a posse dos seus territórios tradicionais, imposta através das políticas indigenistas e base necessária para a sua sustentabilidade e autonomia (BRAND, 1997).

Os Guarani e Kaiowá têm uma relação diferente com seu território. Seus TEKOHAS se compõem nas relações tramadas com terra, matas, rios e córregos. A relação desse povo com seu TEKOHHA, segundo Brand (1998, p. 22), tem “[...] uma segunda dimensão de ‘território’ como algo específico e concreto para cada família extensa, sempre em busca da continuidade do bom modo de ser de seus antepassados”.

A falta de espaços na reserva para a subsistência, fez com que os homens buscassem trabalho fora da reserva, assim passam muito tempo fora de casa, trabalhando nas usinas de álcool do Estado. Brand (1997) aponta como uma das causas da desestruturação familiar, indicando como prejudicial à organização social e cultural dos povos Guarani e Kaiowá, como também para a construção da pedagogia Guarani.

Em Mato Grosso do Sul, mais precisamente na região da Grande Dourados onde se localiza a aldeia Te’yíkue, existem cerca de 44.351 mil e, a sua grande maioria corresponde à parcialidade Kaiowá e, em menor número, aos Ñandeva. Mas nos últimos

anos o espaço territorial onde vivem os Guarani e Kaiowá “[...] não oferece mais as condições necessárias para a reprodução das relações sociais que ainda estão presentes no imaginário Guarani/Kaiowá” (VIETTA, 1998, p. 56). Devido aos processos coloniais e à ocupação territorial, acarretou-se um comprometimento e fragmentação das formas tradicionais de ser, viver e conseqüentemente, educar.

Segundo Brand (1998), a perda dos territórios não significou apenas o deslocamento geográfico e perda de terra, mas alterou significativamente as formas de se viver e educar, e conseqüentemente seu modo de ser do Guarani e Kaiowá. Para os professores Guarani e Kaiowá entrevistados da escola investigada, sem TEKHOHA (lugar para viver - terra), não há TEKÓ (jeito de ser) e sem o TEKÓ, inexistente o seu ÑEMBO’E KATU.

É importante destacar que junto com a perda do território deste povo, também tiveram a interferência nas formas tradicionais de ser e viver produzidas intencionalmente ou não, pelas Igrejas Evangélicas como a Missão Kaiowá, em 1928, e as Igrejas Neopentecostais, a partir da década de 1970 e combinando com a radicalização do processo de confinamento, alterou-se sua pedagogia.

Os relatos abaixo partiram de uma pergunta sobre se os entrevistados haviam nascido na aldeia TE’YIKUE, muitos deles descrevem o processo de mudança que viveram até sentirem-se pertencentes daquele espaço territorial e cultural, a aldeia TE’YIKUE. Vejamos o que dizem,

Meu pai trabalhava na Companhia Erva Mate Laranjeira, por isso eu nasci em Capei, perto do município de Ponta Porã, a localização de onde nasci fica próximo a Sanga Puitã. Eu vim para a aldeia TE’YIKUE, ao falar me lembro de uma questão um pouco complicada, pois, quando eu tinha uns cinco anos, e minha irmã tinha uns 7 anos, ela começou a adoecer. Diante desse problema meu pai procurou a solução para essa criança, ele precisou procurar a Missão Caiowá. Naquela época era difícil levar no hospital, diante desse problema ela teve que ficar internada um tempo para poder recuperar a saúde. Por conta desse problema de saúde, meu pai resolveu mudar para aldeia, assim passamos a viver em um lugar que hoje chama-se SAVERÁ, mas que naquela época era apenas um matagal. Com o tempo meu pai foi fazendo ranchinho, e nós fomos ficando. E minha mãe também ajudava o meu pai. Com o tempo meu pai começou a fazer uma roça, plantou milho, e outros alimentos também. Assim,

começamos nos **acostumar nessa comunidade** (AGRIPINO BENITES, 2014)²⁸.

Em 1995 eu mudei para Caarapó porque precisavam de professores de alfabetização e naquele momento não tinham uma professora que ficasse na aldeia. Então, a Missão solicitou que eu viesse para essa comunidade, então, eu mudei para a Missão de Caarapó. Estou aqui nesta comunidade desde 1995, época que a escola ainda não era indígena, não tinha a política da educação escolar indígena (RENATA CASTELÃO, Entrevista nº14, 2014).

Este depoimento vai ao encontro das reflexões de vários outros professores, que chegaram à aldeia, e não nasceram naquele espaço. Mas que aos poucos foram se sentindo pertencentes, e hoje o reconhecem como um lugar de pertença, a reconhecem como uma comunidade, com laços de relações. E lutam por ele, como afirma Rogério Vilhalva Mota,

É no início não, fui me adaptando aos poucos, mas depois foram acontecendo coisas legais. Hoje esta aldeia é o lugar onde eu cresci, onde comecei a conhecer as pessoas, a falar a língua materna, quando cheguei na TE'YIKUE Eu não sabia quase nada, porque antes eu falava a língua portuguesa. Agora eu gosto muito de viver aqui nesta comunidade com seu jeito de viver (ROGÉRIO VILHALVA MOTA, Entrevista nº 10, 2014).

Os processos de resistência cultural desses povos são admiráveis, mesmo diante dos processos integracionistas e assimilacionistas impostos, e de abandono cultural e social. A imposição colonial e cultural não foi “eficiente” ao ponto de dizimá-los, com a análise das entrevistas foi possível perceber que ainda permanecem a cosmovisão, a língua, os conhecimentos do povo Guarani e Kaiowá, o seu fazer, o seu ÑEMBO'E KATU sobreviveu.

Mignolo (2003), ao falar sobre a diferença colonial, e os processos coloniais/modernos que subjugarão e conseqüentemente subalternizaram determinados conhecimentos na estrutura da colonialidade do poder, nos leva a pensar sobre os saberes tradicionais indígenas, permitindo-me indagar até que ponto esse poder colonial

²⁸ Senhor Agripino Benites (2014) não é professor na escola ÑANDEJARA, atua como administrativo, tem uma relação forte com a escola e seus dizeres e fazeres.

deu conta de seu projeto hegemônico, ou se os saberes tradicionais seguem subalternizados, se nessa escola eles são cambiados, negociados e traduzidos (tendo a ideia de enunciação, de *entre-lugares*) (BHABHA, 2003).

Mignolo (2003, p. 425) argumenta que “O futuro do saber planetário exige que se transcenda a diferença colonial, superando a fé no privilégio de alguns locais geohistóricos e o orgulho que eles inspiram, sem examinar as condições históricas que possibilitam seu privilégio”. O autor propõe que façamos um exercício epistemológico decolonial para que possamos transcender ao que ele denomina de diferença colonial epistêmica, apresentando o pensamento liminar como possibilidade. Segundo o autor,

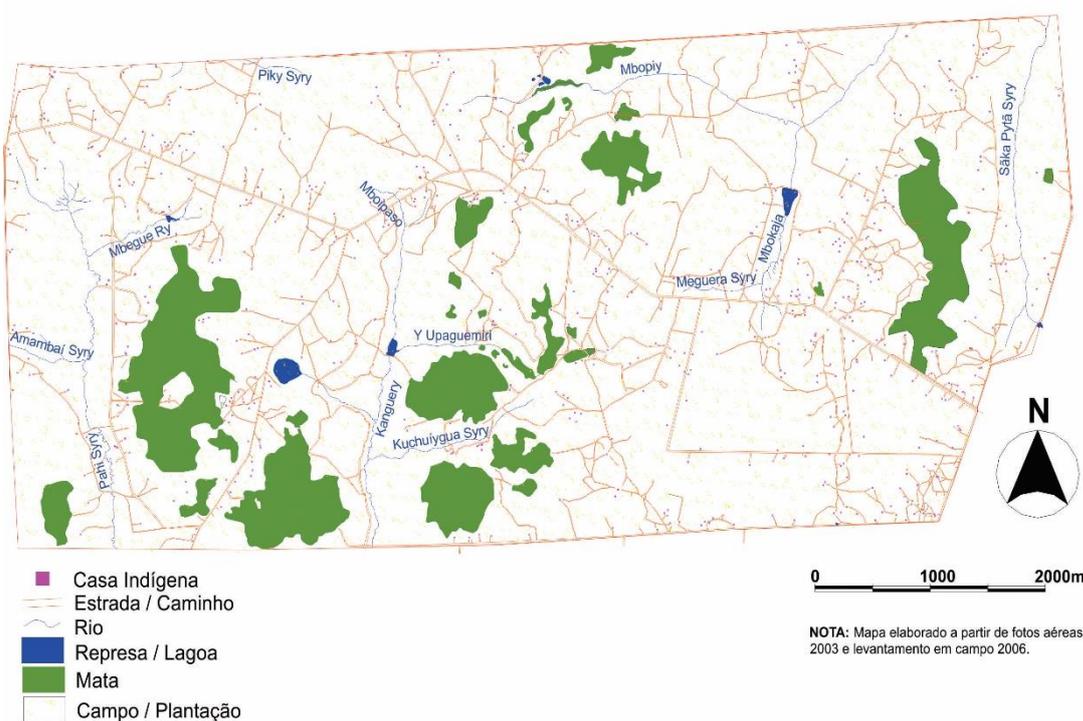
O potencial epistemológico do pensamento liminar, de ‘um outro pensamento’, tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade. Uma dupla crítica libera conhecimentos que foram subalternizados, e a libertação desses conhecimentos possibilita ‘um outro pensamento’” (MIGNOLO, 2003, p. 103).

Refletindo sobre o pensamento liminar apontado pelo autor e a interculturalidade crítica argumentada por Walsh (2009), haveria uma possível aproximação com as reflexões apontadas nesta tese, seriam essas as possibilidades de traduzir e negociar os conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá? É nesse terreno complexo, ambivalente, que se encontra a prática pedagógica Guarani e Kaiowá.

Adentrar no espaço onde se encontram entrelaçados a educação, os direitos de identidade e terra, torna-se relevante pensar com Walsh (2009, p. 38), quando menciona que precisamos encontrar visões, formas “outras” de estar na sociedade, um fazer que “[...] se dirige a dismantelar as constelações – psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais – instaladas pela modernidade e seu lado oculto que é a colonialidade”. Esse movimento me permite pensar, com Mignolo (2003), que essa diferença colonial foi produzida e reproduzida pela colonialidade do poder, mais precisamente, pelo poder colonial. A noção de diferença colonial problematizada pelo autor, tenciona-nos a refletir acerca do *lócus* de enunciação dessa mesma diferença entre os povos.

Sendo o centro das reflexões desta tese a Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA, justifica-se a apresentação de uma breve caracterização histórica e cultural da comunidade TE'YIKUE, localizada no município de Caarapó e reflito a respeito de alguns aspectos importantes para a discussão central desta tese, que é a escola.

A ALDEIA HOJE TEKOHA KO'ANGAGUA



Atlas Socioambiental Terra Indígena Te'yikue/organização:
 Celso Rubens Smaniotto, Lídio Cavanha Ramires,
 Leandro Skowronski. Campo Grande: UCDB, 2008.27p.: il.
 1. Educação escolar indígena. 2. Atlas socioambiental

Localizada a 19 quilômetros da cidade de Caarapó, encontra-se a Reserva /Aldeia Indígena TE'YIKUE, o município de Caarapó carrega em seu nome as marcas Guarani, pois KAA, que significa erva-mate - RAPÓ: raiz. Esse município recebeu este nome devido à grande quantidade de ervais nativos.

Referindo-me a aldeia TE'ÝIKUE²⁹, como afirmei anteriormente, existem várias formas de grafar este nome, encontrei nos escritos que li: TE'YIKUE, TEHY CUÊ, TE'YIKUÊ, TEYI'KUE, TE' IKUE, TE' YIKUÊ, e como podem observar:

Foto 2: Posto Indígena localizado na aldeia TE'ÝIKUE - FUNAI



Fonte: Acervo particular- Valéria A.M.O Calderoni (22/05/2014).

Assumo aqui a grafia TE'ÝIKUE, essa opção se deu por se tratar de uma grafia acolhida pelos professores e registrada nos documentos da escola ÑANDEJARA.

TE'ÝIKUE é uma área indígena, uma das oito reservas demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Em 1924, foi transformada na Reserva Indígena José Bonifácio, hoje tem um contingente populacional de confinados de mais de 4.680 pessoas (SESAI/MS³⁰, março de 2015), um dos espaços populacionais que mais sofreram os processos de desterritorialização e confinamento, que persistem na atualidade.

²⁹ Não tenho a intenção, nem é objetivo desta tese nomear, ou problematizar questões no campo das linguísticas, mas quero provocar a pensar sobre as características próprias das sociedades de tradição oral, em que há uma flexibilidade de atualização, sem a fixidez do registro escrito.

³⁰ Secretaria Especializada de Saúde Indígena- Base Polo- Caarapó.

Confinados (BRAND, 1997) em uma área de terras que se constitui hoje em aproximadamente 3.594 hectares de terra (PPP/Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA, 2012). Esse contingente populacional é resultante da junção de diversas aldeias, decorrentes da perda territorial, no processo de colonização³¹. Significa, portanto, que essa população integrava diversas unidades macrofamiliares autônomas, constituídas por uma ou mais parentelas com seus TEKOÃRUVICHA, líderes religiosos, cujo poder estava apoiado no prestígio decorrente de seu parentesco, capacidade de convencimento e generosidade; e não na força ou habilidade física.

Registramos a formulação dos entrevistados sobre o significado do nome da aldeia, e é interessante observar, e destaco as falas de alguns entrevistados, o movimento revisão da história local. Pois, ao ser indagado, o senhor Agripino (2014) demarca sua tradução, afirmando que se trata de uma conceitualização embasada em pesquisas, argumentando que:

Sempre que pensávamos na palavra Te'yikue achávamos que era um lugar, moradia antiga. Só mais tarde quando as pesquisas começaram, quando levantamos toda essa pesquisa sobre nossa comunidade, e, depois que levantamos a história do local do significado de TE'YIKUE. [...]Então entendemos que um certo dia, aproximadamente nessa época de maio e junho em que comumente se ataca sarampo, e outras doenças, foi nesta época que uma família inteira pegou sarampo, em consequência da doença todos da família morreram. Assim esta comunidade recebeu o nome de TE'YIKUE, onde que é lugar do nada. O APYSSU que morreu todos de uma família. E, essa APYSSU ficava aqui neste local, depois dessa estrada, morreram em torno de 20 pessoas numa casa só, entre adulto e criança. [...]TE'YIKUE, aonde morreu uma família total. Onde que (rum rum). (AGRIPINO BENITES, Entrevista nº 01, 2014).

Na mesma linha de argumentação, afirma a professora Braulina (2014), quando solicitada a falar um pouco sobre o lugar:

Já buscamos bastante, e pelo que eu entendi após algumas pesquisas é que tinha várias pessoas aqui antes da demarcação, isso era antes, mas depois um dia teve uma doença. Bem, segundo as pesquisas os índios começaram a ficar doentes, bastante doentes, parece que o tipo de doença era tuberculose, e, essa afetou bastante os indígenas que aqui

³¹ Foram transferidos para a área indígena de Caarapó contingentes populacionais das aldeias de Taquara, Javevyry/São Lucas, Ypytã,, Javorai e outras, cujas terras foram ocupadas por empreendimentos agropecuários.

viviam, assim morreram muitos indígenas. Parece que foi por isso que colocaram o nome de TE' ÝIKUÊ. TE ' ÝIKUÊ porque TE é índio KUÊ significa que já foi. Assim TE'ÝIKUE se traduz em: Índio que já foi. Eles colocaram esse nome em decorrência desse problema, pois foi um momento que marcou muito a comunidade. (BRAULINA ISNARD, Entrevista nº 08, 2014).

Destaco também a fala da professora Elizabete Fernandes (2014) que busca explicar seu conhecimento recorrendo às palavras e à tradução da língua Guarani, nos explicando que:

Ê, na língua guarani é a pessoa, já KUÊ, são as pessoas que viveram em um local. Pois existiu uma época de “mortandança indígena”³² aqui nesta aldeia. Neste tempo a aldeia não era TE'ÝIKUE, ela tinha outro nome, e, segundo as pesquisas realizadas, bom esse nome eu esqueci, agora neste momento não me lembro. Mas descobri que tinha outro nome, acho que é OYGUASSU, ou algo próximo desse nome. Mas depois que veio aquela “mortandança”³³ de pessoas por conta de uma epidemia de doença. Assim, quase todas as famílias que moravam aqui, quase todas morreram. Por isso que a comunidade que ficou neste local começou a chama-lo de TE'ÝIKUE. Hoje essa comunidade tem esse nome porque: TE significa a pessoa; já KUE, aqueles que viveram nesta comunidade, mas já morreram. Ou seja, fazemos referência as pessoas que viveram aqui (ELIZABETE FERNANDES, Entrevista nº12, 2014).

Embora os relatos sobre a história local se diferenciem um pouco, o interessante é que podemos perceber um movimento de busca pela história desse povo, um movimento que pode ser entendido como um processo de revisão do legado eurocêntrico e colonizador, de busca, na perspectiva de contribuir para a sistematização dos conhecimentos tradicionais, por um exercício epistêmico que pode ser entendido como um movimento decolonial. Parece-me que se trata mais do que uma investigação, trata-se de um movimento por uma “prática política” (WALSH, 2009), tendo como premissa, a possibilidade de abrir espaços para irmos “além”, a “um tempo revisionário” como nos ensina Bhabha (2003, p. 27).

A busca dos professores indígenas dessa escola para fazer a etnografia pessoal e de seu povo, parece-me que se trata de um movimento político e pedagógico, indicando-

³² Expressão comumente usada pelos Guarani e Kaiowá a referir-se aos atos de violência sofrida pelo povo.

³³ Expressão usada entre os Guarani e Kaiowá.

nos um processo de revisão da história discursada pelos colonizadores, numa tentativa de subverter o saber legitimado sobre a história local.

Neste espaço territorial reduzido e demarcado pelo SPI (1924), destinado aos povos Guarani e Kaiowá encontram aproximadamente 1200 famílias Guarani e Kaiowá. Segundo Batista (2005, p. 41):

No Relatório dirigido ao Inspetor do SPI, em 1927, no Estado de Mato Grosso, Sr. Genézio Pimentel Barboza, (a Antônio Martins Vianna Estigarribia), o funcionário elogiou o grande feito pela criação do Posto José Bonifácio (Caarapó), com 3.600 hectares de terra, dizendo que nesse espaço havia uma grande concentração de índios Kaiowá, argumentando que esse posto estava localizado em terras recobertas de ervais e que já pertenciam aos índios desde os tempos mais remotos. Essa atitude justificava-se pelo próprio nome “Aldeia Tehy Cuê”, que quer dizer “Tehy-índio, Cuê que foi”, aldeia no passado.

Entender esse espaço territorial, essa aldeia como TEKOKHA, é relevante, pois diferente da sociedade ocidental, ele é carregado de significados, tramado com a cosmologia Guarani e Kaiowá.

O ÑEMBO'E KATU se manifesta nos rituais, nas rezas, danças e cantos, nos quais o conhecimento tradicional é tramado em sua relação com seu território. E a perda territorial, ou o que Brand (1997) caracterizou por confinamento (perda dos territórios tradicionais), os TEKOKHA alteraram e impuseram aos Guarani e Kaiowá transformações, principalmente na sua relação com o território tradicional e na forma como transmitir seus conhecimentos, acrescido da institucionalização das formas de viver. Ou seja, os processos históricos de redução territorial e confinamento reservado em pequenas extensões de terra aos Guarani e Kaiowá geraram diversas mudanças e exigiu – e segue exigindo – profundas atualizações no seu cotidiano, e essas incluem outras formas de ensinar e aprender a pedagogia Guarani e Kaiowá.

A invisibilidade é uma das estratégias que conota a inexistência do outro, sua negação ocorre de forma simbólica, uma tática desde os processos colonizadores. Ao estudar sobre os Guarani e Kaiowá de Caarapó, Batista (2005) faz uma reflexão importante sobre os processos de invisibilidade a que esses povos foram submetidos:

Até 1997, eu era mais uma pessoa, entre uma multidão de caarapoenses que desconhecia a existência dos mais de três mil índios Kaiowá e Guarani em nosso Município. Não sabia qual era a etnia dos índios que habitavam a aldeia Te'yikue, localizada a 19 quilômetros da cidade, nem quantos eram, ou como viviam. Via os índios quando passava na estrada para Ponta Porã, ou andando pelas ruas, mercados ou lojas da cidade, mas era como se eles não existissem, não fizessem parte da paisagem (BATISTA, 2005, p. 16).

Esse processo revisionário apresentado pela autora levou-me a pensar o meu, pois também trago as marcas de uma colonização e uma escolarização que negou, silenciou e colocou às margens os povos e conhecimentos tradicionais indígenas. E mesmo buscando pesquisar sobre os Guarani e Kaiowá dessa comunidade, percebo a lacuna que tenho sobre o saber tradicional, histórico e inerente às populações indígenas do Brasil, e mais precisamente os dos povos Guarani e Kaiowá, ou seja, como também fui intensamente colonizada. Permitindo pensar como a colonialidade se faz presente nas práticas e discursos; e nos impedem de termos relações inter, pluri e multiculturais.

Os fragmentos da entrevista do senhor Agripino Benites (2014) contam um pouco sobre os Guarani e Kaiowá, esses nos permitem pensar como existem maneiras outras de narrar uma história de encontros. Ao revisar como era sua infância na comunidade TE'YIKUE, nos informa que “Era muito diferente”:

Naquela época a liderança era muito rigorosa, era uma época de “mandata de ditadura”³⁴, pois quem mandava mais na aldeia era o chefe do posto, ele que dava ordem para liderança executar muitas coisas. [...] O fardamento da liderança, era o fardamento do exército, tinha algumas pessoas que usavam até arma de fogo. Até a cultura deles era próxima a do exército. Quem usava essa roupa era a própria liderança, esse pessoal era duro com as pessoas desta comunidade. E quando convocava alguma reunião aqui na sede, ele (referindo-se à liderança) mandava ir na casa, e mandava avisar, se aquele pessoal não quisesse vir, a liderança mandava reforço e as pessoas eram obrigadas a vir, porque eles traziam na força, assim tinham que vir na marra. E quando fazia mutirão, a liderança convocava um grande mutirão de roçada. Eles obrigavam todos, toda a comunidade tinha que vir para esse mutirão e se alguém recebesse esse convite e não viesse, a liderança já marcava no caderno quem era essa pessoa, quem era essa família. O próprio conselheiro já vai buscar essa pessoa ou família na marra. Era duro mesmo, na marra. Tudo ocorria com a ordem do chefe do posto. E não era fácil, não. [...] A ordem da liderança do chefe do posto era muito rigorosa. Você vê aquela caixa

³⁴ Expressão usada pelo entrevistado.

d'água que esta lá, (referindo-se a caixa d'água próxima da escola), lá chegou a ter 15 pessoas ali dentro. Eles colocavam um chuveiro, e colocavam para pingar água naquela pessoa que errava mais, era muita crueldade a que as pessoas passavam. A mulher que se prostituía, andava sem saia, colocavam um pedaço de saco ao seu redor, e ela era obrigada a capinar, a arrancar guaxuma na mão, até mesmo o caraguatá ela tinha que arrancar com a mão. A liderança era muito dura com as pessoas, ele castigada todos! Eu cansei de ver esse tipo das coisas. [...] Naquela época entre o SPI e a FUNAI. Então, o outro lado da coisa é assim, na parte financeira não era tão difícil naquela época porque existia muito serviço a redor da comunidade, porque as fazendas ofereciam muito dinheiro para derrubar o mato. Eles pagavam os índios para roçar “painhada”, roçar a capoeira, capinar toda a lavoura. Tinha muito serviço ao redor, assim o pessoal que mora nesta comunidade não se preocupava ir longe trabalhar porque serviço tinha muito aqui. E a exploração de erva mate também existia aqui, naquela época as pessoas conviviam ao redor desta aldeia. (AGRIPINO BENITES, Entrevista nº 01, 2014).

O processo de perda territorial e as dificuldades em ajeitar a organização social a esses tempos outros, a superpopulação, sobreposição de famílias extensas e pelas transformações de ordem econômica, produziram deslocamentos importantes na forma de ser e viver desses povos. As novas demandas impostas pelo SPI, e depois pela própria FUNAI, e a figura dos capitães dentro da aldeia, como podemos perceber na fala do senhor Agripino Benites (2014), estes se sobrepõem aos TEKORÁRUVICHA, que perdem suas funções de aconselhamento e de articulação interna das relações pessoais e com o sobrenatural (BRAND, 2001). Fatores externos e vivências de encontros com o entorno regional acabaram alterando a forma como os saberes circulavam na aldeia.

A perda de função sociocultural do TEKORÁRUVICHA como articulador da harmonia interna favorece, acarretando o crescimento da violência e a percepção de desorientação dentre outros problemas apontados por Brand (1997). Aliado ao intenso contato, apontado pelos professores, com a sociedade envolvente (televisão, internet...) a forma de se transmitir o TEKO também acaba sendo alterada. Na percepção do Guarani e Kaiowá, a violência e a doença foram – e ainda são – indicativos de desequilíbrio na comunidade, como podemos observar nas falas supracitadas.

3.2. Os Guarani e Kaiowá/MS e o período moderno: suas interferências

Ao falar da cultura e história dos povos indígenas brasileiros, mais especificamente dos Guarani e Kaiowá/MS, destaco a importância de se pensar como se estabeleceram as relações entre os povos indígenas e os colonizadores não indígenas. Bhabha (2003, p. 76) assevera que “Não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial [...]”.

Ao introduzir essa discussão, meu propósito é revisitar a colonialidade do poder, ser e do saber que ainda subalterniza os saberes tradicionais indígenas. Na colonização, os saberes dos povos nativos eram considerados sem “valor científico”, sinal da não civilização, colocados – por serem diferentes – à margem dos processos escolares. Essa escolha se justifica à medida que problematizo se há ou não negociação e tradução dos conhecimentos tradicionais indígenas na educação escolar indígena formal, revisitando o contexto histórico colonial vivido pelos Guarani e Kaiowá/MS.

Tenho como premissa/pressuposto que se trata de um contexto marcado pela colonização e subalternização de seus saberes, mas também, composto por “saberes outros” (tradicionais indígenas), que mesmo tendo sido postos à margem por uma perspectiva eurocêntrica fundante em nossa colonização, resistiu e encontra-se num movimento de emergência.

Desde quando os portugueses chegaram ao nosso, denominado por eles, Brasil, as relações entre povos diferentes, nesse caso os povos indígenas, foram sempre pautadas por relações de poder, saber e viver. Ao estabelecer relações com os povos aborígenes, ao olhá-los, o fizeram com os olhos de um europeu, e não sabendo como interpretá-los, passaram a nomeá-los, categorizá-los, subjuguá-los.

Ao nomeá-lo, um equívoco, pois o nome índio refere-se a uma denominação errônea, porque os colonizadores europeus caracterizaram de maneira genérica os aborígenes os povos nativos do agora Brasil, a denominação genérica de índios é por acreditar que haviam chegado às Índias. Os colonizadores portugueses, ao nomear os povos indígenas, os colocaram nessa categoria genérica, passando assim a desconsiderar a pluralidade de culturas, as línguas, costumes e formas de ser e viver de cada povo

aborígene. Porém, cada índio (assim que os reconhecemos), tem seu povo e gostam de serem identificados por uma denominação própria de sua etnia.

Bergamaschi (2005, p. 98) afirma que “Persiste nas sociedades não indígenas uma ideia que expressa a negação aos povos originários da América, que não percebe e não reconhece um modo de vida indígena, urdido no presente com os fios que traduzem uma continuidade do passado”. Assim, “Os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato de poder que *contém*, nos dois sentidos da palavra, um ‘outro’ saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial [...]” (BHABHA 2003, p. 120, grifos do autor), e que de alguma forma, também os posicionam.

Os processos coloniais entre os Guarani e Kaiowá produziram desorganizações internas, possibilitando um comprometimento nas formas tradicionais de organização política, social e cultural, e devem-se também à ocupação do espaço territorial indígena pelos colonizadores. No bojo do processo colonizador veio a imposição do sistema escolar nacional não indígena, que pedagogicamente contribuiu com as políticas de integração dos índios Guarani e Kaiowá à sociedade nacional.

Considero que o eventual tencionamento e o comprometimento de instâncias de formas tradicionais de aprendizagem ÑEMBO’E KATU decorrem em sua maioria dos processos de desterritorialização implicados pelo processo de confinamento territorial (BRAND, 1997) imposto pela colonização e regulado na modernidade. Essa discussão apresenta-se fundamental nesta tese, uma vez que contextualiza a constituição e emergência de rever os processos coloniais e a subalternização dos saberes tradicionais indígenas dos Guarani e Kaiowá/TE’YIKUE, articulada às recentes políticas e experiências de ensino superior para os povos indígenas.

Entretanto, no encontro e na relação entre duas culturas diferentes, cada uma deveria ter suas impressões. Ao tentar fazer um processo revisionário, deve-se também produzir uma inversão semântica, uma tentativa de um exercício dialógico. Por isso Walsh (2009, p. 37-38) ao mencionar um “pensar e agir pedagógico fundamentado na humanização e descolonização” propõe “duas vertentes contextuais”: uma “pensar a partir de” e a outra “pensar com”. Nessa intenção, trago para esse diálogo os professores Guarani e Kaiowá com o propósito de me distanciar da epistemologia eurocêntrica e hegemônica, que “[...] assume um ponto de vista universalista neutral y objetivo”

(GROSFOGUEL, 2010, p. 17), entendendo como um exercício de busca de uma perspectiva crítica descolonizadora.

O processo histórico vivenciado pelos Guarani e Kaiowá/MS não se difere das outras nações indígenas, o confinamento teorizado por Brand (1997), enquanto um dos projetos colonizadores, alterou significativamente o GUARANI REKO, seu modo de ser guarani. Exigindo desses povos atualizações em seu cotidiano; e as formas de ensinar, o seu ÑEMBO'E³⁵, teve que ser ressignificado.

As primeiras interferências externas recentes nas terras indígenas Guarani e Kaiowá/MS ocorreram durante a Guerra do Paraguai e, especialmente, a partir da década de 1880, quando se instalou em Mato Grosso do Sul, a Cia. Matte Larangeiras, iniciando um processo de ocupação do seu território, como indicam as pesquisas de Brand (1997). As histórias contadas pelos Guarani e Kaiowá ao pesquisador se diferem das histórias oficiais, são formas outras de compreensão do contato e de espoliação promovidos pelas frentes de exploração e apropriação das terras indígenas. No ano de 1882, o Governo Federal arrendou a região para a Cia. Matte Larangeiras que iniciou a exploração da erva-mate em todo o território Guarani e Kaiowá, iniciando o processo de alteração social desse povo.

Nos anos de 1915 a 1928, no período colonial, o Serviço de Proteção aos Índios, (SPI), órgão oficial de proteção aos índios, demarcou para usufruto dessa população oito pequenas extensões de terra. Nesse período, passaram por um dos mais radicais processos de confinamento territorial. Mais precisamente em 1915, o Serviço de Proteção aos Índios - SPI demarcou a primeira Reserva com 3.600 ha para usufruto dos Kaiowá. Inicia-se, então, um processo de confinamento compulsório das diversas aldeias e grupos macrofamiliares, localizados em todo este imenso território dentro dessas reservas de terras demarcadas pelo Governo (BRAND, 1998).

Com os processos coloniais de cunho monocultural ocorreu uma invasão drástica sobre os territórios e os recursos naturais, levando os Guarani e Kaiowá a reorganizarem-se, encontrando modos outros para sobreviver devido ao impacto de suas experiências históricas.

³⁵ O pronunciar palavras sagradas e deixar-se instruir por elas.

Por conta de um processo de cunho progressivo, reduziu-se drasticamente o território dos Guarani e Kaiowá para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais (BRAND, 1997). Um processo sistemático e relativamente violento de confinamento da população Guarani é consolidado, o que segundo Brand (1997) acaba alterando todas as relações e conseqüentemente o TEKÓ (aspectos da existência) e ÑANDE REKO desses povos.

Entender esses processos “[...] implica em compreender as formas outras de se viver e aprender, pois a vida Guarani existe como TEKÓ” (BERGAMASCHI, 2005, p. 19). Assim o TEKÓ revela, explica e regula todos os aspectos da existência, também expresso como “modo de ser Guarani”, do “sistema Guarani”.

Para Bergamaschi (2005) ÑANDE REKO é o modo de ser. O modo de ser Guarani, a sua cultura, também é denominado Guarani REKO. A alteração da produção de conhecimentos Guarani e Kaiowá deve ser pensada sobre a perspectiva da colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003); e esta está diretamente ligada àquilo que o autor chamou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”.

Mesmo representando o mais numeroso povo indígena de Mato Grosso do Sul, os Guarani e Kaiowá, tiveram seu território³⁶ tradicional (TEKÓHA) devastado por projetos coloniais colocados como desenvolvimentistas³⁷, dilatados no estado, em muitos, pelas políticas e programas estatais.

Ao se referir a esse processo, Brand (2007) argumenta que “[...] o confinamento nas denominadas reservas indígenas é, certamente, a melhor expressão do poder colonial no período recente de nossa história”. O autor nos chama a atenção para os

³⁶ Segundo Muñoz (2003, p. 284), território é o “entorno comunitário”, na argumentação do autor, é “[...] um âmbito carregado de significações, que a pessoa vai reconhecendo e registrando através da vida como esse espaço amplo de sentido e de dados para a sua percepção [...]”. Também, na expressão de Brand (2011), como um o espaço privilegiado de produção e atualização dos conhecimentos/saberes de cada povo.

³⁷ Mato Grosso do Sul, em situações pretéritas, viveu experiências de exploração e de colonização na sua relação com a Companhia Matte Larangeira, “[...] que durante quase um século conta com o apoio governamental para deter o monopólio de exploração das terras centro-meridionais do atual Mato Grosso do Sul, [...]” (VIETTA, 2007, p. 15). Os povos indígenas vivenciaram também o que eles denominam de SARÂBIPA ou esparramo na sua relação com os projetos do governo de Getúlio Vargas, como Colônia Municipal de Dourados e Colônia Agrícola Nacional de Dourados - (CAND) “[...] voltado para o assentamento de pequenos produtores rurais” (VIETTA, 2007, p. 17). No entendimento indígena, SARÂBIPA, refere-se à dispersão dos grupos macrofamiliares.

discursos e representações que marcam a identidade dos Guarani e Kaiowá, que foram, historicamente, produzidos pelos “outros”, no caso, os não índios. Argumenta Brand (2007, s/p) “[...] entender as representações constitui-se em tarefa importante, para entender a ‘produção’ da diferença que marca a relação dos Guarani e Kaiowá em sua trajetória histórica recente” e para que possamos entender como se fabrica a diferença é necessário “[...] entender as relações de poder que perpassam as relações interétnicas nessa região” (BRAND, 2007, s/p).

Em nosso estado, uma das questões que caracteriza a situação desses povos frente à colonização é o confinamento (BRAND, 1997) em áreas de terras insuficientes para a sua sobrevivência física e cultural, o que interfere profundamente no seu ÑEMBO’E KATU. Considerando que as interferências dos processos coloniais e do escasseamento territorial imposto, parece-me que este criou um processo ambivalente, pois com que Guarani e Kaiowá buscassem desafios outros para sustentabilidade, a organização social e a tradução e/ou negociação de seus saberes tradicionais.

Esse processo histórico colonial tem se caracterizado pela perda de espaços para as frentes de colonização que foram adentrando nos territórios indígenas tradicionais, o que fez com que alterasse os processos de educação Guarani e Kaiowá relevância de seu território e história enquanto memória torna-se relevante para a formação de professores indígenas sua relação com o território, na perspectiva de se construir uma escola diferenciada, conforme preconiza a legislação.

São povos com saberes e processos culturais, sociais e históricos profundamente diferenciados e trazem em comum com os demais povos indígenas uma trajetória histórica marcada pelo silenciamento de sua linguagem e de seus processos próprios de produção de saber (pedagogia indígena) e de seus conhecimentos. Trata-se de cosmovisões distintas, que se traduzem em epistemologias também distintas, levando-nos a entender que por conta dos processos de colonização, houve a imposição da forma de saber europeia, colocada como universal.

Em nome de um projeto desenvolvimentista para o estado, na década de 1940 acirra-se mais este processo com a implantação das grandes fazendas de gado e das Colônias agrícolas, nesse processo podemos destacar a CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados, a partir da década de 1940, dezenas de aldeias Guarani e Kaiowá tiveram que ser abandonadas pelos índios, sendo suas terras incorporadas pela

colonização. No contexto vivenciado pelos povos indígenas Guarani e Kaiowá, parece-me que ainda há demarcação de fronteiras entre os índios e os não índios, resultados de incessantes velhos e novos processos coloniais.

Tendo como ponto de partida as contribuições dos autores pós-coloniais, estes têm me dado muitas pistas de quanto o conhecimento é múltiplo/diverso e de como ele reflete a lógica de uma determinada cultura, mesmo que nossa formação (dentro das grades da ciência moderna) ambigualmente, nos avaliza a visão, a multiplicidade das coisas, também nos ilude ao apontar um conhecimento único. Vendo, ressignificando, vamos reconfigurando a humanidade da ciência: não há como pensar o conhecimento objetivo do mundo, sem ao mesmo tempo subjetivar este conhecimento, localizar geograficamente.

3.3. Os povos indígenas Guarani e Kaiowá: o estranhamento e as experiências recorrentes

Para situar a problematização dos povos indígenas Guarani e Kaiowá e o estranhamento vivenciado pela dificuldade na compreensão das diferenças construídas ao longo do período colonial/moderno, recorro a Bhabha (2003), que nos explica como se descreveu e ou se descreve a noção de sujeito.

Ao centrar-se no sujeito colonial, o autor afirma que há um sentimento de superioridade em relação aos colonizados e, de inferioridade em relação aos colonizadores, trata-se do que Bhabha (2003) denomina de uma experiência *da ironia*, na qual dois sistemas de valores e verdades se relativizam, se interrogam, se sobrepõem; o autor faz a leitura dessa relação, a partir do conceito de hibridismo. Recorro também ao conceito de hibridismo para pensar outras perspectivas de análise na compreensão dos processos de estranhamento, subjugação, de legitimação, de interpretação e subalternização.

Ao problematizar quem seria este sujeito colonial, Bhabha (2003) reflete se este sujeito é fruto da linguagem utilizada para representá-lo ou se trata da própria noção de sujeito de sua identidade. Assim, “[...] valoriza o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, e, portanto, da representação” questiona a própria noção de sujeito, o que

implica na impossibilidade de se pensar uma descrição exata ou discurso autêntico, verdadeiro desse sujeito (BHABHA, 2003, p. 114). O autor confrontou com qualquer tentativa de representação do sujeito, para ele, ela (representação do sujeito) é híbrida por conter traços dos dois discursos, num jogo de diferenças/*différance*³⁸, no qual a busca por uma autenticidade é vista como improdutiva, e com este entendimento, questiona a ideia de sujeito autêntico.

Souza (2004, p. 116) informa-nos que para Bhabha (2003) existem duas metodologias utilizadas pelas literaturas coloniais para analisar a relação entre colonizado e colonizador,

[...] a análise de imagens – “vista como reflexo ou expressão de um conteúdo (o referente) previamente conhecido e fixo” – e a análise ideológica, cujo “conceito chave é a clausura ideológica, o processo pelo qual um dado texto reprime ou desloca uma ‘contradição’ ideológica.

Somos latino-americanos resultantes da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas (CANCLINI, 2003, p. 73-74). Como Canclini (2003) também nos ensina, o conceito de hibridismo é fértil para estudarmos nosso encontro com culturas diferentes que alguns autores entendem como mestiçagem (fusões raciais ou étnicas), o sincretismo de crenças e outras misturas, tramadas nos processos de colonização epistêmica e cultural. No encontro entre duas culturas diferentes, deparamo-nos não com fusões culturais e étnicas, somos atravessados pelas formas outras – diferentes – mesmo com todos os estranhamentos que esta diferença possa representar, somos afetados.

Considerando as relações desses povos originários no período colonial, através do filtro ótico supracitado, busco explicitar persistências específicas na pós-colonialidade, tais como tutela, silenciamento, subalternização dos conhecimentos tradicionais indígenas e a gama de representações e preconceitos a que esses povos ainda são submetidos.

³⁸ A expressão escrita *différance* é um termo de Derrida (2011). Trata-se da chamada política, poética e filosófica da diferença (SKLIAR, 2003, p. 30), recorrido para pensar a alteridade, as temporalidades e espacialidades do outro, entretanto trata-se também de um termo polêmico para a tarefa de traduzir.

Um processo ambivalente, pois, mesmo com todo esse contexto de negação e silenciamento apontado por Brand (1997) e Nascimento (2006), cresce também a reivindicação pela legitimação de seus conhecimentos tradicionais, como nos informam os pesquisadores. Também observei em algumas idas à aldeia que há um significativo deslocamento no sentido de construir políticas e ações pedagógicas no que se refere a uma escola efetivamente indígena, é perceptível o protagonismo dos professores indígenas.

Ao voltarmos nosso olhar para as reivindicações de suas identidades étnicas, adquire relevância especial a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois, a partir dela,

[...] uma série de normas legais foram sendo produzidas para, de um lado, divulgar a temática indígena e torná-la parte dos assuntos que interessam à escola e à sociedade e, de outro, disciplinar, ordenar, normatizar a oferta de educação escolar aos povos indígenas, levando em conta suas especificidades (BONIN; BERGAMASCHI, 2010, p.6).

Esse contexto parece definir, também, uma nova relação entre sociedade-educação-povos indígenas, evidenciando as possibilidades e também os limites de se atravessar as fronteiras, mesclar campos de saber, compor outras lentes para “olhar” a relação com o outro (SKLIAR, 2003).

Além daquela apresentada pela retórica colonial sobre a diversidade, que segundo os autores pós-coloniais, como Walsh (2009), acaba neutralizando e silenciando a diferença. Essa abordagem colonial, também, não permite problematizar as narrativas e as representações sobre os colocados como diferentes, pois vinham carregadas de versões eurocêntricas como os pressupostos evolucionistas sobre a constituição das identidades e diferenças dos povos indígenas.

Os tencionamentos vividos e a busca incessante pela legitimação de sua identidade e terra, seus TEKOHAS, fez com que os povos indígenas Guarani e Kaiowá encontrassem formas outras de se relacionar com a sociedade envolvente e acionassem a educação superior como um de seus instrumentos de luta e reinvenção. Essa temática adquire relevância tendo em vista o número de acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul. De acordo com o levantamento do Projeto Rede de Saberes/2012, o número

aproximado de acadêmicos indígenas ultrapassa 800, estes em diversos cursos e IES, com destaque para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, com sua política de cotas para índios, implantada a partir de 2002. Para Cordeiro (2008), a UEMS foi a primeira universidade a instituir cotas para os indígenas, pois esta universidade destina 10% do número de vagas oferecidas normalmente aos acadêmicos indígenas.

Mesmo diante das questões previamente vividas e na contramão do que se pensava, estudos recentes de Nascimento (2006) e Brand (2011) têm apontado que nas últimas décadas os povos indígenas têm construído movimentos de reivindicação específica de seu povo.

Esta pesquisa deve ser situada num contexto em que crescem as demandas dos índios Guarani e Kaiowá por formação superior como mecanismos de luta contra os processos coloniais a eles impostos, e, ao contrário do que se previa, é crescente também a percepção da relevância dos saberes tradicionais indígenas, não só como conhecimentos curriculares importantes em qualquer projeto de educação escolar indígena; mas, também, no âmbito de programas de formação de professores em nível superior.

Brand (2011, p. 206) afirma que “Os acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul, que demandam por acesso às universidades vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, marcado, profundamente, a sua relação com o entorno regional”. Argumenta que as relações dos povos indígenas com as IES podem abrir possibilidades de um diálogo em que seus saberes e concepções de mundo possam ser legitimados, para que “[...] as IES e para os próprios indígenas no enfrentamento de velhos e novos problemas pós-coloniais, que atingem a todos, índios e não índios” (BRAND, 2011, p. 214).

Contextualizando sobre a UFGD/MS, observamos que com a divisão do Estado de Mato Grosso, criando-se o estado de Mato Grosso do Sul, foi também federalizada a UEMT que passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo em sua composição campus universitários.

Buscando atender as demandas e ampliar novos cursos, foi institucionalizado e regulamentado Campus de Dourados (CPDO) pela Lei N° 11.153, de 29/7/2005,

publicada no DOU de 01/08/2005, tornando a UFGD/MS- Universidade Federal da Grande Dourados. No ano seguinte foram criados sete novos cursos na UFGD/MS, entre eles, a Licenciatura Intercultural Indígena, tendo como objetivo prioritário formar professores indígenas e ou, dar continuidade à formação em MS, magistério- ARÁ VERÁ/SED/MS³⁹) para atuar em escolas situadas em aldeias indígenas.

Em 2012 cria-se e institucionaliza-se a Faculdade Intercultural Indígena, Unidade Acadêmica na qual o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – TEKO ARANDU⁴⁰, passou a ser lotado. Trata-se de “uma ação específica por estar voltada, particularmente, para os Guarani e Kaiowá, conforme a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. Cujo objetivo é a formação de professores das etnias Guarani e Kaiowá. Dou relevo ao artigo 6º desta Resolução ao qual define critérios para a formação dos professores indígenas, buscando atender a educação básica indígena de forma diferenciada e específica, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Como também o sistema de cotas na UEMS entre outros, são políticas construídas para atender às reivindicações desses povos. Essas novas ações das Instituições de Ensino Superior⁴¹ - IES demandam a produção de pesquisas e subsídios que permitam fundamentar e sinalizar para propostas, programas e políticas educacionais, menos excludentes e mais abertas às reivindicações dos povos indígenas, no caso Guarani e Kaiowá.

Pode-se constatar que está acontecendo um conjunto significativo de mudanças nas comunidades indígenas, mediante as “lentes” da centralidade da cultura. Hall (1997,

³⁹ O Projeto ARÁ VERÁ/SED/MS, é um “Curso Normal em Nível Médio Formação de Professores Guarani e Kaiowá”, implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul em 1999, idealizado na gestão da SED/MS do secretário Professor Ms Pedro Cesar Kemp Gonçalves em parceria com indígenas Guarani e Kaiowá e indigenistas como Antonio Jacó Brand.

⁴⁰ TEKO ARANDU, trata-se de um curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena- **TEKO ARANDU**, na Unidade I da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, em Dourados, Mato Grosso do Sul. O Curso oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, ou Linguagens, ou Matemática ou em Ciências da Natureza. Assim, os alunos terão sua certificação e diplomação, de acordo com a habilitação escolhida. Cada formação será assim denominada: (a) Licenciado em Educação Intercultural Indígena com habilitação em Ciências Humanas; (b) Licenciado em Educação Intercultural Indígena com habilitação em Linguagens; (c) Licenciado em Educação Intercultural Indígena com habilitação em Matemática; e (d) Licenciado em Educação Intercultural Indígena com habilitação em Ciências da Natureza.

⁴¹ Amaral (2010) problematiza o recente fenômeno da presença dos índios nas universidades públicas, contextualiza o avanço na implementação do ingresso específico e diferenciado, discute os limites das políticas de ação afirmativas para a inclusão e questiona a falta de políticas de ensino superior no país. Cordeiro (2008) ao refletir sobre os cotistas/UEMS, também apontou para a falta de políticas na educação superior que garanta um ensino específico e diferenciado aos povos indígenas e aos afrodescendentes.

p. 16) ao teorizar sobre a centralidade da cultura, afirma que se trata de uma centralidade epistemológica, permitindo-nos pensar sobre “[...] a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo”. Diante da relevância desse entendimento, discutirei mais a frente sobre as implicações de se pensar, tendo a centralidade da cultura como lente para se “olhar” uma determinada realidade.

Relevante, também, é a busca cada vez mais patente destes povos a uma educação escolar indígena em consonância com as disposições legais, em especial a Lei nº 9394/96, que reconhece o direito dos povos indígenas a seus “processos próprios de aprendizagem”, motivadores iniciais para a proposição desta pesquisa. Adquire relevância os avanços no campo da educação como o reconhecimento do direito indígena a projetos políticos pedagógicos próprios, a importância da língua materna como língua própria, maior acesso à formação acadêmica e à tecnologia (BRAND, 2011).

Esta pesquisa de doutorado é tributária da crescente relevância dos saberes tradicionais indígenas e dos processos próprios de aprendizagem como artefatos importantes para a consolidação de projetos de educação escolar indígena, cada vez mais presentes no âmbito de projetos de formação de professores indígenas em nível superior em MS, nesta pesquisa dou relevo a dos Guarani e Kaiowá. Também é possível afirmar que crescem as expectativas desses professores quanto ao retorno às suas comunidades (BRAND, 2011), que, por sua vez, alimentam crescentes expectativas quanto às contribuições desses professores em suas diferentes demandas, em especial, no que diz respeito à qualidade de ensino, à uma escola indígena diferenciada, específica e intercultural.

Tomo como significativas para esta discussão as demandas dos docentes indígenas, entendendo-as não só como projetos pessoais ou de núcleos familiares, mas também como expectativas coletivas de um povo que luta cotidianamente para a reversão do que o projeto colonial impôs a eles.

Para Brand (2011, p. 203), embora haja ainda a omissão governamental, percebe-se a luta cada vez mais organizada dos próprios indígenas, “[...] criando

centenas de organizações indígenas e ocupando um crescente número de espaços nas administrações públicas, locais, regionais e nacionais”.

Nas últimas décadas vários estudos foram elaborados, em várias áreas da educação para discutir o acesso e a permanência dos povos indígenas nas Instituições de Ensino Superior - IES, entretanto, pouco se tem registro sobre como se dá o retorno destes, agora professores indígenas em suas comunidades, por isso se torna relevante um projeto investigativo sobre como se dão nas práticas escolares o retorno desses professores índios.

No processo de problematização desta temática, muitas inquietações provocaram a definição deste caminho investigativo que me conduziram ao problema central deste estudo que inspirou a delimitação da tese proposta e defendida nesta pesquisa.

3.4. Os saberes tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá: do intolerável ao indispensável, construindo tessituras identitárias

Ao contrário do que se previa e era anunciado por pesquisadores e indigenistas, sobre a extinção dos povos indígenas brasileiros, as nações indígenas em todo o país vêm respondendo de forma resistente aos processos coloniais a que foram submetidos. São hoje parte de um protagonismo histórico, social e cultural frente há séculos de luta e resistência.

As populações indígenas Guarani e Kaiowá são povos com saberes e processos culturais, sociais e históricos profundamente diferenciados, são constituidores de cosmovisões e conhecimentos próprios, construídos a partir de outras visões de mundo, que por conta da colonialidade/modernidade e das teorias racionalistas ocidentais⁴², acabam sendo incluídos em nossas lógicas de construção e reprodução de saber, assim, seus saberes acabam não tendo *status* de conhecimento. A produção e ressignificação dos saberes tradicionais acabam tendo dificuldades de trânsito nos espaços escolares indígenas. Temos que considerar as mudanças na organização social e cultural dos

⁴² Nietzsche (1997, apud GALLO, 2006), questiona a sobrevalorização da razão ocidental, para o autor, o racionalismo ocidental atrofiou a vida humana porque desvalorizou de uma forma radical este mundo e está vida, construindo artificialmente a ideia de um mundo verdadeiro e superiormente real.

Guarani e Kaiowá porque estas tencionam e questionam instâncias e espaços relevantes para os processos tradicionais de ensino e aprendizagem indígena.

Segundo Brand (2011) os povos Guarani e Kaiowá são “eticamente diferentes”, com saberes, fazeres, cosmovisões e experiências históricas diferenciadas, assim, elaboram e constroem pedagogias próprias para sua aprendizagem. No entanto, ao serem postos como seres carentes “de saber e cultura”, seus conhecimentos tradicionais acabam sendo subalternizados, folclorizados⁴³ e/ou marginalizados em nossa educação formal. Como resultado desse entendimento, “Seus saberes foram ‘silenciados, ‘desqualificados’ e ‘subalternizados’ como manifestações de ‘superstição, estáticos, exóticos, ou na melhor das hipóteses, como saberes práticos e locais” (BRAND, 2011, p. 201-202).

Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), ao pesquisarem sobre o currículo, diferenças e identidades e as tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá, teorizam que “[...] cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal (LUCIANO, 2006, p. 131), que é sempre coletivo: o que é bom para o indivíduo é bom para seu povo”. Nesse sentido existiria a consistência de *epistêmes* e/ou formas de produção de conhecimento diferentes.

A partir dessas considerações teóricas, e os entrelaçamentos que esta traz com esta pesquisa, faço as minhas, indagando sobre o que é o saber? O que faz com que um determinado saber tenha um *status* de conhecimento? Seria sua forma? Sua historicidade? Sua cientificidade? Como construir um conhecimento em educação contemplando a diversidade, a multiplicidade o contexto em que ele é produzido?

Em seu diálogo com Peter McLaren e suas pesquisas sobre a temática do multiculturalismo, Barreiros (2005) problematiza sobre que seria um conhecimento, conceitua argumentando que:

[...] todo conhecimento é uma construção social, ‘o mundo que habitamos como indivíduos é construído simbolicamente pela mente (corpo) por meio da interação social, e é muito dependente da cultura,

⁴³ Santomé (1995) faz uma interessante discussão acerca das culturas negadas no currículo escolar, indicando-nos para não cairmos na folclorização dos conhecimentos outros .

do contexto, dos costumes e da especificidade histórica” (BARREIROS, 2005, p. 98).

A autora corrobora afirmando que “[...] precisamos não apenas interrogar o que seria um conhecimento universal, mas também desmistificar os interesses que informam as formas de conhecimento eurocêntrico dominante [...]”. Nesse sentido, faz uma “[...] crítica às crenças no ideal universalista” (BARREIROS, 2005, p. 95-98).

Recorro para esta discussão à concepção de saber problematizada por Gauthier (1998, p. 182), apoiado em Judith Schlanger (*Une théorie du savoir*, 1978), segundo a qual,

[...] o saber é uma relação, um produto e um resultado: a relação do sujeito que conhece com seu mundo, o que é produzido pela interação entre o sujeito e seu mundo e o resultado dessa interação. O saber existe somente referido à situação cognitiva. Não pode existir nenhum saber em si. Daí podemos considerar que todo saber é uma relação (SCHLANGER, 1978 apud GAUTHIER, 1998, p. 182).

As palavras de Schlanger (1978) provocam-nos a nos despir da arrogância epistemológica colonial/moderna. Permite-me perceber como possibilidade, a racionalidade, a cientificidade de saberes diversos, compreendendo-os como ciências outras, outras lógicas de se fazer ciência e produzir conhecimento. Essas reflexões de Gauthier (1998, p. 182) e Judith Schlanger (1978), levando-nos a pensar para além da concepção ocidental de conhecimento e da racionalidade, nos oferece a possibilidade de revisar os processos que subalternizaram os saberes, enfatizando a complexa configuração histórica de colonialismos que envolvem essa revisão. Com elas podemos afirmar que as imposições decorrentes desse processo colonial/moderno, entre as quais a subalternização ou marginalização dos saberes indígenas e as interferências na organização cultural, social e política, interferem na dinâmica dessa educação escolar, mexem com os processos próprios de aprendizagem ou os processos de construção, tradução e negociação desses conhecimentos.

Conhecimento Tradicional, segundo a Medida Provisória nº 2.186-16/2001⁴⁴, é qualquer informação ou prática individual ou coletiva de comunidade indígena ou de comunidade local, com valor real ou potencial, associada ao Patrimônio Genético. Essas informações são desenvolvidas a partir das experiências dessas comunidades; da observação de fenômenos; do câmbio com outras comunidades; de práticas religiosas específicas; e da necessidade de se habituar ao ambiente em que vivem ao longo do tempo.

A Medida Provisória 2.186-16/2001 reconhece que o Conhecimento Tradicional Associado é parte integrante do patrimônio cultural brasileiro e estabelece direitos às comunidades indígenas e locais. Trata-se de um conhecimento que vai passando de geração a geração, sendo que, tradicionalmente sua transmissão é apenas oral. É parte do modo de vida da comunidade, imbricando sua cultura, mesmo quando só uma pequena parcela dessa comunidade detém esse saber (SANTILLI, 2004).

As comunidades tradicionais/locais possuem muitos conhecimentos úteis a inovações em diversas áreas, mas os conhecimentos protegidos pela Medida Provisória nº 2.186-16/2001 são apenas aqueles que estão relacionados à biodiversidade, identificados como Conhecimentos Tradicionais Associados (SANTILLI, 2004).

Ao considerar os processos de produção, atualização e resignificação dos conhecimentos, entendo com Mato (2009a, p. 77-78), que ainda perdura a tendência à suposta existência de “duas classes” de saber. Segundo esta maneira de ver a produção e a validade do conhecimento, uma delas corresponderia à ciência, de “validade universal” possuidora da verdade absoluta (como produção de conhecimentos), os chamados conhecimentos produzidos pela humanidade, que “[...] resultaria verdadeiro e

⁴⁴ Segundo Paiva (2007, s/p), No Brasil, apesar dos esforços iniciais envidados na elaboração de projetos de lei que fossem resultado da efetiva participação da sociedade civil, a matéria acabou sendo tratada por uma Medida Provisória, que após contínuas reedições, passou a vigor permanentemente como a MP 2.186-16 de agosto de 2001. Tal fenômeno deve-se ao fato de o regime jurídico das medidas provisórias ter sido alterado pela Emenda Constitucional 32, de 11 de setembro de 2001, que, no seu artigo 2º, declara: “As medidas provisórias editadas em data anterior à da publicação desta emenda continuam em vigor até que medida provisória ulterior as revogue explicitamente ou até a deliberação definitiva do Congresso Nacional”. Naturalmente, a MP 2.186-16 trouxe consigo todos os déficits que se pode esperar de uma intervenção que visa atender uma demanda emergencial, mas, que perdura como única base legal de todo um aparato administrativo. Ver mais em http://www.inovacao.uema.br/imagens-noticias/files/Retrato_da_MP_2186-16.pdf, ou em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2186-16.htm.

aplicável em qualquer tempo e lugar”, sendo que a outra, segundo o autor, “[...] corresponderia a uma ampla diversidade de tipos de saber, que quer dizer modos de produção”, caracterizada como étnica, popular, local ou “particular” e “não universais” (MATO, 2009a, p.77-78).

Segundo Mato (2009a), duas formas de conhecimento que expressam “dois mundos”, em que um deles entendido como “possuidor de verdades absolutas”, apoiado na suposta “superioridade da civilização ocidental”, pelos colonizadores também ocidentais (2009a, p. 78). Um dos relatos das entrevistas tratava sobre o tema: saberes tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá, como podemos observar, o professor Devanildo R. Peralta (2014), explicita seu entendimento:

Uma vez eu li que tem os conhecimentos e tem os saberes, o conhecimento é uma coisa muito fechada, não se consegue expandir na questão de compartilhar esse conhecimento. Agora os saberes, trata-se de uma coisa mais aberta. O saber, se você aprendeu uma coisa você pode compartilhar, pode adicionar, você pode acrescentar nesse conhecimento, nesse saber. É a mesma coisa do livro. O livro a questão da ciência, fala-se muito na questão de que a terra é redonda, e, ai acabou, trata-se de uma coisa fechada que você não pode mudar. Ou seja, dizer que a terra é plana, ou uma coisa assim, é um conhecimento fechado, trata-se de uma coisa que a gente não pode mexer muito. O saber do Guarani e Kaiowá é uma coisa mais aberta, um conhecimento que a gente tem próprio na mitologia, é uma coisa bem mais aberta. Se a gente falar aqui no conhecimento do Guarani e Kaiowá que a madeira não pode tirar em determinada lua, mas tem outra pessoa que tirou faltando dois dias para fechar o tempo para tirar a madeira, mas mesmo assim, não estragou a madeira. Esse é o conhecimento que vai conhecendo, vai fazendo, modificando, não tem essa coisa que é isso e pronto. Penso que o Guarani e Kaiowá tem saber, porque o conhecimento é uma coisa fechada, a gente sabe, mas não pode mudar esse conhecimento. E o saber você já pode compartilhar, você que pode mudar, pode acrescentar (DEVANILDO R. PERALTA, Entrevista nº 28).

A construção do entendimento do entrevistado Devanildo R Peralta (2014), aponta que para ele há duas formas de se construir saber, há uma diferença entre os saberes que se pautam pelo entendimento de que seria ciência, remetendo à problematização e discussão sobre a *epistême* colonial que fixou a diferença binária. O professor também explicita a ideia de como entende o dinamismo desse saber tradicional indígena:

O saber Guarani e Kaiowá a gente não fala que ele muda, mas podemos sempre estar adicionando nesse conhecimento, sempre estar buscando, pesquisando mais. Se a gente sabe pouco de uma determinada coisa, vamos pesquisando, acrescentando, e assim vamos melhorando esse conhecimento, esse saber (DEVANILDO RAMIRES, Entrevista nº 28, 2014).

Mato (2009a, p. 79) argumenta que o fim do colonialismo “[...] não acabou por completo com as formas de subordinação e/ou exclusão dos povos indígenas da América” (incluindo o Brasil). Afirmando que:

As relações hierárquicas entre dois tipos de saber, um pretensamente universal e outro definido como local, são partes destas dinâmicas. A desqualificação das formas de saber, quer dizer dos modos de produção de conhecimentos e acumulação dos resultados por eles produzidos, dos povos indígenas e dos descendentes das populações africanas escravizadas, é parte da herança colonial (MATO, 2009a, p. 79).

Argumento com Mato (2009a) que o término das relações de sujeição colonialista, deu lugar ao desenvolvimento de diversas formas de subordinação marcadas pela diferença colonial e pela colonialidade do poder e saber, ou seja, esta forma de sujeição colonialista foi traduzindo-se em uma subalternidade epistemológica. Sendo assim, “Alternativas para epistemologia moderna dificilmente nascerão apenas da epistemologia (ocidental) moderna” (MIGNOLO, 2003, p. 30).

Ao fazer referência ao entendimento acerca do que sejam saberes tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá, o professor Lídio Cavanha Ramires (2014) os caracteriza como:

Para nós a questão dos conhecimentos, dos saberes não está fragmentada, o conhecimento está ligado a questão da espiritualidade, ou seja, para nós tudo parte de um princípio. Para o não índio é um mito, para nós é um princípio que nos conduz o ser um Guarani e Kaiowá, porque para nós cada um tem seu ÑANDEJARA, o seu Deus. Esse Deus nosso, se a gente for olhar é como se fosse um planejamento, ou seja, você planeja uma coisa e trabalha em cima, então você tem que seguir esse roteiro, ele prevê esse roteiro já para gente caminhar, nesse projeto que ele planejou. Vamos passando esses saberes nossos, socializando tudo através da oralidade. Hoje a escola chegou e trouxe a escrita, e o que fazemos é tentar articular a questão da oralidade com a escrita. A questão da escrita, quem a escreveu, quem criou a escrita dos indígenas foram os próprios colonizadores.

Aprenderam o Guarani e Kaiowá, então os colonizadores criaram o som da escrita, da oralidade nossa. (LÍDIO C. RAMIRES, Entrevista nº 41, 2014).

O professor Edimar nos explica como este conhecimento tradicional é aprendido, como é repassado para os demais membros de uma família Guarani e Kaiowá. Ou seja, como o Guarani e Kaiowá aprende a conhecer e a lidar com seus saberes, nos exemplificando que:

Conhecimento tradicional Guarani e Kaiowá é o que você conhece, vou dar exemplo de uma garrafa, um Guarani e Kaiowá, vê essa garrafa, mais dificilmente um Guarani e Kaiowá vai chegar de frente para pegar alguma coisa. Ele sempre rodia, o Guarani e Kaiowá rodia, vai fazendo uma roda em volta dele, vai chegando, vai chegando bem de mansinho. O indígena chega de mansinho, assim olha, observa, fica observando bem, olhando como que é que funciona, observa com os mais velhos, observa como os mais velhos vão fazendo, e isso é o conhecimento para o Guarani e Kaiowá. Esse conhecimento passa de um para o outro, vai ensinando que não conhece. (EDIMAR ARAUJO, Entrevista nº 29, 2014).

Em um outro depoimento, a professora Braulina (2014) destaca que o conhecimento tradicional indígena acaba “vazando na escola”, exemplificando-nos. A professora Elizabete (2014), ao apontar o que seria um conhecimento tradicional indígena Guarani e Kaiowá, também nos indica como possibilita seu trânsito na escola. Esse entendimento mobiliza o pensar da professora, assim nos diz:

Conhecimento tradicional é os tempos, o ensinamento da cultura, do TEKÓ, a maneira de ensinar os filhos na família, é o conhecimento da família. Esse conhecimento chega na escola, é o próprio professor que desenvolve esse conhecimento para dar retorno aos alunos. O professor indígena tem esse conhecimento na família, então ele leva esse conhecimento para a escola, assim esse conhecimento também passa a circular na escola. Na escola, os conhecimentos do Guarani e Kaiowá chegam com o professor indígena. Um exemplo: A menina vai se formar, uma menina vai se tornar moça. Os pais começam a incentivar, a ensinar que certos alimentos não podem comer que isso pode acontecer. E, quando ela se forma, corta a pontinha do cabelo, para que o cabelo crescer bem, não cair o cabelo. Tem certas comidas que ela não pode comer por causa dos dentes. Um exemplo é a preparação desse tipo assim. Esse conhecimento também chega a escola, os alunos são indígenas, os professores em maioria são indígenas e estamos dentro da escola, vivemos este conhecimento na escola (BRAULINA ISNARD; Entrevista, nº 08, 2014).

Um exemplo de como somos indígenas e como este conhecimento indígena chega a escola. Estamos produzindo um texto (estrutura e normas da língua portuguesa⁴⁵) sobre JARI MITÃ HÁ PORÃ, que é uma avó bem velha, uma criança e um remédio.

No marco dessa maneira de ver dos professores índios, o modo como entendem a produção de conhecimentos, ou seja, o entendimento de que há “duas classes” de saber, não se configura em um problema para estes professores; a questão estaria na desqualificação de uma das formas de saber. A questão posta é que não existe uma inter-relação, uma troca, um diálogo entre os saberes, mas sim subalternização e, até mesmo, uma aniquilação.

Parece-me que não se trata do que é ou não é verdade (conhecimento), mas de como estes conhecimentos foram e são inventados ou produzidos como verdades, legitimados no contexto de nossas relações coloniais, questionando o universalismo que se coloca para um determinado conhecimento. Segundo Ballestin (2013, p. 104) “A diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo”.

Consideramos então os tempos coloniais como um tempo de hierarquização de poder. Segundo Walsh (2009, p. 14),

[...] essa colonialidade do poder, que ainda perdura, estabeleceu e fixou uma hierarquizada relação entre brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, `índios` e `negros` como identidades comuns e negativas.

A construção cultural, segundo a autora, é que dificulta a legitimação dos diferentes conhecimentos existentes numa sociedade pluri e multicultural como a nossa e que, neste caso, chamamos atenção para os saberes indígenas Guarani e Kaiowá e suas diferenças epistêmicas.

Na problematização da subalternidade ou não dos conhecimentos, percebemos duas lógicas de produção de conhecimentos. Em se tratando dos tradicionais indígenas, podemos dizer que se trata de um conhecimento profundamente contextualizado, tramado nas relações com seu território, de sua espiritualidade, imbricado nas relações com a natureza, entretanto, são considerados, de acordo com Sousa Santos (2005),

⁴⁵ Observação da pesquisadora.

estáticos, exóticos, folclóricos ou apenas práticos e locais, sem “validade universal”. Já os ocidentalizados, do universo europeu, são considerados científicos e de “validade universal”.

E essa é uma diferença fundamental entre os dois conhecimentos, visto que o conhecimento ocidental é mais individualizado, menos tramado, mais “objetivo”, ranço de um projeto moderno fundante. Nessa lógica, como “trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial” (WALSH, 2005, p. 30).

Nesse campo teórico-metodológico tão aberto e fluido de propostas de compreensão no campo cultural e pós-colonial, somos levados a questionar a colonialidade do poder. Essas relações entre colonialidade e epistemologia apontam para reflexão sobre os processos de subalternização das diferentes formas de conhecimento que ao longo dos processos educacionais foram silenciados pela colonialidade do poder, como nos indica Quijano (1992).

Gallois (2005) e Carneiro da Cunha (1999)⁴⁶ argumentam que a marca principal dos saberes tradicionais não é seu conteúdo ou sua antiguidade, mas a forma como estes são produzidos e reproduzidos, como são atualizados, afirmando que este é um processo coletivo e acumulativo verificado no cotidiano dessas populações.

Segundo Carneiro da Cunha (1999), como qualquer saber, este conhecimento é um “produto histórico” e, por isso, no “processo de investigação e recriação”, este enfrenta a dificuldade da “erosão das condições de produção desse saber” (CARNEIRO DA CUNHA, 1999, p. 156). Ao problematizar sobre a erosão das condições de produção do conhecimento local ou tradicional, a autora refere-se à deterioração das “[...] formas sociais das instituições que permitem esse tipo de ciência”.

Carneiro da Cunha (2009, p. 365) afirma que o tradicional se refere mais à “forma específica” de sua construção do que ao conteúdo. Para autora, “[...] tradicionais são seus procedimentos – suas formas, e não seus referentes”. Entendendo com Carneiro da Cunha (2009), o que faz com que um conhecimento seja identificado como

⁴⁶ Palestra proferida no Instituto de Estudos Avançados da USP, em 17 de junho de 1998 e publicada em Estudos Avançados, v. 13, n. 36, 1999, sob o título “Populações Tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica”.

tradicional é seu modo de produção ou as relações com os processos históricos daquele povo, daquelas referências.

Santilli (2005, p. 192) entende conhecimentos tradicionais indígenas como aqueles produzidos e socializados por comunidades locais, indígenas ou não, e abarcam, entre diversos,

[...] técnicas de manejo de recursos naturais, métodos de caça e pesca, conhecimentos sobre os diversos ecossistemas e sobre propriedades farmacêuticas, alimentícias e agrícolas de espécies e as próprias categorizações e classificações de espécies de flora e fauna utilizadas pelas populações tradicionais.

Trata-se de um modo de produzir inovações e transmitir conhecimentos por meio de práticas específicas (GALLOIS, 2000). Os saberes tradicionais produzidos e compartilhados por comunidades locais – indígenas ou não – as técnicas de manejo de recursos naturais, conhecimentos sobre ecossistemas, entre outros, como nos afirma Santilli (2005). Mas incluem, especialmente, o “mágico, o ritual, e enfim, o simbólico”, segundo Castro (2000, p. 167). Esses conhecimentos são produzidos a partir da dinâmica da reciprocidade, portanto não objetivam dominar e explorar os recursos naturais na perspectiva visualizada pelo ocidental.

Para Muñoz (2003, p. 293), fazem parte desse saber indígena “diferentes estratégias e atitudes como as de saber cuidar” (a natureza), que é “tarefa não somente humana”, mas que compete, também, aos “Donos” dos animais e das plantas, que “se ocupam de vigiar para que nada se altere na ordem natural da vida na terra”. O saber indígena é contextualizado, conectado ao seu mundo, à espiritualidade, sua produção faz parte da cadeia de sociabilidade, na qual as relações de reciprocidade e interligação se fazem presentes. O “saber é cotidiano”, afirma Muñoz (2003, p. 294), “[...] não somente como aprovação de técnicas e conhecimentos, mas porque também envolve a pessoa e o seu meio, a natureza, a vida vegetal e animal”.

Poderíamos traduzir também saber tradicional indígena como conhecimento local, associado à cultura e às práticas sociais que se desenvolvem e reproduzem sem um esforço deliberado para tal. É um saber que, segundo Muñoz (2003, p. 285) vem de “[...] práticas comunitárias do saber ser, saber estar, saber dar uso, de um mundo que se reconhece na convivência e nas práticas”.

Carneiro da Cunha (2009, p. 365) afirma que os conhecimentos tradicionais “[...] não são simplesmente um *corpus* estabilizado de origem imemorial, e sim conjuntos duradouros de formas particulares de gerar conhecimentos”, ou seja, neste entendimento, tradicional não é essencialmente o antigo, mais à “forma específica” de sua produção do que aos conteúdos; ou ainda: “tradicionais são seus procedimentos – suas formas, e não seus referentes” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 364-365).

Referindo-se ao conhecimento tradicional indígena, Carneiro da Cunha (1999, p. 156) entende que, como todo saber, este é um “produto histórico” e, por isso, no “processo de investigação e recriação” enfrenta o problema da “erosão das condições de produção desse saber”. E ao argumentar sobre a erosão das condições de produção do conhecimento local ou tradicional, a autora refere-se à deterioração das “formas sociais das instituições que permitem esse tipo de ciência”.

A autora refere-se a um conhecimento ou uma ciência que se baseia “na vida” e na “exploração dos recursos dentro de um território” (1999, p. 159). Brand (2011), ao refletir com Carneiro da Cunha (1999), afirma que o que faz um grupo social ser identificado como tradicional não é a localidade onde se encontra, mas seu modo de vida, permitindo-nos refletir como o conhecimento tem relação com o contexto e com o tempo histórico, social e cultural.

Deparamo-nos com duas lógicas de produção de sentidos e significados na construção dos conhecimentos. Entendemos com os autores Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), que uma das dificuldades encontradas nas IES é a lógica de construção desse saber, centrado no individualismo, na competição, ou seja, o conhecimento ocidental/acadêmico tem um caráter individualizado.

Esse entendimento é afirmado por Luciano (2006, p. 38) “[...] o conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado”, o que segundo Brand (2011, p. 207) “[...] é um fundado temor de muitos sábios indígenas, frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca das IES, considerando, especialmente, experiências históricas recentes”.

As formas dos povos indígenas de construir conhecimentos são de “integrar-se da melhor maneira possível ao mundo existente, [...] procurando conhecer a sabedoria daquelas forças” (BREMEN, 1987, p. 15). É importante demarcar que existe uma

diferença essencial entre sua forma de entender a natureza, relacionar-se com ela e construir conhecimentos com e a partir dela e a forma ocidental. Para esses povos a comunicação com os espíritos ou os donos de cada ser é possível, visto que todos os seres da natureza “poseen algunos atributos de la humanidad” (DESCOLA, 1988, p. 132).

Ou seja, o conhecimento legitimado como universal é validado pela “neutralidade científica dos conhecimentos” um produto moderno, que tende a produzir um ofuscamento epistemológico a respeito de modo outro de pensar e de produzir conhecimentos, os conhecimentos tradicionais, neste entendimento são considerados “não universais”, locais, folclóricos. Esse entendimento (validade universal) que por muitas vezes nos impede de considerarmos as relações e a produção e reprodução das relações coloniais, a colonialidade que subalterniza determinado conhecimento e valida outros. O que estou querendo dizer com isso é que a hegemonia epistêmica europeia e o racionalismo ocidental são um projeto epistêmico colonial, consolidado pela lógica moderna/colonial, e, essa colonização epistemológica está pautada no etnocentrismo (MIGNOLO, 2005).

Mignolo (2003) provoca-nos certo desconforto ao questionar o fato de, ainda, na atualidade, aceitarmos a ideia de determinadas teorias construídas em determinados lugares, que categoriza como geo-históricas, e línguas (principalmente inglês, francês, e alemão, a partir da Europa e dos Estados Unidos) como superiores, “avançadas” e que possuem um valor universal incontestável. Como decorrência, as teorias produzidas a partir de línguas e histórias locais subalternizadas (por exemplo, teorias produzidas na Bolívia, em espanhol, ou no Brasil, em Português) são colocadas com suspeita, estranheza e desconfiança em relação a uma pretensa validade universal atribuída aos conhecimentos europeus e nas línguas acima.

Com as leituras de Mignolo (2003) passamos a compreender que a relação entre a colonialidade e a epistemologia é um fio condutor para que se possa compreender como alguns conhecimentos foram universalizados e outros não, como os dos povos indígenas, por conta das configurações históricas do sistema colonial/modernos, e sustentados pela colonialidade do poder, acabaram sendo subalternizados ou silenciados nesse processo.

Nessa complexa discussão epistemológica percebemos que o saber historicamente produzido e legitimado como universal é na verdade resultado de um processo histórico e cultural – reflete lógicas de uma cultura, no caso a ocidental (europeia) e também não é neutro, encontra-se imbricado por relações assimétricas de poder, como também está localizado e definido geograficamente. Não podemos negar também que há muitos processos de resistência, onde os saberes tradicionais indígenas, por mais que sejam silenciados, acabam de alguma forma vazando.

Mesmo diante das questões previamente vividas e na contramão do que se pensavam, estudos recentes de Nascimento (2006) e Brand (2011) têm apontado que nas últimas décadas os povos indígenas têm construído movimentos de reivindicação específicos de seu povo e, têm construído estratégias de revisão de seus saberes tradicionais.

Uma grande parte dos Guarani e Kaiowá/MS, ainda vivem em reservas de terra, demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), todas superpovoadas, com seus recursos naturais profundamente comprometidos, não oferecendo mais as mínimas condições para a sua sobrevivência, seu ÑANDE REKO, alterando assim sua forma de educar ÑEMBO'E KATU, que é o caso da reserva/aldeia TE'YIKUE. Há ainda muitos povos indígenas em situações mais vulneráveis ainda, em acampamentos nas beiras de rodovias sem as menores condições de vida, ferindo a dignidade humana seja ela paramentada nas referenciais indígenas ou não indígenas.

Faz-se importante destacar os diferentes contextos históricos e culturais que marcam a política da educação indígena e que são relevantes e impulsionam esta revisão. Nesse entendimento encontramos as afirmações de Nascimento (2006), que assevera “[...] considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental, colonizadora e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo”. A autora argumenta que este entendimento se abre para “[...] a possibilidade de um novo saber institucional que supõe uma ruptura epistemológica com uma única ordem de pensamento e que se orienta pelo discurso colonial” (NASCIMENTO, 2006, p. 176).

Não se trata do que é ou não é verdade (conhecimento), mas como estes conhecimentos foram inventados como verdades no contexto das relações coloniais. Consideremos então os tempos coloniais como um tempo de hierarquização de poder.

Nessa lógica, a homogeneização e a igualdade são postas como processos naturais da vida socialmente harmônica, contribuindo, nessa visão, para o suposto progresso da humanidade. Pensar o conhecimento, seja nas suas dimensões culturais, sociais e/ou epistemológicas, na sociedade atual, é pensar tendo que tramar com um contexto cultural e social marcado pela certeza da imprecisão.

Uma das grandes questões problematizadas pelos pensadores do MC – Modernidade/Colonialidade é se seria possível romper com a lógica da colonialidade da modernidade, sem que tivéssemos de abdicar das contribuições do pensamento ocidental/europeu/iluminista. Nesse caso, seria possível trazer para o cotidiano escolar os conhecimentos tradicionais indígenas sem que tivessem que abrir mão das contribuições dos conhecimentos ocidentais? Seriam a tradução e a negociação teorizadas por Bhabha (2003) uma possibilidade?

CAPÍTULO 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O acesso das populações indígenas à educação superior era [é] apenas o início de um longo e complexo desafio. É preciso que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se, se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas.

Antonio Jacó Brand⁴⁷

Neste capítulo contextualizo os movimentos de busca dos professores indígenas Guarani e Kaiowá à educação superior e uma possível articulação com a educação básica. Tendo como pressuposto e premissa que as práticas pedagógicas da escola ÑANDEJARA enquanto uma escola indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural abre espaço para a tradução e negociação entre os saberes.

Com essa perspectiva, fiz uma breve reflexão sobre os movimentos que levaram e levam os professores indígenas Guarani e Kaiowá desta comunidade a buscarem a formação superior, contextualizando as ações específicas para formação destes professores, analisando se a formação superior vivenciada na universidade atendeu ou garantiu os princípios de Educação Escolar Indígena como preconiza as legislações, diretrizes e os anseios da comunidade.

Apresento e contextualizo quem são os professores indígenas entrevistados, suas experiências na escola ÑANDEJARA e sobre a sua formação básica e superior, analisando se esta trajetória acadêmica influencia na construção de práticas pedagógicas mais articuladas à educação escolar indígena.

Agripino Benites: Seus pais são indígenas, pai é Kaiowá, trabalhador da Companhia Mate Laranjeira, sua mãe Guarani - Ñandeva. Dedicou sua vida a comunidade TE'YIKUE, tem 48 anos, concluiu o ensino médio. Teve um trabalho pautado na comunidade, foi liderança e vereador dessa comunidade. Hoje trabalha na escola como inspetor de aluno, é participante nas reuniões de pais e da comunidade.

⁴⁷ Registro feito por André Lázaro, durante a primeira reunião do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), maio de 2012. MEC/Brasília (LÁZARO, *apud* NASCIMENTO, 2013, p.9).

Elizabete Fernandes: Nasceu na aldeia TE'YIKUE, de pais Kaiowá, tem uma relação estreita com a escola, estudou nesta escola e hoje tenta segundo ela indianiza-la. Coursou o ARÁ VERÁ/SED/MS, posteriormente se formou na área de linguagem- Licenciatura Intercultural Indígena – TEKÓ ARANDU, atua nesta escola a bastante tempo, no início desta pesquisa era professora da língua guarani, hoje atua como professora coordenadora pedagógica.

Braulina Isnarde, nasceu em Amambai, se identifica como Kaiowá, segundo a professora, quando ela começou a estudar era Escola Municipal Tiradente. Formou-se na Educação Intercultural TEKÓ ARANDU, depois tornou-se professora coordenadora da escola da escola ÑANDEJARA.

Edimar Araújo, professor de arte, tem 26 anos, se autoidentifica como Kaiowá, afirma seu nome em Guarani KUNUMI NDE RETOPAREIRY, que em português quer dizer, “menino raro de encontrar”, que foi achado. Com família, de pais Kaiowá, como afirma “nascido e criado aqui”, referindo-se à aldeia. Exerce a docência na escola há mais de 9 anos, e sempre atuou com os anos iniciais do ensino fundamental, atualmente atua como professor de arte nos anos finais do ensino fundamental. Afirma que participa das atividades da comunidade, na escola, nas reuniões. Coursou o magistério específico ARÁ VERÁ/SED/MS, e hoje se encontra cursando o TEKÓ ARANDU- Educação Intercultural Indígena/UFGD/MS.

Rogério Vilhalva Mota: Nasceu na reserva, com pai não índio (pai terena e avó não índia). Declara ser “praticamente misturado”, pois a avó é Kaiowá, a mãe é guarani, o pai é terena, a mãe do pai é não índia, e o avó é terena, “aí vira essa mistura toda”, afirmou o docente. Morou na cidade, e somente aos oito anos veio viver na aldeia, não falava Guarani, afirma que foi se adaptando à realidade da aldeia e começou a falar Guarani. Informa que participa da rede escolar da aldeia, dos eventos, das reuniões das atividades que acontecem na aldeia. É professor de matemática, tem 35 anos, da etnia Kaiowá, formado na área de matemática pela UFGD, na Licenciatura Intercultural Indígena/TEKÓ ARANDU/UFGD/MS, atua na escola há 15 anos, afirma que ministrava aulas de arte, e somente neste ano passou a “dar aula” de matemática e artesanato. Em 2015, passou a exercer a função de professor coordenador pedagógico.

Devanildo Ramires Peralta: identificou-se como Kaiowá, (militantes das questões indígenas), tem 30 anos, estudou na escola ÑANDEJARA e formou-se no ARÁ

VERÁ/SED/MS em 2004. Posteriormente cursou a Licenciatura Intercultural Indígena - TEKÓ ARANDU (Matemática), e no ano de 2012, formou-se, hoje trabalha na escola ÑANDEJARA polo como também em uma de suas extensões, com a disciplina matemática interativa e atua também como professor de tecnologia.

Lídio Cavanha Ramires: Tem 34 anos, da etnia Kaiowá, nasceu na aldeia TE'YIKUE, foi criado pelo avô, de mãe Kaiowá, de pai não índio, declara que teve uma vida difícil, nesta vida difícil aprendeu a caminhar como um Guarani e Kaiowá, de buscar uma sustentabilidade de acordo com a necessidade de cada um. Cursou o ARÁ VERÁ/SED/MS, é formado pela licenciatura indígena - TEKÓ ARANDU/UFGD/MS, e hoje é mestrando em educação pela UCDB.

Renata Castelão: Identifica-se como Kaiowá, declara que estudou no município de Tacuru, declara que fez 6º ao 9º “normal”, depois foi para Dourados estudar estudo bíblico e 8ª série, ficando um tempo e mais tarde voltando para Dourados se formou no instituto bíblico. Em Coronel Sapucaia, formou-se no magistério “normal” lecionou em 2 períodos de alfabetização, falava em Guarani, mas o que ensinava era tudo em português. Em 1995, mudou-se para Caarapó, porque precisavam de professores de alfabetização, onde o ensinamento na época ainda não era indígena. No início da pesquisa atuava na coordenação pedagógica da escola, hoje encontra-se na sala de aula na escola Loíde Bonfim (extensão da escola ÑANDEJARA).

Na busca por essa problematização, meu olhar esteve atendo ao ingresso e retorno mais especificamente, dos professores indígenas entrevistados.

4.1. Os povos indígenas em busca das IES

Neste caminho investigativo, mais precisamente neste item, problematizei entre algumas questões: quais seriam os conhecimentos que entram para serem dialogados nas IES? Se, diante de lógicas distintas na produção de saberes, essa formação em nível superior teria contribuído para que os professores da escola ÑANDEJARA possam se articular com os princípios da educação escolar indígena diferenciada e intercultural? E aos professores, esta formação colabora para que esses possam traduzir ou negociar os saberes?

Esta tese vem motivada pela crescente relevância dos saberes tradicionais indígenas e os processos próprios de aprendizagem, a pedagogia Guarani e Kaiowá, seu ÑEMBO'E KATU, enquanto componentes importantes em projetos de educação escolar indígena cada vez mais no âmbito de programas de formação de professores indígenas em nível superior no Brasil, amparados por ampla base legal, demandados e reivindicados através de uma luta política protagonizada por esses povos.

Analisar se a formação em nível superior contribui para que os conhecimentos tradicionais indígenas sejam articulados nas práticas pedagógicas desses professores constitui uma discussão relevante e coerente com os objetivos delineados para essa tese.

A educação superior no Brasil, até muito pouco tempo, vinha no bojo das políticas colonialistas, pois, seu acesso era ainda garantido apenas as elites, ou seja, somente as classes médias e altas de nosso tecido social tinha esse, como um privilégio dessas classes.

Hoje os povos indígenas especialmente no Brasil lutam por demarcar e potencializar suas diferenças como um valor a ser preservado, diferenças essas que os tornam singulares. No cenário das políticas de educação superior em nosso país, o Brasil, neste século vem sendo caracterizado pelas provocações e debates sobre o acesso à educação superior dos grupos colonizados.

Na América Latina, como no Brasil, especialmente após 1980, afirmam historiadores como Brand (2011) que há um deslocamento na forma de se relacionar entre indígenas e não indígenas, pois a considerável perda territorial, a dissolução das fronteiras com a globalização e a inserção no entorno regional foram alguns dos fatores que fizeram com que esta relação fosse alterada. Nesse contexto, é cada vez mais crescente a busca pela educação superior.

Este movimento se acentua na década de 1990, e, alguns conduções foram importantes para a afirmação das iniciativas voltadas para a educação superior para os povos indígenas, dentre elas podemos pontuar: fortalecimento dos movimentos indígenas e indigenistas; as lutas pela retomada das terras indígenas (fizeram com que os indígenas ao se unirem em fóruns próprios, discutissem outras demandas de suas comunidades); a legitimação da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica, instituída na LDBEN nº 9394/1996, na Lei nº 10.172/2001 (Plano

Nacional da Educação - PNE) entre outras que a regulamenta; e o crescimento das demandas pelo acesso e permanência na Educação Básica (educação fundamental e média), consolidando a luta por terem em suas comunidades uma Educação Escolar Indígena.

Sobre a formação do professor indígena, temos o Parecer nº 14/1999, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, estabelece que,

[...] para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (CNE, MEC, 2002, p. 50).

Hoje, observa-se que se tem buscado algumas iniciativas no sentido de assegurar as orientações internacionais contidas na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre Povos Indígenas no Brasil, promulgada pelo Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Este decreto promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais no Brasil, considerando que a convenção entrou em vigor internacional, em 5 de setembro de 1991, e que para o Brasil, somente em 25 de julho de 2003 se estabelece:

Art. 26 – Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis [...].

Art. 27 – Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

Art.30 – Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.

É inegável os avanços nas chamadas políticas públicas nos últimos anos, especialmente nas últimas décadas com a criação de sistemas específicos de Educação Escolar Indígena, mais recentemente, ampliaram-se as políticas de ações afirmativas para a educação superior.

Será demasiado e contundente afirmar com Mato (2009, b) que apesar dos esforços de diversos países, ainda há poucos dados e pesquisas sobre as questões indígenas na educação superior que analisam de forma mais problematizadora os programas de inclusão dos indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) convencionais, inclusive as brasileiras. Embora também seja possível pontuar muitos avanços, com o autor que as IES em sua maioria, encontram-se, com forte tradição colonial e eurocêntrica. As implicações, segundo Mato (2009, b),

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afrodescendientes en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la “invisibilización” de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general, como respecto de variables económicas y sociales significativas cruzadas con identificaciones étnicas y/o raciales (p. 31).

Dentre os desafios postos para a formação de professores em nível superior, além dos apontados por Mato (2009,b), encontramos uma questão epistêmica importante, ou seja, essa discussão passa também pela problematização da cientificidade que é colocado o saber ocidental, enquanto os conhecimentos tradicionais indígenas são postos como diferentes, exóticos e estranhos (a nós), levando-nos ao entendimento errôneo de que por possuírem lógicas diferentes de construção de saber, como por exemplo a oralidade do Guarani e Kaiowá, seriam desiguais.

Souza - Lima e Hoffmann (2007), afirmam que a busca pela educação superior vem para também atender às demandas em formar professores, decorrentes da ampliação do ensino fundamental e médio nas aldeias. E, que ao pautar a formação por educação superior, amplia-se os debates sobre a formação de outros profissionais, pontuando as implicações legais vindas no bojo da LDBEN nº 9394/96, tendo-a como direito e como possibilidade de sustentabilidade de seus territórios.

Um outro fator de destaque apontado por vários pesquisadores da temática, refere-se às tensões provocadas pelas legislações vigentes, como por exemplo LDBEN nº 9394/1996, que para atender o que rege esta lei teve que ter professores índios nas escolas indígenas, como também, ampliou-se as escolas nas aldeias, implantando uma política de educação escolar indígena mais articulada a cosmovisão desses povos.

Após os preceitos constitucionais de 1988, e, principalmente na educação de nosso país, os povos indígenas não têm mais aceitado as propostas de formação puramente eurocêntrica e de caráter colonialista, pautadas pela chamada missão de civilização a que historicamente lhes tem sido estabelecida em todo esse processo de imposição epistêmica colonial e moderna.

Para Nascimento (2006) e Brand (2011), é importante pensar sobre as mudanças que a Constituição Federal de 1988 trouxe, principalmente no que se refere ao distanciamento do projeto colonial imposto. Por entender que com este distanciamento podemos pensar sobre a epistemologia eurocêntrica e hegemônica que segundo Grosfoguel (2010, p. 17), “[...] assume um ponto de vista universalista neutral e objetivo”.

Hoje, essa formação se configura para os Guarani e Kaiowá em MS, e mais precisamente para os professores da escola investigada, uma busca incessante pela legitimação de sua identidade, de suas terras. Entendo que posso afirmar com Brand (2011) que essa se faz devido à perda de seus territórios, que, conseqüentemente levou mais especificamente os Guarani e Kaiowá a encontrar formas outras de viver e se relacionar com a sociedade envolvente.

No contexto atual, a luta pelo acesso e permanência nos cursos de formação superior tem se dado pelos movimentos culturais, sociais e políticos dos povos indígenas que cada vez mais recorrem à educação superior, como forma de luta para garantir seus direitos individuais e coletivos (BRAND, 2011), o autor também argumenta que ao discutir desafios contemporâneos postos às IES pelos acadêmicos índios, precisamos compreender que não se trata da universalização, da escolarização apenas, ou da inclusão desses outros (indígenas), excluídos, mas que esta pode ser traduzida como uma abertura de espaços de diálogo de saberes ocidentais e tradicionais indígenas.

Mas, na maioria das universidades, o ingresso na educação superior ainda é um desafio cotidiano para muitos indígenas pois, ao adentrar nas universidades, têm que vivenciar diferentes concepções de mundo e experiências outras, assim, acabam em muitos programas de formação superior sendo formados por conhecimentos advindos do ocidente, discursados como universais. Ou seja, a possibilidade de diálogo na perspectiva intercultural, em muitos espaços universitários (de formação não específica), ainda se faz necessário.

Escrever sobre as relações entre culturas diferentes e seus processos de escolarização é um exercício de revisão, reflexão e de deslocamento teórico e epistêmico. Brand (2011), compreende ser um entendimento necessário é que não estamos nos relacionando com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”. E aí encontra-se um desafio epistemológico importante, a diferença entre os povos, e o respeito a sua alteridade deve ser compreendida como uma diferença cultural, que por conta dos processos sociais e culturais vividos, se fez colonial.

É neste contexto que se insere a busca dos povos indígenas por uma educação superior, num contexto estratégico de enfrentamento, de uma longa e histórica luta contra as representações e o preconceito que marca a sua relação com os não índios.

Os preceitos constitucionais já citados e a presença dos acadêmicos índios nas universidades, produz tencionamento para que as IES de modo geral assumam a responsabilidade de construir novas e outras relações, tendo como pauta a interculturalidade. Após uma pequena pesquisa sobre o estado do conhecimento sobre o assunto, observei que são crescentes as pesquisas e projetos específicos de extensão, também encontrei escritos de pesquisadores da temática indígena como Brand (2011) e Nascimento (2012), que apontam que já se encontram no Brasil, espaços acadêmicos nos quais os indígenas e seus saberes tradicionais iniciam um diálogo de saberes através de ações e programas de formação específica.

Sobre a educação superior para os povos indígenas em nosso país, são relevantes as argumentações de Amaral (2010, p. 65) sobre como, e a que tencionamento fez com que suas ações fossem se articulando aos anseios dos povos indígenas no Brasil. Amaral (2010) nos argumenta sobre a educação superior no Brasil, apresenta-nos alguns “elementos indutores”, dentre eles:

[...]o reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica no Brasil⁴⁸, constituindo um estatuto jurídico para as escolas indígenas e demandando professores indígenas habilitados;

- o crescente número de matrículas de indígenas no ensino fundamental e no ensino médio seja nas escolas localizadas nas terras indígenas, seja naquelas localizadas no meio urbano⁴⁹;
- a constituição de políticas públicas indigenistas, fundamentalmente, a de saúde indígena, demandando a habilitação de profissionais índios nesta área;
- a intensificação da luta pelo reconhecimento, demarcação e gestão dos territórios indígenas;
- o fortalecimento das organizações e movimentos indígenas no Brasil, explicitando o direito pelo acesso à universidade pública (AMARAL, 2010, p.65).

Segundo Amaral (2010) esses “elementos indutores” têm feito com que haja uma inversão da lógica colonizadora imposta aos povos indígenas. O autor afirma que esses “elementos indutores”, têm deslocado a educação escolar indígena, como também, o acesso e permanência dos indígenas na educação superior.

Como no contexto nacional apontado por pesquisadores da temática como Brand (2011), os povos indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, especificamente os professores índios também tem se colocado em uma vanguarda visionária⁵⁰, pois nos últimos anos passaram a reivindicar direitos e demandas específicas frente aos Estados Nacionais.

⁴⁸ Importante ressaltar que o reconhecimento da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica no Brasil foi explicitado, fundamentalmente, pela Lei n.º10.172/2001, que regulamenta o Plano Nacional da Educação.

⁴⁹ Segundo dados do CENSO Escolar - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP/MEC 2013, é relevante pontuar que no período de 2002 a 2006 foram criadas 713 novas escolas indígenas no país representando uma expansão de 41,8% do total existente, ampliando para mais 2.852 o número de professores indígenas (BRASIL, 2007). Segundo este mesmo CENSO - INEP/MEC (2013), o número de matrículas na educação básica nas escolas localizadas em terras indígenas permaneceu praticamente estável entre os anos de 2012 e 2013. Comparando a 2007, o número de alunos matriculados na educação básica que era de 208.205, já em 2013 o número de alunos matriculados passou a ser de 238.113 alunos, o que configura em um aumento de 1,4%. Com a análise do CENSO Escolar (2013) pode se afirmar que houve um aumento considerável nas matrículas dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, este aumento é representado no crescimento de 38.650 alunos matriculados em 2012 para 59.928 em 2013.

⁵⁰ , O uso do termo vanguarda tem várias conotações, esta tese é entendido no sentido francês *avant-garde*, como liderança cultural e artística, e, ao associa-lo ao termo visionário, aquele que possui ideias grandiosas, sonhadoras. Entendo-o como uma liderança cultural, que possuidor se sonhos e de ideias, buscam lutar por eles.

Hoje crescem também as reivindicações por uma educação superior mais articulada às suas cosmovisões e processos próprios de aprendizagem, o que pode permitir um deslocamento das IES das amarras coloniais/modernas. Somos alertados por Sues, (1980, *apud* Nascimento, 2000, p. 148) que:

[...] é necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas ou é realizada por elas mesmas, ou não é libertação. Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-los, ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira às populações indígenas seu direito inalienável de ser protagonista de sua própria luta.

Essa marcante ambiguidade de relações, não somente na educação formal, acompanham os povos indígenas ao longo de sua história de convivência com os não índios. Ao problematizar essas questões, instigou-me a reflexão sobre as marcas coloniais, a colonialidade ainda presente, que pode ser por eles apropriada e ou transformada nesses espaços formativos.

Lidar com as diferenças nas formas de ver e se relacionar com o mundo é uma tarefa ainda difícil, uma tarefa de “desescravizar as mentes” (MALCOLM X *apud* WALSH, 2009, p. 24). Embora saibamos que ao buscar essa formação não podemos acreditar que esta vai dar conta de todas as coisas, ou que vá descolonizar-nos automaticamente. Recorro também as reflexões de Aguilera Urquiza e Nascimento (2008, p.2), pensada com Bhabha (1998), nesta os autores argumentam:

Para as comunidades indígenas as Universidades que buscam fazer o exercício de acolher a diferença têm se constituído como um “terceiro espaço”, ou seja, têm demandado esforços epistemológicos e metodológicos no sentido de evitar a política da polaridade (cultura alta X cultura baixa) e permitir que possam emergir “como outros deles mesmos” (AGUILERA URQUIZA, et all, 2010, *apud* BHABHA, 1998).

Ao recorrerem a universidade, os acadêmicos indígenas, mais precisamente os Guarani e Kaiowá, segundo Brand, et all (2008), entendem as Instituições de Ensino Superior- IES, como espaços estratégicos relevantes para os desafios impostos e a considera (educação superior) como um de seus projetos de sustentabilidade e autonomia.

Essa busca pela educação superior se apresenta como uma construção de novas relações com a sociedade ocidental a partir dos deslocamentos epistemológicos e do amparo legal supracitados, mas também se configura em relações ambivalentes. Pois,

[...] Sob o ponto de vista epistemológico e político seria assumir “as diferenças como constitutivas da democracia e [serem] capazes de construir novas relações” (CANDAUI, 2009, p. 9). São novas relações que poderiam ser traduzidas como prática de interculturalidade para todos. (AGUILERA URQUIZA; BRAND; NASCIMENTO, 2011, p. s/p).

Há poucos registros de políticas públicas de educação superior no Brasil no que se refere ao acesso e permanência desses estudantes nas IES, existem ações, projetos e programas pontuais e específicos direcionados a esses povos. O que de certa forma dificulta o estabelecimento de conexões entre universos diferentes e que torna uma constante preocupação quanto ao retorno as suas comunidades de origem.

Sobre a apropriação, ou pelo menos a chegada dos índios aos espaços universitários, é também relevante a argumentação de Amaral (2010, p. 66), de como os indígenas têm entendido este espaço universitário e o quanto têm se “[...] buscando transformá-lo em espaço de expressão, troca e resistência de suas culturas, de seus territórios, de suas línguas e de sua organização social e política, bem como num espaço de diálogo intercultural”.

Uma questão a ser considerada na construção de ações específicas para a educação superior é o aumento significativo de acadêmicos nas IES, como também, a necessidade de se ter uma formação articulada com que preconiza as legislações vigentes para esta população. Observa-se que uma das premissas que estão sendo consideradas ao serem elaborados esses programas e projetos específicos quanto a formação é a análise e a problematização da forma como construímos nosso conhecimento, entendendo que se trata de uma construção histórica, cultural e geopolítica, que no caso do Brasil, do Brasil colonial esta questão supracitada deve ser sempre contextualizada e considerada relevante ao currículo dos cursos de formação superior.

Inicialmente o aumento dos acadêmicos indígenas na educação superior, nas licenciaturas, se deu também com o intuito de atender às exigências legais da LDBEN/1996 (Lei nº 9394/96). A situação se tornou objeto de grande preocupação dos

pesquisadores da temática, diante da crescente demanda por acesso e permanência na educação superior. Esses movimentos, e o protagonismo indígena, representam um avanço para a educação brasileira no que se refere à alteridade dos povos indígenas.

A LDBEN – Lei nº 9394/1996, foi alterada muito recentemente pela Lei nº 12.416/2011. Esta lei dispõe sobre a oferta de educação superior a povos indígenas no Brasil, e, no seu artigo 1º altera o art. 79 da LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passando a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino superior e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011, Art.1º, § 3º).

No que se refere a uma legislação específica, o Parecer 14/99/CNE/CEB, orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2005). O texto do referido parecer norteia para a necessidade de capacitar/formar os grupos indígenas para que tenham autonomia e poder para traçar seus próprios destinos e defender os direitos indígenas. Segundo as orientações do Parecer 14 CNE/CEB (1999):

É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania em sua plenitude.

Agora no corrente ano, o governo federal institui a Resolução nº 1, onde se estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. “Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e

continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015, Art. 1).

Em seu Art. 2º, fica estabelecido os princípios da formação de professores indígenas. Explicita o artigo:

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária

III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV - **promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;**

V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (2015), também estabelecem a construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas.

A forma mais utilizada pelas IES públicas para atender as demandas indígenas tem sido a reserva de vagas especiais e suplementares que não questionam e não afetam a concorrência dos demais candidatos, tendo assim menor resistência no interior das IES (AMARAL, 2010).

Amaral (2010) traz uma informação importante sobre os processos de seleção adotados por essas IES. Para o ingresso dos acadêmicos indígenas, segundo autor, das 50 IES analisadas, 32 delas (64%) utilizam vestibular convencional como mecanismo de seleção e ingresso de estudantes indígenas, destaca a Universidade Federal de Roraima - UFRR que realiza vestibular específico.

O MEC- Ministério da Educação e Cultura, cria, em 2004, o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, voltado para o atendimento da necessidade de formar e titular professores indígenas.

Os estudantes indígenas podem contar com o PROUNI- Programa Universidade para Todos, que inclui, ações de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa de Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e possibilita ao bolsista financiar até 100% da mensalidade. Esse programa está destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para os cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de ensino superior.

Ainda no que se refere às propostas de educação superior advindas dos povos indígenas, podemos citar como importante o documento construído na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, I CONEEI, realizada em Luziânia, Goiás, em 2009, sob a responsabilidade do MEC, em parceria com a Fundação Nacional do Índio, FUNAI e o Conselho Nacional de Secretários de Educação, CONSED. Nesse documento, na Parte 3, letra E – Das modalidades de ensino na Educação Escolar Indígena, encontramos um total de 10 recomendações relativas ao tema da educação

Dentre elas, dou relevo às que considero importante para esse trabalho, onde cita que o MEC e o Conselho Nacional de Educação, CNE, iniciem um processo de “[...] elaboração das diretrizes para educação superior indígena”; que as IES públicas ofereçam, além das licenciaturas, “[...] cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento”. O documento recomenda também que as Universidades criem “[...] programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos (...)”, sempre com a ampla participação dos representantes indígenas.

Não podemos negar que os aspectos legais são relevantes para tencionar a construção de políticas públicas, mas a presença dos acadêmicos indígenas, muitos futuros ou já professores índios nas IES, podem questionar o saber hegemônico ocidental moderno e propor leituras de outra forma de saber possível, com lógicas outras, também possíveis. Os indígenas na universidade contribuem para que o espaço acadêmico se torne um espaço plural. Esses podem contribuir para que se revisem o

entendimento sobre o conhecimento institucionalizado; e que os cursos de formação superior possam perceber que há,

[...] outras maneiras de ler, indagar e investigar, de olhar, sentir, escutar e estar que desafiam a razão única da modernidade ocidental, tencionam nossos próprios marcos disciplinados de estudos e interpretação, e façam questionar desde e com racionalidade, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios de viver radicalmente distintos (WALSH, 2010, p. 222).

Inicialmente as demandas pelo acesso à educação superior se restringiam às licenciaturas, ou seja, eram demandas específicas tendo em vista as exigências da Lei de Diretrizes de Bases nº 9394/96. Hoje, amplia-se cada vez mais o acesso para outras áreas de conhecimento, entretanto, pode-se afirmar que permanecem em constante tensão as questões epistêmicas que envolvem o trânsito e ou um possível diálogo de saberes nas IES.

Em Mato Grosso do Sul, a UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tem cotas para estudantes indígenas, estabelecidas por lei, o que não quer dizer que tenha, eventualmente, outras iniciativas idênticas (AMARAL, 2010).

A UEMS, em decorrência da Lei 2.589 de 26 de dezembro de 2002, definiu um percentual de 10% das vagas em todos os cursos regulares, em consequência desta lei, inclui-se um programa de bolsa de permanência do Governo de Mato Grosso do Sul.

Mesmo em cursos não específicos, percebe-se que com aumento do ingresso desses acadêmicos, além da garantia do acesso, criam-se outras demandas às universidades, cria-se a necessidade para as IES de rever seus currículos, para que estes possam estar mais articulados com as demandas dos povos indígenas. Não estou querendo dizer com isso que deveríamos criar ações duais, ou criar-se um binarismo ao contrário, mas que devemos criar a possibilidade de uma formação onde as duas formas de conhecimentos sejam legitimadas. Onde a interculturalidade possa pautar as ações pedagógicas no cotidiano das IES.

A formação continuada e específica é relevante para o entendimento do que seria uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural como preconiza a LDBEN nº 9394/96. Como bem nos aponta Nascimento (2006), trata-se de uma das formas outra de lutar pela apropriação da escola indígena por professores também

indígenas, como preconizam as legislações e as diretrizes curriculares nacionais vigentes.

É perceptível a expansão dos cursos de formação na educação superior que de alguma forma tentam flexibilizar suas fronteiras e “incluir” os povos indígenas, mas a ampliação desses cursos tem ocorrido de forma pontual, pois, ainda existe uma diversidade de formas e fazeres sem uma ancoragem conceitual e são poucas e pontuais as orientações ministeriais quanto à ancoragem epistêmica desses cursos.

Ainda se faz necessário também contestar as políticas públicas educacionais propostas pelas IES se quisermos dialogar com o indígena e seus saberes, não nos estreitos limites das políticas de inclusão social, mas, reconhecendo-os como interlocutores qualificados, constituidores de saberes outros como portadores de códigos linguísticos e culturais também outros.

4.2. Ações específicas para formação superior dos índios Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul

*Para que a universidade não seja o lugar
somente da excelência intelectual, mas da
excelência humana, primeiramente é necessário
que todos/as privilegiem a variedade de tons,
pensamentos e discursos.*
Vera Maria Candau (2006).

A intenção deste item é trazer o tema da formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul, mais especificamente a formação superior específica para os índios Guarani e Kaiowá dando relevo ao curso Licenciatura Intercultural Indígena - TEKO ARANDU/UFGD/MS, analisando também a sua relação com a proposta de educação escolar indígena e as interferências da formação superior nas práticas pedagógicas desses professores que atuam na escola ÑANDEJARA.

4.2.1. A formação superior dos índios em Mato Grosso do Sul

Para fazer uma visão panorâmica, em todo o país, as discussões sobre o acesso e a permanência (mais recentemente) à educação superior vem fazendo parte da pauta de discussão e reivindicação do movimento indígena no Brasil desde a década de 80, mesmo lentamente, como podemos observar na discussão anterior, desenham-se iniciativas projetos e programas quanto a educação superior voltada especificamente às populações indígenas. Após um breve estudo do conhecimento sobre a temática, observei que pouco se tem produzido sobre como tem se dado o retorno dessa formação nas comunidades indígenas de MS.

Apesar de séculos de colonização e das legislações vigentes, permanecem a preocupação de pesquisadores da temática indígena como Brand (2007); Nascimento (2006) sobre as dificuldades das IES em acolher os estudantes indígenas. Brand (2007) ao refletir sobre o ambiente acadêmico, argumenta:

No entanto, o grande impasse que, como professor, percebo nas nossas reuniões e nos trabalhos de formulação do projeto de licenciaturas, em conjunto com os participantes indígenas, diz respeito às dificuldades não dos índios, mas de nossas universidades. Eu creio que nós, os professores e as universidades, temos uma imensa dificuldade de sair de nossas “trilhas” de conhecimento já bem sedimentadas para verificarmos, na prática e no dia-a-dia, como é que isso está se dando junto a outros povos, que experiências eles estão conseguindo acumular e como poderíamos trocar a partir das experiências de conhecimentos desses povos. O risco é, mesmo escrevendo projetos inovadores, bonitos, continuarmos na realidade a impor as “nossas” velhas práticas pedagógicas e as certezas acumuladas, mesmo sabendo que as nossas universidades nem sempre atingem os melhores resultados (BRAND, 2007, p.126).

Em se tratando de Mato Grosso do Sul sobre especificamente o acesso e permanência dos indígenas à universidade, os dados do Programa Rede de Saberes apontam também como crescente a presença dos acadêmicos indígenas, segundo levantamento do programa, em 2006, havia cerca de 312 acadêmicos matriculados somente na UEMS e UCDB.

Já em 2009, em Mato Grosso do Sul, totalizava-se aproximadamente 518 acadêmicos, apontando a crescente busca por educação superior, o último levantamento

realizado em 2011 pelo Programa Rede de Saberes já indicava mais de 700 acadêmicos cursando a educação superior.

Nos últimos anos o nosso estado (MS) tem se destacado no cenário nacional, como sendo o estado com o maior número de indígenas na educação superior, a presença consolidada com as ações e programas específicos como o Programa Rede de Saberes, se faz presente nas quatro maiores IES do estado.

Sobre a política de permanência, destaco o Programa Rede de Saberes, (hoje mantém parceria com a UCDB, a UEMS, a UFGD e a UFMS). Objetivando garantir a permanência de indígenas na educação superior, construiu políticas de bolsas e acessos diferenciados, sobretudo nas Universidades Federais, constatamos que os indígenas passam a encontrar um deslocamento institucional em direção a acolher a diferença.

Segundo Amaral (2010, p.118),

Ressalta-se a distinção entre cotas e vagas especiais ou suplementares considerando que as cotas se caracterizam pela definição de um número determinado de vagas para um grupo social específico no cômputo das vagas gerais disputadas no concurso vestibular. As vagas especiais ou suplementares se caracterizam por exceder o número de vagas gerais, não afetando a concorrência dos demais candidatos.

O autor destaca que a forma mais utilizada pelas IES públicas para atender às demandas indígenas tem sido a reserva de vagas especiais ou vagas suplementares, mas há também que ressaltar que “[...] as instituições de ensino superior privadas ou comunitárias constituem, em muitos casos, a primeira opção para os candidatos índios, frente às dificuldades de acesso às Universidades Públicas” (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 89).

Quanto às ações específicas para a permanência dos povos indígenas na educação superior, em Mato Grosso do Sul, podemos citar que em 2006 houve uma ação de apoio ao acesso e permanência desses estudantes através de uma parceria com o Trilhas do Conhecimento, apoio e recursos da Fundação da Fundação Ford, gerenciado pelo LACED/Museu Nacional/UFRJ, começa o Programa Rede de Saberes. Inicialmente este programa é desenvolvido em parceria, fazem parte desta parceria duas IES, a Universidade Católica Dom Bosco e a UEMS- Universidade Estadual de Mato

Grosso do Sul. O foco do programa é a permanência dos acadêmicos indígenas em cursos regulares dentro das Universidades; tendo como objetivo, criar nas IES espaços e estruturas de apoio para os acadêmicos indígenas.

E quanto à permanência dos acadêmicos indígenas nas IES, o documento CONEI (2009) sugere, o pedido de um programa de “bolsas de pesquisa, extensão e monitoria” para estudantes indígenas, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Mas é importante ressaltar que não basta somente a “ampliação do acesso”, há que se pensar em uma política para formação específica e epistêmica. Há que se pensar como a universidade dialoga com os saberes tradicionais indígenas, lembrando também que estes não devem ser pensados como conhecimentos folclorizados, mas, sim, reconhecidos como saberes milenarmente acumulados.

O Projeto Trilhas do Conhecimento/Laced/UFRJ publicou um importante levantamento sobre Ações Afirmativas e Licenciaturas Indígenas no Brasil⁵¹. Destaco que, segundo esse levantamento, dos 213 sites de IES públicas acessados, 43, ou seja, 20% declaram que oferecerem alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente. Sendo que 28 das 43 são estaduais, o que representa 65% e 15 federais (35%). Ainda segundo esse mesmo levantamento, das 213 IES analisadas, foram encontrados 10 cursos de Licenciatura Intercultural.

Ao acessar os sites das instituições de formação superior e dados de pesquisadores da temática, observei que hoje existe no Brasil um avanço no cenário da formação superior indígena, visto que já existem cerca de 30 cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Há também especificidades em cada um desses cursos, e essas especificidades são definidas dadas as realidades socioculturais, sociolinguísticas, fundiárias, ambientais, contextos comunitários, interlocutores e demandas distintas que vigoram cada curso e grupo étnico.

⁵¹ O levantamento do Trilhas de Conhecimentos foi realizado tendo como ponto de partida o Cadastro das Instituições de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - base de dados sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas, existentes no Brasil, acessando os sites de cada uma dessas instituições, localizando editais de vestibular e manuais do candidato (ver www.trilhasdeconhecimentos.etc.br).

4.4.2. Formação superior específica para os índios Guarani e Kaiowá

No estado de Mato Grosso do Sul, intrigou-me saber e problematizar como tem ocorrido, oferecido nos últimos anos, a formação inicial e específica para esses professores índios, mais precisamente dos Guarani e Kaiowá também por se tratar de uma problematização relevante para se pensar os objetivos desta pesquisa.

Mais especificamente na região Centro – Oeste, a vanguarda desta proposta, em relação à formação específica e intercultural para professores indígenas, originou-se dos esforços envidados pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), que iniciou em 2001 o Projeto de Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, resultado de discussões iniciadas no ano de 1997. Em 2006, a UNEMAT formou a primeira turma de professores indígenas em Curso de Licenciatura Específica no país. Mas, tratando da formação específica para os povos Guarani e Kaiowá, temos em Mato Grosso do Sul a Licenciatura Intercultural Indígena - UFGD, (uma política de educação superior mais articulada às demandas dos povos indígenas).

Cada vez mais, diante das demandas, as universidades estruturam iniciativas que objetivam facilitar esse acesso de estudantes indígenas, inseridos, normalmente, em propostas mais abrangentes através da reserva de cotas para alunos de escolas públicas e não de cursos específicos, como é o caso dos Guarani e Kaiowá que tem como formação específica a Licenciatura Intercultural Indígena - TEKÓ ARANDU na UFGD/MS, uma licenciatura indígena específica para os Guarani, estabelecida por uma equipe multidisciplinar e interinstitucional que ao longo de vários anos vem tendo como protagonistas do processo um grupo de representantes dos professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. E que a partir de 2008 iniciou-se com uma segunda turma, tendo vestibular diferenciado, específico.

Não há dados precisos sobre as demandas de acesso e permanência dos índios Guarani e Kaiowá da comunidade TE'YIKUE à educação superior, mas pude observar na ficha de identificação, como também nas entrevistas com os professores índios que há uma considerável demanda por acesso ao ensino superior.

Já as análises das fichas de identificação apontam que a maioria dos estudantes tem buscado a Licenciatura Indígena TEKÓ ARANDU/UFGD/MS. Importantes modalidades de acesso e inclusão à educação superior são ofertadas a estudantes

indígenas em Mato Grosso do Sul, tais modalidades ocorrem em universidades públicas federais, estaduais e em faculdades particulares, através de cotas, vagas especiais e as vagas suplementares/reserva de vaga e cursos de formação específica.

Na análise das fichas de identificação, observei que na escola ÑANDEJARA, a maioria dos professores passou ou vem passando por uma formação específica e intercultural indígena, pois dos 43 professores identificados, 36 deles se identificam como indígenas Guarani e/ou Kaiowá, sendo que 18 docentes possuem ou estão cursando o nível superior. Desse universo, 16 professores índios vinculados à escola passaram pela Licenciatura Intercultural Indígena TEKÓ ARANDU/UFGD/MS, e dois se formaram em outras IES.

Tentando centrar as discussões na formação em nível superior com a finalidade de atender aos objetivos delineados para esta tese, foquei na Licenciatura Intercultural Indígena - TEKÓ ARANDU/UFGD/MS, pois a maioria dos professores indígenas da escola ÑANDEJARA frequentou esta formação superior.

Contextualizando sobre a formação específica para os Guarani e Kaiowá, mais especificamente sobre o curso de licenciatura específica TEKÓ ARANDU/UFGD/MS, em 2012, cria-se e institucionaliza-se a Faculdade Intercultural Indígena, Unidade Acadêmica na qual o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – TEKÓ ARANDU/UFGD/MS, passou a ser lotado. Trata-se de uma ação específica por estar voltada, particularmente, para os Guarani e Kaiowá, conforme a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012, cujo objetivo é a formação de professores dessas etnias.

Desde a sua formação, seus idealizadores estabeleceram que esta seria uma formação voltada somente para os Guarani e Kaiowá, estando em consonância com a Resolução nº 03/1999 do CEB/CNE, ao qual define que a formação de professores indígenas deverá ser específica, como também orientada pelas Diretrizes Curriculares vigentes. Também eram orientados por procedimentos, “[...] a partir das expectativas dos professores indígenas em formação, de suas comunidades e do planejamento participativo; da valorização dos conhecimentos locais e interculturais; e do ensino pela pesquisa, com base na reflexão crítica da realidade” (PPP/TEKÓ ARANDU/UFGD/MS, 2005, p.3).

Dou relevo ao artigo 6º desta resolução, por explicitar e definir os critérios para a formação dos professores indígenas, buscando atender à educação básica indígena de forma diferenciada e específica, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Interessante pontuar que desde a sua formação, o curso TEKO ARANDU/UFGD/MS teve a preocupação de estabelecer como critério que ao ingressar na licenciatura específica, o idioma na língua materna seria um elemento importante para o ingresso, portanto, trata-se de uma proposta que busca fortalecer a identidade indígena, conseqüentemente, os saberes indígenas Guarani e Kaiowá, também, articular os saberes, as tensões e os conflitos que envolvem uma prática intercultural.

Hoje o curso Licenciatura Intercultural Indígena, TEKO ARANDU/UFGD/MS, segundo o PPP- Projeto Político Pedagógico⁵²/ Licenciatura Intercultural Indígena (2012), tem como objetivo geral:

Habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino **intercultural e bilíngüe**⁵³ por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não indígenas como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo as demandas das comunidades Guarani/Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena.

Retomo o objetivo do PPP/2012 do curso TEKO ARANDU/UFGD/MS para dar relevo a algumas premissas importantes para um projeto de escola indígena intercultural e bilíngüe como institucionaliza a LDBEN- lei nº 9394/1996, ou seja, segundo seus objetivos, deve-se ter uma formação “[...] intercultural e bilíngüe por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade” (PPP/ TEKO ARANDU/UFGD/MS, 2012, p.7). Destaco como relevante que este curso,

⁵² O projeto pedagógico tem como objetivo estabelecer as diretrizes do CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA- TEKO ARANDU, desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

⁵³ Grifos meus.

[...] está organizado com uma carga horária de 4.182 horas relógio (h/r) ou 5.018 horas aula (h/a). Essa carga horária aparentemente alta se justifica devido ao fato de os alunos, em sua grande maioria, já serem professores, e a proposta do Curso além de trabalhar áreas específicas do conhecimento e de gestão escolar pretende-se formar um professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Básica contemplando a Língua Portuguesa e a Língua Guarani, para isso exige-se uma carga horária alta também de prática em sua comunidade (PPP/TEKO ARANDU/UFGD/MS, 2012, p.7).

Nesse sentido é importante destacar que os objetivos da formação intercultural indígena TEKO ARANDU/UFGD/MS, que dentre outros, visam processos formadores que respeitem e dialoguem com suas especificidades socioculturais, linguísticas e com os saberes tradicionais dos povos Guarani e Kaiowá em MS, na busca pelo fortalecimento suas identidades e especificidades no sentido de respeito a sua alteridade.

Essa crescente presença de acadêmicos e futuros professores índios na educação superior vem no bojo de projetos de autonomia e afirmação identitária de um povo. Essa busca acaba por impor desafios outros para as IES, dentre eles, a de considerar o conhecimento a partir da diferença cultural. Assim, a formação específica e intercultural se faz necessária, pois segundo Walsh (2006, p. 21):

[...] mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e de uma sociedade ‘outra’, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política.

Como bem pontua Walsh (2009), uma formação superior que tem como princípio a interculturalidade, além de construir saberes outros, também possibilita a prática política em um contexto de relações diferentes, e um curso superior com formação específica como o TEKO ARANDU/UFGD/MS, deve estar pautado para a construção de relações dialógicas, de fortalecimento identitário entre outros.

Um dos desafios importante para a problematização desta tese, é a negociação e tradução de saberes (tradicionais indígenas e ocidentais) nos espaços educativos escolares e na formação superior nas IES, problematizo partindo da premissa de que ainda persiste em muitas universidades no país, uma pretensa superioridade do saber

ocidental. Ao argumentar, não estou aqui culpabilizando sujeitos, me posiciono em relação à colonização das mentes que também perpassa na formação de muitas IES por todo o Brasil, ou seja, ainda permanecem nos espaços de formação a colonialidade do poder ser e viver.

A negociação e tradução entre saberes com cosmovisão distintas instituem em um desafio posto às universidades, no sentido que busquem conhecer o mundo indígena e reconhecer a relevância dos conhecimentos produzidos por esses povos e suas diferenças e lógicas outras de construção, em que a oralidade é um método pedagógico bastante marcante.

O professor Lídio ao se referir à oralidade como método de aprendizagem, afirma que:

A questão desde o princípio é a oralidade, onde fundamenta a questão da educação do Guarani e Kaiowá, a exemplo: como tem que preparar os meninos, como também como que preparar as meninas, conviver com a natureza, temos também a questão da espiritualidade, todas essas questões acontecem com intuito de prepara-los, assim vai se educando tudo através da oralidade (LÍDIO CAVANHA RAMIRES, 2014, Entrevista nº 42).

Em nosso estado, não diferente de todo país, os povos Guarani e Kaiowá têm procurado estabelecer um diálogo intercultural com a sociedade não indígena, o que não é diferente das populações não indígenas em que se percebe um movimento, principalmente por parte de muitos professores, de busca por cursos específicos de formação no sentido de estabelecer um possível entendimento sobre a população indígena do país.

Há um considerável movimento dos professores indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul pelo direito à educação superior, estes promovem intensos debates no Fórum de Professores Indígenas, principalmente ao que se referem aos saberes produzidos nas universidades e os saberes tradicionais de cada povo e etnia. Esses debates giram em torno da presença, da pedagogia indígena, da presença de rezadores na escola indígena, da formação superior específica, garantia de recursos para elaboração do Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena e todas essas

discussões que se encontram em anexo (Ata do VI Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena), vem no bojo de uma proposta para indianizar a escola indígena⁵⁴.

A presença de acadêmicos/professores indígenas nas universidades, além do contribuir para que se cumpra o que determina a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN- Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira nº 9394/96 de 1996, também transformam as IES em instituições plurais e multiétnicas (NASCIMENTO, 2006). Abrindo possibilidades de tensões epistêmicas, mas também de uma possível negociação e tradução entre os saberes, construindo espaço de compreensão de que há lógicas epistemológicas outras que não a produzida pela cultura ocidental.

4.3. Educação escolar indígena: o ÑEMBO'E KATU e os aspectos legais

O progressivo acesso à educação superior dos professores indígenas, mais especificamente os indígenas lotados na escola ÑANDEJARA, relaciona-se ao fato de se buscar políticas para a universalização da educação básica aos índios, e, articulando a análise da complexa realidade que envolve as escolas no cotidiano das aldeias.

Neste tópico, pretendo demonstrar que a articulação deste progressivo aumento no acesso à educação superior está estreitamente relacionada as novas demandas da educação básica, sendo assim, me propus a analisar se há uma articulação (tradução e negociação) entre os conhecimentos nestes dois níveis de ensino.

Parto de algumas inquietações, de alguns aspectos relevantes em torno das mudanças verificadas no papel da escola e do professor indígena ao distanciar-se do intuito integracionista e civilizador.

Segundo Bonin (2008, p.106) “A lei não pode ser vista como instrumento linear de realização de direitos sociais, nela sempre reside uma dimensão de luta, e sua efetiva implementação depende da mobilização das pessoas”. Na educação formal, tais mudanças constitucionais geraram a possibilidade dos povos indígenas se apropriarem da instituição escolar, atribuindo-lhe sua identidade (HALL, 1997).

⁵⁴ É assim que no campo discursivo muitos professores indígenas buscam referir-se ao explicitar seu desejo por tornar a escola indígena em uma perspectiva intercultural. Recorrem a esta expressão para indicar a tentativa de trazer os saberes tradicionais para dialogar na escola.

Por educação escolar indígena entende-se a organização da oferta escolar aos povos indígenas por meio de ações, programas e políticas educacionais a serem desenvolvidas nas terras indígenas pelos sistemas oficiais de ensino (AMARAL, 2010, p.128, 129).

No atual debate em que se encontra a escola indígena, e, ao pensá-la com Mignolo (2003) como um espaço de diálogo trans-epistemológico, um espaço ambivalente que abre fissuras para o pensamento liminar nas fronteiras entre os saberes, na fronteira do acolhimento e da afirmação, como também da negação dos saberes, acabo por me distanciar um pouco do entendimento de uma escola genérica e homogeneizadora que se construiu na modernidade para a educação de nosso país com o intuito pedagógico de nos colonizar.

O pensamento de fronteira apontado por Bhabha (2003), pode ser também uma possibilidade de refletir para além de um abstrato universal e ideal, e problematizar a colonialidade do poder, ser e saber que impede e deixa invisível outra lógica que não seja a ocidental.

Como podemos observar anteriormente nas falas dos professores índios, a forma de se fazer escola segue muito próxima a sua construção/constituição, que ocorreu no período moderno de nossa história, entretanto, ambivalentemente, a escola investigada cada vez mais tem sido reconhecida os sistemas epistemológicos e cosmológicos dos povos indígenas, à valorização, manutenção e proteção das suas línguas, como também, produção e transmissão dos conhecimentos específicos do povo Guarani e Kaiowá.

Segundo Oliveira (2012, p. 60), o pensamento de fronteira “[...] significa fazer visível outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica e dominante”, o alargamento das fronteiras de dominação e poder, são na realidade, fluxos privilegiados de interações, de inter-relação e interculturalidade.

O alargamento das fronteiras abre espaços, de onde emergem os “entre-lugares”, um terreno de trocas, como diz Bhabha (2003), *intersubjetivas individuais e coletivas*, onde anseios comuns e outros signos de valores culturais são negociados, “[...] permitindo uma nova relação entre o conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica” (OLIVEIRA, 2012, p. 60).

Brand (1999) ao nos situar na perspectiva da integração dessa escola indígena em nossa sociedade ocidental e majoritária, assevera que o papel da escola será de uma determinada ordem, mas, se a situarmos na perspectiva explicitada no texto Constitucional de 1988, essa escola deve ser pensada e construída, “[...] tendo em vista as demandas de cada comunidade indígena e o seu fortalecimento interno enquanto integrante de um povo etnicamente diferenciado” (BRAND, 1999, p. 1).

Importante atentar para a relevância das mudanças iniciadas com os preceitos constitucionais no que se refere ao rompimento do projeto colonial/moderno de integração que se pensava para o futuro dos povos indígenas. Parto deste momento, contexto de relações interétnica para problematizar a educação construída para os povos indígenas.

Outrossim, importante destacar que Bergamaschi (2005, p.26), ao referir-se à escola indígena argumenta que:

A escola para os índios, que no Brasil iniciou como atividade cristianizadora e europeizadora no período colonial, adquire hoje outros contornos: gestada na complexidade histórica como uma escola que integrava as ações impostas para colonizar, ao ser apropriada pelos indígenas adquire outros sentidos.

Seguindo o argumento da autora, mesmo com a ação colonizadora, que desde o século XVI, pensaram em garantir a educação escolarizada para os índios na perspectiva da catequização, integração e civilização. Hoje a escola indígena “[...] experimenta outras formas de se fazer escola” (BERGAMASCHI, 2005, p.26).

Hoje, a escola indígena está presente na pauta de reivindicações dos povos indígenas, mesmo estando controlada por um sistema educacional ocidental, ao observar as práticas pedagógicas dos entrevistados, percebo que estas seguem subvertendo as normatizações e regulações escolares e criando seus processos próprios de aprendizagem, subvertendo também o mito do pensamento único (DUSSEL, 2005) e da universalização do saber, como afirma Mignolo (2003).

Entender a escola indígena como um espaço fronteiro, como um *entre-lugar* é buscar novas lentes para pensar sobre velhos problemas que nos dificulta estabelecer uma relação de respeito (alteridade) com os povos indígenas e seus saberes tradicionais.

Segundo Nascimento e Vinha (2007, p.6) “Esses povos conquistam para a escola uma nova função social tendo como referência as relações entre cultura (s), currículo e identidade: um novo espaço, um espaço de fronteiras sociais” e culturais.

Na educação básica, crescem as demandas por uma educação escolar indígena mais articulada com as suas reivindicações, também as disposições legais, em especial a Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), que reconhece o direito dos povos indígenas a seus **processos próprios de aprendizagem**⁵⁵. O texto da lei afirma:

Seção III - Do ensino Fundamental

Art. 32- § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Título VIII - Das Disposições Gerais

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Ao refletir sobre os deslocamentos produzidos sobre desenvolvimento do marco legal de reconhecimento à educação intercultural, diferenciada e específica para as escolas indígenas Constituição Federal de 1988, Nascimento (2012, p. 157) afirma, que “[...] ao reconhecer o direito dos diversos povos indígenas de usar suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, abre espaço para legitimação de múltiplas espitêmes”.

Se observarmos os textos legais anteriores à Constituição Federal de 1988, perceberemos que a perspectiva integracionista que os sustenta, como teoriza Bonin (2009, p. 97),

⁵⁵ Grifos meus.

Código Civil de 1916 considerava os índios “relativamente incapazes, sujeitos ao regime tutelar enquanto não forem adaptados à civilização do país”, as Constituições Federais de 1943, 1946 e 1967 previam a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”; a Lei 6001 de 1973, Estatuto do Índio, afirmava a necessidade de integra-los progressivamente e harmoniosamente à comunhão nacional”, estendendo a eles o sistema de ensino e a criação de escolas orientadas para esse fim.

A Constituição Federal de 1988, ao excluir de seu arcabouço legal toda referência à integração, alterou significativamente as relações dos povos indígenas com a sociedade nacional, embora a luta hoje seja que esse deslocamento epistemológico salte do papel para as políticas, ações e relações cotidianas e que os direitos legais nela explicitados cheguem a ser cumpridos.

Ou seja, ainda persiste uma enorme dificuldade e quase incapacidade dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo e suas estruturas e instâncias burocráticas em superar uma visão monocultural, colonialista e integracionista, que impedem que sejam garantidos os preceitos constitucionais, as terras tradicionais, o direito à organização social, costumes, línguas e tradições.

O texto constitucional de 1988 garante a autonomia indígena, orientando e determinando a ação do Estado nessa perspectiva. Determina o respeito à organização social, às línguas maternas, crenças, entre outros, além das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas e todo território nacional.

A Constituição Federal de 1988 incluiu um capítulo específico tratando dos direitos indígenas e estabelece em seus artigos 22, 210, 215, 231, 232, um marco epistemológico importante. Nascimento (2003) entende ser um marco importante porque a partir deles buscam-se romper com o caráter assimilatório, integracionista e etnocêntrico e assim desencadeia também uma série de reivindicações na expectativa por uma escola efetivamente indígena diferenciada “voltada para dentro da aldeia” (NASCIMENTO, 2003), reconhecendo aos povos indígenas o direito à diferença e à autonomia.

Considerando também que um outro quadro jurídico foi instituído com os artigos citados, e que no campo do direito jurídico, foi garantido o direito à diferença e à autonomia, garantiu-se, também, à educação escolar indígena um respaldo legal, que permitisse o direito na escola indígena às línguas e culturas e os processos próprios de

aprendizagens (Art. 210, inciso 2, CF/1988), tencionamentos que contribuíram para tais deslocamentos apresentados nas entrevistas anteriores.

Destaco dos preceitos legais da Constituição Federal de 1988, os artigos 231 que reconhece aos índios, “sua organização social costumes, línguas, crenças e tradições”. O artigo 210, inciso 2, que garante, pelo menos no campo do direito legal “a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem”.

Com esses deslocamentos epistêmicos e legais começam a surgir iniciativas no campo da educação formal, tendo sido orientadas por práticas diferenciadas e interculturais, com propósito de se deslocar do modelo assimilador e integracionista para um modelo de escola diferenciada. Dentre essas novas políticas, podemos citar as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena de (1993, p. 13), tem como objetivos para a escola indígena,

[...] a conquista da autonomia sócio-econômico - cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso as informações e aos conhecimentos científicos e técnicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não – indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº 9394/1996 estabelece normas para todo o Sistema Nacional Brasileiro, chamo a atenção sobre o que rege a respeito da educação escolar indígena: No artigo 32, § 3º, é sancionando o direito ao uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem (previstos na Constituição).

Já o Art. 78, estabelece que, ‘O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

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

Enfatizo ainda o artigo 79, que garante às comunidades indígenas a participação direta nos programas planejados, bem como, a inclusão de políticas no Plano Nacional de Educação, estas terão como objetivos: a formação específica para o atendimento das escolas indígenas; desenvolver currículos e programas específicos contemplando os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, e propiciar a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Segundo Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p.120),

A nova LBD (Lei 9394-96) incorpora estas reivindicações e acrescenta outras especificações: currículos elaborados com as comunidades, organizações e lideranças indígenas; material didático elaborado de forma bilíngue; e calendário escolar que respeite o modo de viver de cada povo indígena.

A Resolução nº 03 de 1999 - Conselho Nacional de Educação – CNE, fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, garantindo também, “normas e ordenamentos jurídicos próprios” e atribui a responsabilidade por essas escolas aos “sistemas estaduais de ensino”, normatizando a oferta de educação escolar indígena.

De acordo com essa resolução fica criado a categoria de escola indígena e de professor indígena, e com ela estabelece os princípios e os pressupostos educacionais que norteiam o novo ideário político - pedagógico desta escola. Destaco seu artigo 1º que estabelece “[...] diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”.

Sobre a educação escolar indígena, cabe referir que a legislação brasileira define que deva ser protegida e valorizada as “[...] formas de conhecimento, processos próprios

e métodos de ensino e aprendizagem” e, também, os “[...] conteúdos curriculares especificadamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena” (BRASIL, 1999, Art.3º).

No conjunto de normatizações legais, temos também a Lei nº 10.172, o PNE - Plano Nacional de Educação sendo que sua elaboração foi desenhada no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, este plano tem como objetivo articular as ações do poder público em metas comuns, no sentido de assegurar os processos de educação escolar em todos os níveis, buscando o acesso e melhoria da educação.

Esse plano estabelece como meta a formação inicial e contínua dos professores indígenas, formação esta que segundo o plano deve contribuir para que o professor indígena possa elaborar os currículos e programas específicos para as escolas indígenas; como também, capacitar para o estudo bilíngue. Segundo Bonin (2008, p.102), “O documento afirma ainda a necessidade de serem realizadas pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas (...)”.

O PNE (2001- 2010), também estabelece como metas a criação da categoria professor indígena, com carreira específica, concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais de cada povo, garantindo os mesmos direitos a remuneração e qualificação profissional.

Recentemente, 2015, foi aprovado o PNE (2011-2020), e com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. Dentre as 20 metas previstas, importante destacar a Meta 15, que visa:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A relevância de novas formulações legais no âmbito internacional, assumidas pelo Brasil, em especial, a Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho, OIT, aprovada pelo Brasil, em 2004, e que reconhece como princípio básico, a autonomia indígena na formulação e implementação de seus projetos de futuro, que passam pela defesa de seus territórios e de seus modos de viver. Podemos citar como relevante para esta discussão que em 2007 houve a aprovação na ONU-Organização das Nações Unidas da Declaração de Direitos dos Povos Indígenas.

As normatizações legais traduzem e estimulam experiências que levam em conta as particularidades das escolas específicas e diferenciadas nas terras indígenas. Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p.118), afirmam,

Pode-se dizer que na atualidade, estamos passando por uma quarta fase no processo histórico que envolve os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, aquela marcada pelas conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira “guinada epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país, (...).

Os povos indígenas passaram a se apropriar da escola como espaços e instrumentos de suas lutas, de apropriação no sentido de afirmação de suas línguas e de suas culturas. A escola indígena, que por muito tempo foi espaço de produção e socialização do conhecimento ocidental, hoje, segue com alguns avanços no sentido de consolidar as políticas e normas legais garantidas.

Nascimento e Vinha (2007, p.12), nos fazem refletir sobre o modelo de escola indígena ao argumentar que:

Não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo país. O Ministério da Educação tem procurado, junto aos sistemas de ensino, apoiar a consolidação de experiências particulares de organização escolar, discutidas e construídas a partir dos interesses e da participação de cada comunidade indígena.

O questionamento no âmbito legal do projeto colonial e integracionista, possibilitou a problematização do caráter homogeneizador imposto aos povos indígenas. Hoje, há de se considerar que os processos de produção e ressignificação dos

conhecimentos tradicionais indígenas começam a emergir. Segundo Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p.115),

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistema de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado.

Argumentam os autores, “Nesta possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo sentido e um novo significado”. Nesse contexto, criam-se no espaço da escola indígena os “ambientes intersticiais”, os *entre-lugares* de Bhabha (2003), espaços híbridos que permitem pensar os momentos de articulação, de trânsito entre os saberes.

Um dos pontos mais debatidos nas entrevistas foi se a formação em nível superior garantiu os princípios de Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural. Relatos sobre como a formação contribuiu para o fortalecimento da identidade e consolidação da Educação Escolar Indígena, aparecem com frequência nas falas dos docentes. Com a formação, segundo a maioria dos professores, as práticas pedagógicas tomaram uma outra dimensão, pois ao mesmo tempo que fortaleceu as políticas pedagógicas mais articuladas aos princípios, ao mesmo tempo puderam perceber as tensões, desafios e inquietações para uma efetiva e concreta implementação dessa escola.

Indicando a necessidade de implantação de políticas públicas específicas, diferenciadas e interculturais para a formação de professores indígenas que contemple a especificidade cultural de suas respectivas etnias.

Mesmo tencionados pela cultura ocidental, a hibridação dos conhecimentos acadêmicos e tradicionais indígenas na escola ÑANDEJARA implica em um processo de tradução que põe essas novas experiências didáticas em relação com as que já estavam consolidadas na escola, pelas práticas pedagógicas há tempos vigentes; logo, nessas práticas híbridas há também articulações constitutivas de uma articulação política

do movimento de professores que se fez nessa escola, que geram e podem continuar gerando deslocamentos teórico-metodológicos.

O cenário de referência para esta tese é a escola indígena ÑANDEJARA e ao analisá-la o desafio posto é,

Partimos do pressuposto de que historicamente, o modelo escolar assimilado pelas comunidades indígenas é de uma escola homogeneizadora e etnocentrista (Missões, SPI, Funai, etc.) e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas. Esse mesmo modelo de escola, na atualidade, confrontar-se, por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a *interculturalidade*⁵⁶. (NASCIMENTO E AGUILERA URQUIZA, 2010, p.114, grifos dos autores).

Para explicitar o contexto em que se encontra essa comunidade escolar, seus ritos tornam-se relevantes. Destaco com especial ênfase os desafios internos impostos a esta escola, a regulação e normatizações educacionais com as quais a escola se defronta a partir do momento em que tem como protagonistas os professores indígenas formados em nível superior, pois “[...] hoje é demanda para todos os níveis da Educação Básica e para Ensino Superior com o propósito de qualificar a construção da autonomia e da sustentabilidade e de produção de identidades” (NASCIMENTO E AGUILERA URQUIZA, 2010, p.114).

A educação construída nesta escola, ao se constituir também como uma fronteira entre o qual há a imposição dos conhecimentos “universais” e os processos decorrentes de políticas estatais de controle e regulação, de outro, se esbarra na dinamicidade dos sujeitos, professores índios, inscritos em sua cultura como também com saberes tradicionais indígenas, densamente contextualizados, o que acaba tencionando o espaço escolar, desestabilizando a normalidade e a regulação instituída pelo sistema escolar e de alguma forma fazendo com que a pedagogia indígena, ÑEMBO’E KATU, emerja.

A escola indígena ÑANDEJARA, mesmo sendo alicerçadas pelos pilares fundadores modernos, ao ter em seu fazer pedagógico um professor indígena, afirma um modo próprio de educação, ÑEMBO’E KATU, e acaba encontrando formas outras de se fazer escola.

⁵⁶ Grifos dos autores

Considero importante pensar a escola indígena ÑANDEJARA como um espaço, um contexto, em que há uma tensão permanente com o modelo colonialista hegemônico de se fazer escola com seus ritos e normatizações, de finalidades etnocêntricas e o fazer indígena Guarani e Kaiowá. Também não podemos deixar de considerar que esta escola é fruto de uma política de confinamento, como podemos observar no número de alunos matriculados.

Quanto aos professores que nela atuam, vivenciam a ambivalência de ter que “continuar indígena” e ao mesmo tempo e espaço, dominar os códigos da sociedade ocidental a fim de manter seus direitos diferenciados, dentre eles seu próprio território.

A presença de acadêmicos indígenas nas universidades e consequentemente futuros professores, potencializam o debate acerca dos conhecimentos ocidentais e os tradicionais indígenas sobre o papel cultural, social e formativo das universidades com esses futuros professores indígenas na perspectiva de contribuir para a construção de uma escola indígena, intercultural e bilíngue como preconizam a legislações.

Com as questões até então postas, coloco como desafio a exposição esses possíveis momentos, momentos de uma possível negociação e ou tradução entre os saberes na escola ÑANDEJARA, constituem assim um desafio epistemológico e metodológico posto para esta tese, porque implica em um processo de tradução (pesquisador como tradutor) dos momentos em que na escola explicita sentidos e significados e suas articulações teórico-conceituais como os princípios de Educação Escolar Indígena.

CAPÍTULO 5. NEGOCIAÇÃO E TRADUÇÃO DE SABERES: A RELAÇÃO/ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR, ESCOLA INDÍGENA E OS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ.

Uma fronteira não é ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.

Martin Heidegger, "Building, Dwelling, Thinking (apud Bhabha 2003).

No contexto desta discussão, apresento como os professores se situam na escola NÂNDEJARA, considerando as possibilidades de negociação e tradução dos saberes. Em seguida, com base nos objetivos e nas questões que orientam esta tese, apresento meus olhares (observação) e exponho algumas falas dos professores entrevistados, analisando como enfrentam as possíveis tensões nas práticas pedagógicas, estabelecendo uma articulação entre a formação em nível superior cada vez mais demandadas por esses povos e os princípios da educação escolar indígena diferenciada e intercultural.

Num primeiro momento, recorrendo à observação (Diário de Campo), descrevo o cotidiano da escola indígena NÂNDEJARA, sua história, seus movimentos, seus ritos de produção e socialização de conhecimentos, como também, a potência do ser e saber Guarani e Kaiowá. Apresento as experiências dos professores indígenas Guarani e Kaiowá da aldeia TE' YIKUE à Educação Superior. Recorro também às entrevistas e fontes escritas não convencionais, e, a partir da fala dos entrevistados, problematizo como os professores da escola NÂNDEJARA buscam garantir nas práticas pedagógicas traduzir e negociar os saberes, refletindo numa articulação entre a observação, as falas, os objetivos estabelecidos e campo teórico-metodológico escolhido.

5.1. A Escola Municipal Indígena NÂNDEJARA: História, movimentos e a força Guarani e Kaiowá no seu TEKOKHA

Muito se tem escrito nos últimos anos sobre o papel das escolas que atendem às comunidades indígenas e sobre as características específicas que essas deveriam ter. A pergunta sempre presente remete para o conteúdo do adjetivo diferenciado que acompanha o substantivo escolas indígenas, ou, em outras palavras, em que essas escolas deveriam se diferenciar das demais escolas?

Antônio J. Brand (2002).

Ao iniciar esta seção com as reflexões de Brand (2002), minha intenção é pensar em que essas escolas indígenas deveriam se diferenciar das demais escolas não indígenas, problematizando mais precisamente em que a Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA (espaço de muitos caminhos investigativos traçados pelo autor), se diferencia, analisando se - e como - acontecem as práticas pedagógicas tendo como premissa uma possível negociação e tradução entre os saberes.

Faço esta análise na tentativa de perceber a complexidade do contexto pós-colonial dessa comunidade, entendendo que se trata de um contexto dinâmico, e que, “[...] apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável” (BHABHA, 2003, p. 20).

Realizei esta pesquisa tendo como pressuposto que a pedagogia indígena dos professores Guarani e Kaiowá - NEMBO’E KATU da escola NÑANDEJARA se difere da docência ocidental enquanto método de aprendizagem, na relação com o seu território, com seu TEKOHÁ, nas relações de trocas, nas formas de ser, viver e aprender do Guarani e Kaiowá, no seu ÑANDE REKO.

Em diálogos com os professores indígenas da escola, destaco a fala do professor Lídio Cavanha Ramires (2014, Entrevista, nº 42), que ao falar sobre as regulações do sistema escolar, destaca que o “sistema escolar não é indígena”, mas segundo o professor, há nesta escola certa autonomia para definir o seu modo de ser indígena, como ele mesmo nos exemplifica apresentando a diferença do calendário escolar: “No calendário escolar, a gente tem essa autonomia, tem essa liberdade de ter calendário diferenciado, específico”. Assim, o professor Lídio segue argumentando, “Os feriados são diferentes, muitas vezes quando se tem feriado na aldeia, na cidade é normal”, e, sobre as diferenças de feriado, também nos diz: “Tem TATAARA, o dia do fogo, em 10 de agosto, em 3 de maio que é KURUSSUARA que é o dia da cruz, para os não índios dia 2 de novembro que é o dia do finados”, indicando-nos uma possível negociação e tradução com o conhecimento tradicional Guarani e Kaiowá.

No terceiro capítulo ao analisar e refletir sobre os processos coloniais vividos nesta aldeia, pude perceber com Brand (1997) que com esses processos, além da perda de território (TEKOHÁ), também lhes foram impostas profundas transformações na relação com o sistema tradicional do Guarani e Kaiowá, construindo de certo modo, um

distanciamento, uma inviabilização e subalternização no modo de ser tradicional e consequentemente na maneira de transmitir os saberes.

Como também dizem Brand e Calderoni:

Se é verdade que os processos envolvendo o território e seus recursos refletem-se na organização social, podemos concluir que esses processos se refletem também na produção e atualização dos conhecimentos tradicionais. Essas mudanças na organização social podem traduzir-se em erosão de condições específicas de transmissão dos conhecimentos (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 146).

Ao associarmos a questão do confinamento, imposto, e o modo de ser próprio do Guarani e Kaiowá podemos perceber a interferência profunda que este trouxe à organização e reprodução cultural, social e religiosa desse povo (BRAND, 1997). Com esse entendimento é possível perceber as diferenças entre as culturas e as profundas alterações impostas ao ÑANDE REKO, o que me inquietou a buscar quais seriam as estratégias encontradas pelos Guarani e Kaiowá dessa escola para transmitir seus conhecimentos tradicionais.

O imaginário dominante do sistema ocidental colonial/moderno foi muito eficiente ao escravizar e subalternizar as mentes dos povos colonizados. E para distanciar desse processo de colonização, Bhabha (2003) nos fala sobre a necessidade de perceber os *entre-lugares*, compreendido como ponto “intersticial”, e, a ele recorro, e me anoro para narrar as práticas pedagógicas dessa escola.

Nos momentos em que estive na aldeia Te'yíkue, mais precisamente na escola ÑANDEJARA, fiquei observando, registrando, analisando os tempos, espaços e os fazeres e saberes praticados na escola investigada.

Algumas questões me atravessavam, me inquietavam, ao pensar a escola indígena, mais precisamente a escola ÑANDEJARA. Dentre elas, intrigava-me saber o porquê o Guarani e Kaiowá desta aldeia busca apropriar-se da escola? Algo a problematizar com os professores índios entrevistados, trago e destaco a fala do professor Lídio Cavanha Ramires, pois esta nos ajuda a pensar o contexto dessa questão. Informa-nos o professor Lídio,

Porque hoje o próprio sistema nos obriga, somos exprimidos pelo sistema, então, o contexto levou a gente a essa necessidade de entrar nessa escola. E sobre a questão da escrita hoje, nós temos essa necessidade de aprender a escrever, a nos comunicar com a sociedade não indígena. Então, vários fatores que levaram a essa necessidade de entrar na escola, o próprio sistema obriga a nós entrar nessa forma de viver, temos **que entrar nesse espaço de negociação, nós temos que entrar nessa escola e levar os nossos saberes, os nossos conhecimentos, o nosso jeito de ensinar e aprender, de se comunicar, de lidar com a nossa realidade, então, muitas coisas nos levou a isso.** Principalmente hoje a gente vê a questão de tecnologia, mídia, comunicação ali, cada vez mais as mudanças que vem de fora, vem interferindo em nossa realidade (Entrevista nº 41, 2015).

O professor Lídio Cavanha Ramires ao dizer sobre a necessidade do Guarani Kaiowá se apropriar da escola, também aponta que este vem recriando-a, reinventando-a com seu jeito de aprender, indicando-nos um processo de negociação entre os diferentes saberes que circulam na escola. E essa apropriação vem no bojo das discussões por uma escola específica e diferenciada, pois segundo o professor Lídio, “[...] o Guarani e Kaiowá tem tudo junto, ensina tudo junto, a escola não é separada da comunidade, nela, está tudo junto” (Entrevista nº 41, 2015). E aí se encontra uma grande diferença entre as formas de ensinar e aprender, pois o sistema ocidental, colonial/moderno é delineado pela disciplinarização dos saberes.

A primeira implementação e normatização desta escola na aldeia TE'YIKUE, regulamentou-se através do Decreto Municipal nº 011/78 que a criou e denominou como Escola Municipal de Primeiro Grau “Flor da Terra”, (Anexo nº 01). Legaliza-se em seu artigo 1º, “[...] fica criada a partir desta data a Escola Municipal de 1º graus ‘Flor da Terra’, localizada no Posto Indígena, neste município”.

A escola investigada no início do processo de escolarização não tinha ainda o nome de ÑANDEJARA, esta era apenas uma extensão da escola Tiradentes Polo, Colônia SAIJU na zona rural de Caarapó/MS. Inicialmente a educação para os índios era realizada pelas missões evangélicas, posteriormente pelas escolas da FUNAI, cujo modelo de ensino levava, colonizava os alunos indígenas para a integração à sociedade nacional como trabalhadores rurais, (SILVA, 2005).

Nos anos de 1970 a gestão das escolas ficou a cargo da administração pública local, desta forma, a escolarização dos Kaiowá ficou vinculada ao ensino rural. Cabe

também destacar que nesse período a educação escolar nessa comunidade era administrada pela FUNAI, esta delegava à Missão Caiowá a educação dos indígenas na escola, inclusive pagava aos professores gestados pela Missão Caiowá.

Ao fazer uma leitura problematizadora dos documentos legais dessa escola, o que pude constatar é que naquele tempo não existia uma política específica de Educação Escolar Indígena. Silva (2005) também afirma que no início do processo de escolarização nessa aldeia, as práticas pedagógicas dos professores eram pautadas pelas políticas institucionalizadas para as escolas não indígenas, com um currículo escolar que priorizava a língua portuguesa e os conhecimentos ocidentais. Assim, esta escola era pautada por um modelo educacional regulado por política educacional integracionista e/ou assimilacionista; e mais: sem a presença do professor indígena.

O sistema escolar foi transferido para as áreas indígenas no bojo do processo de colonização, este sistema era apoiado em uma pedagogia ocidental, colonial/moderna e integradora, portanto não indígena, que buscava “preparar” essa criança indígena para uma vida em outra realidade, desconectada de seu contexto cultural, de sua vivência, porém, sempre excluída cultural e socialmente.

Já em 1982, cria-se o Decreto Municipal nº 02/1982. Nele dá-se uma nova redação ao nome da escola (extensão), estabelecendo que a partir daquele momento passar-se-ia a chamar-se Escola Municipal de 1º Grau “Flor da Terra”. Em seu artigo único estabelece, “A Escola Municipal 1º grau ‘Flor da Terra’, localizada na Região do Posto dos Indígenas, neste município, passará a ser denominada Escola Municipal de 1º Grau Eufrásia Marques” (Anexo nº 02).

Os motivos que levaram a institucionalizar com outro nome a escola da aldeia TE’YIKUE, pode nos ajudar a compreender um pouco o contexto ali vivido, pois, esta mudança de nome foi justificada para prestar uma homenagem ao fazendeiro Cota Marques, o que nos ajuda a pensar como se construíram e quais eram os pressupostos de uma escola indígena e as relações de poder ali vividas.

Em 1991, mais uma mudança ocorre nessa escola, com o decreto Municipal nº 029/1991, que “cria e denomina sala de aula no município”, em seu artigo 1º e 2º também “fica oficializada a denominação da Sala de aula como ‘SAVERÁ’, de acordo

com a Lei Municipal 348/1989 de 02/10/1989”, ou seja, com ele estabelece-se mais uma extensão para atender aos indígenas da aldeia.

Já em 1993, ocorre mais uma vez uma mudança legal com a Lei Municipal nº 492/1993 que “Dispõe sobre a denominação a as Eufrásia Marques, para EMPG Tiradentes – Sala “Loide de Bonfim Andrade, localizada na região da Reserva Indígena de Caarapó” (ANEXO nº 03), segundo a legislação daquela época, “Fica denominada de Escola Municipal Primeiro Grau Tiradentes - Sala ‘Lóide Bonfim Andrade⁵⁷’, a atual sala ‘Eufrásia Marques’, localizada na região da Reserva Indígena de Caarapó”, ou seja, mais uma extensão em espaços da comunidade TE’YIKUE. Objetivou-se com esta mudança de nome prestar uma homenagem a fundadora da 1º Escola na Reserva Indígena de Caarapó.

As questões que envolviam a educação escolar indígena nesse contexto e o próprio tempo histórico desconsideravam não só os saberes tradicionais indígenas, como também a forma como o Guarani aprende e vive seu aprendizado.

Não diferentemente do país, nesta escola onde os indígenas estudavam, vivenciava um cotidiano pautado pela ausência de respeito à construção de processos de autonomia indígena, e, pelo exercício do direito à diferença. Assim, naquele contexto, a escola investigada era também uma escola para os índios, ou seja, para catequizar, para integrar os índios à sociedade envolvente. E, como podemos observar as marcas deste tempo histórico, encontram-se no dizer da professora Braulina Isnarde (2014), que vivenciou este momento, este contexto da escola como aluna:

E eu estudei⁵⁸ com uma professora, e que até hoje tenho essas lembranças ruins. É até hoje tenho. Porque a professora era da cidade, ela chamava a gente de burro, é chamava nós de burro, dentro da sala de aula chamava nós de burra, burro. Ela ensina como da cidade, era muito diferente. Ela era autoritária, grita, gritaria, fazia os alunos ajoelhar em cima de grão de milho, tudo, né. Eu cheguei a presenciar tudo, deixava trancado no banheiro os alunos que não conseguia fazer o trabalho porque não sabia o português. [...] É porque não conseguia fazer o trabalho que ela passava. Quem não conseguia tirar as notas, ela fazia isso. Eu nunca fiquei (Entrevista nº 09).

⁵⁷ Segundo relato da professora Renata Castelão, Lóide Bonfim era esposa do missionário pastor que comandava a Missão Caiowá.

⁵⁸ A professora Braulina Isnard refere-se ao ano de 1984 quando esteve como aluna da escola, lembrando que se trata de um tempo histórico antes da Constituição Federal de 1988.

Ao referir-se a respeito dos processos escolares vividos, a professora Elizabete Fernandes (2014) também reflete como vivenciou a infância na escola pesquisada. Podemos observar como em tempos outros se dava o processo de escolarização na fala da professora Elizabete (2014), ao nos contar:

Um monte de lembranças, tem uma parte de trauma, né, porque eu não sabia falar o português, isso também teve muita, a consequência, eu levei isso até ficar adulta, mas depois fui recuperando, superando tudo isso, a dificuldade que tinha ficado lá, mas depois que eu voltei a estudar, fui fazer o magistério. Quando eu fui para fazer o magistério lá eu também eu fui conhecer um outro conhecimento. Mas aquela Escola Bonifácio ⁵⁹que eu estudei era mais diferente, os professores era assim, os professores têm que sentar e escrever do quadro para o caderno, e se o professor explicar você tem que prestar atenção e se você não entender, já era. Ai, você volta a pergunta, ai o professor não quer mais explicar. As vezes mal fala o português, você procurar falar, mesmo assim você é repreendida por professor. Teve uma época que eu estudei com uma professora, até hoje eu tenho trauma dela. E agora eu sou professora e toda vez que a gente tem uma reunião na cidade, eu me encontro com ela, mas agora eu acho que ela já se aposentou. Ela era ..., passou um exercício da matemática, e eu não sabia fazer, acho que na segunda série, e ai eu pedi para ela me explicar de novo a matéria, ela não quis e ai ela pegou a minha orelha, e falou assim para mim: Você não prestou a atenção. E por mais que eu prestei atenção. Ai ela pediu para sentar e disse, agora você vai ter que se virar. Dai eu comecei a ficar quieta no meu cantinho, eu praticamente colava dos cadernos dos meus amigos do que perguntava para a minha professora, porque eu tinha muito medo. Depois daí eu peguei trauma, depois daí eu fui do 4º ano, 4ª série naquela época, né, e mais eu conheci uma professora muito brava, né. A professora só vivia com a régua na mão, porque você olhava para aquela janela é grande né. e, se você olhava para o lado ela batia na cadeira assim com a maior força. Não sabíamos, nem podíamos falar na escola (Entrevista, nº 10, 2014).

Vivíamos índios e não índios nesse tempo apresentado pela professora, um padrão de escola dentro desses moldes. Entretanto, aos indígenas essa forma de se relacionar com os alunos pesava muito mais, considerando que estavam diante de situações de aprendizagem muito diferente a sua cosmovisão, havia também o problema da língua que acirrava ainda mais as dificuldades em apreender.

Os relatos supracitados confirmam que a construção de uma escola para os índios produziu marcas profundas, pois os alunos, hoje professores indígenas

⁵⁹ Os professores faziam referência a escola, com o nome do Posto da FUNAI.

entrevistados vivenciavam uma forma de ser, estar e aprender muito diferente de sua forma de ser, viver e aprender Guarani e Kaiowá, o seu GUARANI REKO, o que segundo a maioria dos entrevistados dificultava e muito a aprendizagem dos alunos nessa escola.

Os processos de deslocamentos políticos pedagógicos e epistêmicos que ocorrem na educação formal são muito lentos, e, na escola indígena não é diferente. Um marco divisório para a construção de políticas para a educação escolar indígena, como afirmei anteriormente, foram os preceitos constitucionais de 1988. E, esses deslocamentos epistêmicos e legais desencadeiam-se também nessa escola, ou seja, as políticas públicas instituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 - LDBEN, que asseguram aos povos indígenas uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, após a implementação desta lei começam a tencionar o espaço desta escola, como poderemos observar nas falas dos docentes mais à frente.

Ou seja, no contexto investigado começa a ecoar esse movimento de construção de uma escola que esteja em consonância com os novos estabelecimentos de relações com os povos indígenas, como também, os novos deslocamentos políticos e pedagógicos. Destaco muito rapidamente os movimentos legais que se deram, faço com a intencionalidade de dar uma ideia panorâmica da institucionalização desta escola.

O movimento educacional nacional instituído para atender às novas demandas legais, coloca-se como um marco referencial importante na luta contra a subalternização dos povos indígenas. Destaca-se que o reconhecimento e a compreensão das relações dos povos indígenas no Brasil com a sociedade envolvente também trouxeram alguns deslocamentos. Ou seja, na ÑANDEJARA, tais deslocamentos passam a fundamentar e a compor oficialmente a organização e gestão das políticas de educação escolar indígena.

Segundo o professor Lídio Cavanha Ramires (2014),

Em 1997 começou tudo, parece que combinaram para começar tudo ali, implantação da educação escolar indígena. A UCDB chegou, o Programa Kaiowá e Guarani também para trabalhar a questão ambiental, vários parceiros se uniram. E, começou tudo em 1997, e, com nova administração da prefeitura. Em 2000, já tinha esse processo de estudo, ai a gente fazia esse momento de estudo, como era 18 cursistas do ARÁ VERÁ, todas as atividades as tarefas que a gente

levava do ARÁ VERÁ, a gente sentava toda terça, e fazia esse estudo. A Anari começou como professora, na verdade ela fazia tudo ali, fazia papel da secretaria, diretora, coordenadora, supervisora, fazia tudo. Ela ajudou a gente nessa reflexão toda. Ela também era a professora assistente do ARÁ VERÁ. Eu tinha muita dificuldade para fazer, então, quem puxava a discussão era Eliel, Rosenildo, Alécio, Renata, Otoniel, Brulina que já tinha mais experiência (Entrevista nº 41).

Este movimento de estudo e reflexão apontado pelo professor Lídio, acaba refletindo no chão da escola, onde até o momento eram apenas extensões. Assim, intensificam os processos e a busca por uma escola indígena, como também pelos direitos institucionalizados pela Constituição Federal de 1988, que passam pelo menos no campo do direito, tratar os índios como sujeitos de direitos: avançando na construção da autonomia dos povos indígenas e na consolidação de seus direitos, estes se dão também em discussões e fóruns da comunidade TE'YIKUE. Ou seja, como resultado desse movimento político da comunidade TE'YIKUE e de seus aliados, no ano de 2000, a Lei Municipal nº 664/2000, de 10 de novembro, dispõe sobre a criação e a denominação da Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA, localizada na Reserva Indígena no Município de Caarapó MS, a partir dessa data, as extensões da escola passam a ser uma Escola Polo, priorizando o atendimento de educação básica, da Infantil ao Ensino Fundamental, sendo normatizada para oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas daquela reserva, vem para respeitar o que dispõe os artigos. 78 e 79 da Lei Federal nº 9394/1996 – LDBEN.

Destaco dando relevo ao artigo 2º da Lei Municipal nº 664/2000, de 10 de novembro de 2000, pois este estabelece que com sua institucionalização ficam criados os cargos de: Professor Indígena de Educação Infantil; Professor Indígena de Ensino Fundamental (séries iniciais) e Professor Indígena de Ensino Fundamental (séries finais), sendo a sua denominação como uma escola polo, ficando a elas integradas as seguintes salas anteriores e antecedentes pertencentes à Escola Municipal Tiradentes Polo - Sala Lóide Bonfim Andrade; Sala Saverá; Sala SAVERÁ extensão e Sala M' BOCAJÁ . O seu artigo 1º institui:

Fica criada e denominada a Escola Municipal Indígena “Ñandejara” com objetivo de oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas do Município de Caarapó, em consonância com os artigos 78 e 79 da LDBEN nº 9394/1996-

composto de Educação Infantil, Ensino Fundamental, localizada na Reserva Indígena de Caarapó.

Já a Resolução/SMEDE/MS⁶⁰ n° 003/11/04/2011, estabelece a matriz curricular para esta escola indígena, nela há a parte do núcleo comum e os Eixos Norteadores. Ou seja, no núcleo comum a Língua Materna (guarani) inicia-se desde o 1º ano até o 9º ano. Já a Língua Portuguesa é introduzida aos alunos a partir do 2º ano. A Língua Inglesa, somente nos anos finais do ensino fundamental, e como parte diversificada, o componente curricular: **práticas culturais**, compõem parte do currículo dos alunos até o 5º ano.

A escola ÑANDEJARA hoje segue regulamentada pelo Sistema Municipal de Educação de Caarapó, na Deliberação C/ME n° 21 de 18 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a prorrogação dos atos de autorização de funcionamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental das Instituições de Ensino de Caarapó, incluindo a Escola Municipal Polo ÑANDEJARA (composta por extensões: Sala Lóide Bonfin Andrade, Sala SAVERÁ e Sala M'BOKAJÁ), e ao ser regulada por este sistema, possui: Regimento Escola; PPP- Projeto Político Pedagógico, Planejamento on-line; Calendário Escolar; Matriz Curricular; Currículo, com o propósito de atender segundo o Censo Escolar (2014): 1356 alunos, sendo 822 no período matutino; 409 - vespertino e 413 alunos atendidos no período noturno, o que se configura em um número cada vez mais expressivo, pois segundo os dados da Secretaria da escola ÑANDEJARA em 2007, o total de alunos era em torno de 866 alunos nos 3 períodos de aula.

Em 2015, segundo dados da secretaria da escola referentes ao Relatório de Alunos matriculados (Anexo n°04) esta escola atende 1571 alunos sendo:

Escola ÑANDEJARA polo: 894 alunos

Extensão (ÑANDEJARA) Lóide Bonfin Andrade: 266 alunos

Extensão (ÑANDEJARA) SAVERÁ: 258 alunos

Extensão (ÑANDEJARA) M'BOKAJÁ: 153 alunos

Podemos perceber que os indígenas dessa comunidade ao iniciarem seus estudos no nível médio e superior, ao constituir fóruns de professores na aldeia e ao também ser

⁶⁰ SEMEDE- Secretaria Municipal de Educação de Caarapó em Mato Grosso do Sul.

assumida pelos professores indígenas, a escola ÑANDEJARA começa a buscar formas outras de se fazer escola, começa também a enfrentar desafios internos ao buscar vivenciar esta forma outra para a escola. Esse movimento mexe também com o pedagógico da escola, pois a partir dele, os professores indígenas têm que desaprender o aprendido (tempos outros de escolarização), reaprender a se aproximar dos saberes tradicionais de seu povo e apreender a lidar com uma outra forma, um outro método de ensinar e aprender, mais próximo do Guarani e Kaiowá, como pudemos ver nas falas dos professores no capítulo anterior.

Esse processo que podemos chamar de indianização da escola pelos professores Guarani e Kaiowá, como argumenta Bergamaschi (2008, p.145), é “[...] o movimento de recriação da escola”. Segundo a autora, “[...] é possível perceber um modo próprio do fazer pedagógico e é esse movimento que aponta para uma escola diferenciada (...)”. Parto da premissa de que o fazer pedagógico do professor índio Guarani e Kaiowá é diferente do ocidental.

Vejamos os relatos dos professores índios:

A professora Elizabete Fernandes (2014) nos relata como era a escola ÑANDEJARA antes de 1997, dizendo que essa escola era “[...] mais tradicional. Tinha muitas coisas que eram distantes do que fazíamos, pensávamos e do que a gente gostava”, a professora informa que as práticas pedagógicas nesta escola mudaram bastante.

A professora Elizabete Fernandes nos explica que após a mudança de nome para Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA, esta mudança não só representou uma mudança de nome, mas que veio no bojo de muita luta protagonizada pelos indígenas Guarani e Kaiowá dessa comunidade para se apropriar da escola como mecanismo de enfrentamento com o entorno regional, desse longo e intenso movimento, mudou-se também sua forma de ensinar, segundo a professora tornou-se,

Diferenciada, teve mudança de nome e teve mudança de metodologia também. De ensino, de pensar, na organização. Acabou aquela ditadura. Cada um por si, já teve aquele trabalho mais conjunta, coletivo, em todos os sentidos. Na tomada de decisões sobre as questões da escola, essa mudança é muito mais diferente do passado que agora (Entrevista nº 30 ELIZABETE FERNANDES, 2014).

O professor Devanildo Ramires Peralta (2014) também nos apresenta seu olhar para essa escola que estudou na aldeia Te'yikue, expondo um pouco sobre sua trajetória de aluno, e ao trazer as marcas dessa escola, também faz uma análise do contexto escolar vivido hoje na escola ÑANDEJARA ao nos informar que:

Eu, no meu tempo nem falava, nem sabia como pedir licença, ai eu ficava quieto, era uma coisa bem complicada, Hoje na sala do primeiro ano é bem diferente do meu tempo, hoje se você entra numa sala do primeiro ano, os alunos são alegres, falando, conversando, perguntando, parece que esta em liberdade. Conversam no guarani, e se fosse na minha época entrava na minha sala ninguém falava, difícil, na sala só o professor falava, uma coisa que mudou né. Isso traz a escola mais para próximo da realidade do povo, mais para diferenciada (Entrevista nº 28, DEVANILDO RAMIRES PERALTA, 2014).

Sobre as diferenças políticas e pedagógicas e sobre a forma de ensinar e se relacionar na escola apontadas anteriormente, o professor Devanildo Ramires (2014) explica-nos:

Tem, a diferença é grande, em termos de espaço da comunidade, do diálogo que tem, a comunidade a escola, a liderança, os ÑANDERU, porque a escola anteriormente não era referência da comunidade. E a escola de hoje é uma referência da comunidade, em guarani a gente fala TEKOKHA, tipo um esteio que nem uma família grande, dentro da família tem um que é o esteio da família, tipo hoje a escola é um esteio da comunidade. Ali é um TEKOKHA que é uma referência da comunidade dos pais, até da liderança, até dos rezadores, dessa parte ali, houve essa diferença muito grande. Porque inicialmente os próprios pais não aceitavam o sistema de educação escolar indígena, inclusive com professor indígena, para trabalhar como professor os pais não queriam aceitar, não queriam o ensino na língua. Eles queriam que continuassem a ensinar o português para aprender o português, e que a gente não tinha necessidade de estudar o guarani porque a gente já fala fluente em guarani. E qual era a necessidade de aprender o português, a necessidade da gente se comunicar com o pessoal de fora. Ai com bastante luta, com pessoal da secretaria, CIMI, UCDB, através do pessoal do Brand, outra equipe que chegou junto com o professor, a liderança, o Silvio Paulo foi firme nessa luta, o Zé Veron (finado), algum grupo pequeno assim que lutou para inserir, até os próprios professor indígena já contratado eram contra isso.

A fala do professor Lídio Cavanha Ramires também nos ajuda a refletir, nos diz o professor,

Em 1998 começou a pró-formação quem estava na sala já entrou, em 1999, abriu o curso do ARÁ VERÁ, quem já estava no pró formação era contra de entrar no ARÁ VERÁ, até o próprio Otoniel, Edson, Alécio, a maioria era contra. Só que aí entrou, daí ele viu que era diferente, até a comunidade viu que era diferente, o resultado que teve levou a comunidade a acreditar, aumentou o número de aprovação diminuiu o número de repetência, a evasão escolar, o aproveitamento aumentou, índice (LIDIO C. RAMIRES; Entrevista nº 41, 2014).

Ao refletir com a fala dos professores entrevistados, percebi hoje que a escola ÑANDEJARA é espaço ambivalente, onde entrecruzam expectativas e interesses múltiplos vivenciados pela comunidade indígena que mesmo ainda sendo tutelada pela forma não indígena de se fazer escola, busca distanciar-se das marcas a eles impostos no projeto colonial/moderno e ao mesmo tempo também busca aproximar-se do saber, fazer e viver do Guarani e Kaiowá.

Há nessa escola um movimento de busca desses professores índios por uma escola indígena mais articulada às demandas dessa comunidade e ao saber local. Pode-se perceber esse movimento também nos pressupostos explícitos no PPP- Projeto Político Pedagógico da Escola ÑANDEJARA (2012, p.7d). Nele são mencionados o entendimento de que seria educação para o Guarani e Kaiowá.

A educação para nós Guarani Kaiowá é a incessante busca da perfeição humana através da vivência na religiosidade tradicional *ñande reko marangatu* (nosso jeito de ser sagrado), esta prática envolve em todo o momento da vida das crianças, dos jovens, das mulheres e dos homens a partir da orientação dos mestres tradicionais o *teko haruvicha* (o batismo da criança), *kunumi pepy* (iniciação dos jovens), *avartikyry* (festa religiosa da colheita do milho) e são divididos em dois momentos *jerosy mbyky* (canto e dança mais culti-*jerosy puku* (canto e dança mais longa que vai até o dia amanhecer).

Fragmentos do Projeto Político Pedagógico-ÑANDEJARA (2012) nos informam o que é a educação pensada por essa comunidade, “[...] é uma educação para formar para a vida, onde o aluno possa compreender o mundo em que vive aprendendo através do diálogo, crença e valores, dos mitos, histórias e espiritualidade”.

Lendo esse excerto, parece-me que os professores que construíram este PPP /ÑANDEJARA (2012) buscam pensar uma pedagogia indígena estabelecendo uma relação com o saber local. O que me permitiu pensar que esses professores possam estar

criando a possibilidade de construir uma pedagogia que se distancia das amarras do ocidentalismo, uma pedagogia pensada e construída de acordo com as demandas culturais, sociais e intelectuais da comunidade, distanciando-se assim, da colonialidade/modernidade (MIGNOLO, 2003).

Ainda de acordo com este documento norteador da escola:

O papel da Escola é contribuir com a formação da nova geração, ajudando a viver melhor como povo etnicamente diferente, dentro do espaço ambiental totalmente destruído e com muitos fatores contrários a vivência própria do Guarani e Kaiowá. Preservação, recuperação ambiental, fortalecimento da identidade, manutenção da espiritualidade bem como alternativas de sustentabilidade (...) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 15).

Ao delinear sobre a constituição dos saberes a serem construídos na escola o documento norteador das práticas pedagógicas desta escola informa:

Os conteúdos também terão características de temas integradores das diferentes áreas de conhecimentos, possibilitando abordagem integral de um determinado tema estudado, mas cada campo de conhecimentos sempre obterá a preocupação de dialogar os conhecimentos. [...] O diálogo entre os saberes deverão ocorrer entre os saberes tradicionais Guarani Kaiowá com os conhecimentos ocidentais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/ÑANDEJARA, 2012, p. 15).

O documento norteador dessa escola propõe o diálogo entre os saberes, buscando temas integradores para aprendizagem dos alunos. Outra afirmação importante contida no PPP/ÑANDEJARA (2012) e relevante para esta discussão é como os professores da escola entendem **a construção dos saberes**. Nesse sentido indica o documento “[...] prima pela construção do conhecimento através da investigação, experimento, pesquisa de campo e bibliográfica” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - ÑANDEJARA, 2012, p. 15).

As informações contidas no documento (PPP/ÑANDEJARA, 2012), me faz lembrar de Mignolo (2003) quando aponta para a emergência de novos *lócus* de enunciação, indicando-nos a *gnose*⁶¹ *liminar* que é expressão de uma razão subalterna

⁶¹ Mignolo (2003), traz a ideia de “gnose” e “gnosilogia” para falar de um saber além das culturas acadêmicas, portanto, não redutíveis a questão da “epistemologia” que acomodaram as duas culturas

lutando para afirmação dos saberes historicamente subalternizados nos processos colonizadores. Propondo-nos a construir pensamentos outros, um pensamento liminar que nos indica a existência de uma razão pós- ocidental.

Nessa perspectiva ressaltamos as colocações de Mignolo (2003) quando este afirma que o pensamento liminar é uma possibilidade de reflexão crítica sobre a construção do conhecimento. O autor argumenta sobre a geopolítica do conhecimento, permitindo-nos pensar como se deram a colonização epistêmica e a geopolítica do conhecimento; que colocou às margens outras formas de saberes que não estavam construídas pelos cânones eurocêntricos.

E, mesmo que haja a institucionalização e a regulação dos conhecimentos no currículo dessa escola, a escola investigada vivencia seu cotidiano com sujeitos de saberes, fazeres, visões e experiências históricas diferentes, conseqüentemente, sistematizam seus saberes de forma também diferentes em suas práticas pedagógicas, pautados também a força de ser e viver do Guarani e Kaiowá, seu NEMBO'E KATU, pressupostos considerados nesta tese.

5.2. A Universidade e a Educação intercultural: Os professores indígenas Guarani e Kaiowá da aldeia TE' YIKUE e suas experiências na Educação Superior

Uma de minhas inquietações nesta investigação era compreender as interferências da formação superior nas práticas pedagógicas desses professores que atuam na escola investigada. Assim, no contexto da pesquisa realizada, a formação na educação superior e a compreensão das marcas deste processo no espaço escolar (institucional) potencializam as reflexões acerca do papel dessa formação nas posteriores práticas pedagógicas na escola indígena ÑANDEJARA. Refletir sobre como se deu esta formação e a relação dos professores entrevistados tramadas às questões epistêmicas discutidas nesta tese, são reflexões relevantes que dou relevo neste item.

modernas, respectivamente, as ciências e as humanidades. Propõe-nos a descolonização e a transformação da rigidez das fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder na construção do sistema mundial colonial-moderno.

Neste tópico procurei problematizar nas entrevistas se a busca dos professores Guarani e Kaiowá por um nível superior em sua escolarização eram necessidades pessoais, expectativas individuais ou se tratava de projetos coletivos como mecanismo de luta para o estabelecimento da relação com a sociedade envolvente.

Nos diálogos estabelecidos com os professores índios da escola investigada, foi possível perceber que estes reconhecem como sendo uma estratégia importante a formação superior, tanto para sua realização pessoal (hoje se configuram em melhores condições de acessibilidade e na relação com a sociedade não indígena) quanto para a luta coletiva em suas comunidades.

A formação em nível superior está intimamente ligada à história dessa comunidade indígena junto a sociedade envolvente, com trajetórias marcadas pela exploração e confinamentos territoriais que acabaram interferindo na forma de ser, poder e viver do Guarani e Kaiowá, considerando também a dinamicidade que envolve a maneira como cada sociedade vive, indígena ou não indígena. Problematizando essa questão, é possível perceber que se trata de formas diversas encontradas por essa comunidade para não ocorrer a assimilação total dos conhecimentos ocidentais, como para busca de relações outras com o Estado. Essa ambiguidade nas relações com a sociedade não índia tem acompanhado historicamente os povos indígenas Guarani e Kaiowá.

A busca por uma educação superior é ainda recente, como podemos observar na análise do quadro de professores que compõem esta pesquisa.

QUADRO 1-: PROFESSORES DA ESCOLA NANDEJARA POR NOME, ETNIA, SEXO, IDADE, FORMAÇÃO, CURSO FREQUENTADO E ANO DE FORMAÇÃO

NOME ⁶²	ETNIA	SEXO	IDA DE	IES	CURSO	FORMAÇÃO
1. Alequison S. Cepre	Kaiowá	Masculino	20	UNIGRAN	Educação Física	Estudante
2. Elemir Martins	Guarani	Masculino	19	FAIND/	Licenciatura Intercultural/	Estudante

⁶² Os nomes dos professores indígenas e não indígena, não estão em ordem alfabética, respeitei ordem de entrega.

				UFGD	TEKO ARANDU	
3.Silvia F. Paulo	Kaiowá	Feminino	33	UFGD	Licenciatura Intercultural/ TEKO ARANDU Ciências da Natureza	
4.Katiana B. Carvalho	Guarani	Feminino	30	UFGD	Licenciatura Intercultural/ TEKO ARANDU Matemática	
5.Adriano Serrano	Kaiowá	Masculino	22			ARÁ VERÁ/SED/MS
6.Adriana Acosta	Kaiowá	Feminino	33			ARÁ VERÁ/SED/MS
7.Jusineia	Kaiowá	Feminino	21	MÉDIO		Não tem superior completo
8.Josemar Benites	Kaiowá	Masculino	22			YVY POTY
9.Jesus de Souza	Kaiowá	Masculino	27	UFGD	Licenciatura Intercultural TEKO ARANDU	Estudante
10.Zeni Ramires	Kaiowá	Feminino	26	UNIGRAN	Letras	
11.Renata Castelão	Kaiowá	Feminino	43	UFGD	Licenciatura Intercultural TEKO ARANDU Linguagens	
12.Edson Escobar	Kaiowá	Masculino	21			YVY POTY
13.Tainara Castelão. Ricardo	Guarani	Feminino	18	MÉDIO		Não tem superior completo
14.Gislaine Aquino	Kaiowá	Feminino	20	UFGD/	Licenciatura Intercultural TEKO ARANDU	Estudante/curso ando
15.Edimar Araujo	Kaiowá	Masculino	26	FAIND/UFG	Licenciatura	Estudante/curso

				D/	Intercultural TEKO ARANDU	ndo	
16. Debora Manoel	Kaiowá	Feminino	21	MÉDIO			
17. Rogério Vilhalva. Mota	Kaiowá	Feminino	33	UFGD	Licenciatura Intercultural TEKO ARANDU Matemática		
18. Jucilene Duarte	Não indígena	Feminino	28	UEMS	Letras		
19. Aparecida Silva	P Não indígena	Feminino	33	UFGD	Licenciatura Intercultural TEKO ARANDU		
20. Edson Parim	M Kaiowá	Masculino	18			Não superior	tem
21. Amanda Irineu	P Não indígena	Feminino	23	CTESOP	Matemática		
22. Liliane Weirich	Não indígena	Feminino	32	UFGD	Letras		
23. Zuleica Vilhalva	Kaiowá	Feminino	20	UFGD			
24. Daiane Serrano	Kaiowá	Feminino	19			Não superior	tem
25. Cilene Gonçalves	Kaiowá	Feminino	22			Não superior	tem
26. Rute Gonçalves	Kaiowá	Feminino	22	UFGD	Licenciatura Intercultural TEKO ARANDU	Cursando	
27. Marilene Vilhalva	Kaiowá	Feminino	19			Não superior	tem
28. Marilene da Silva	da Kaiowá	Feminino	24			Não superior	tem
29. Genildo Ramires	Kaiowá	Masculino	27	UFGD	Licenciatura Intercultural		

					TEKO ARANDU		
30.Arlete Sarate	Kaiowá	Feminino	31			Não superior	tem
31.Jucelia Benites	Kaiowá	Feminino	23			Não superior	tem
32.Jalson Roa	Kaiowá	Masculino	20			Não superior	tem
33.Orinto Benites Vera	Kaiowá	Masculino	25			Não superior	tem
34.Driely K A Amaral	Não indígena	Feminino	27	UNIP	Matemática		
35.Devanildo Ramires Peralta	Kaiowá	Masculino	29	UFGD	Licenciatura Intercultural TEKO ARANDU Matemática		
36.Vinicius Arteman	Não indígena	Masculino	28	PÓS GRADUAÇÃO	Educação Física		
37.Aparecido S Bereta	Não indígena	Masculino	42	UFMS	Geografia		
38.Lídio Cavanha Ramires	Kaiowá	Masculino	33	UFGD	Educação Intercultural- TEKO ARANDU Matemática		
39.Elivelto Souza	Guarani	Masculino	23	UFGD	- Educação Intercultural- TEKO ARANDU Matemática		
40.Flávio Vilhalva Freitas	Kaiowá	Masculino	30	UFGD	Educação Intercultural- TEKO ARANDU Matemática		
41.Valdir Vilhalva	Kaiowá	Masculino	27			Cursando ARA VERÁ	
42 Elisabete Fernandes	Kaiowá	Feminino	38	UFGD	Educação Intercultural- TEKO ARANDU		

						Linguagens	
43 Snarde	Braulina	Kaiowá	Feminino		UFGD	Educação Intercultural-TEKO ARANDU – Ciências da Natureza	

Quadro elaborado pela autora.

Refletindo e considerando os critérios definidos e justificados para a escolha dos entrevistados, e após uma análise do quadro supracitado, podemos constatar as seguintes características dos sujeitos que participaram desta pesquisa:

Das 50 fichas de identificação entregues, 43 professores (índios e não indígenas) preencheram e me devolveram. Deste universo preenchido, identifiquei que 26 professores (índigenas e não indígenas) frequentaram as instituições de ensino superior – IES com várias áreas de formação. Com formação específica para a docência indígena, temos um universo de 18 professores índios, entretanto, ainda temos 16 professores indígenas que não tiveram formação em nível superior, indicando uma demanda significativa.

Destes 18 professores índios, 16 professores foram ou estão sendo formados pela Licenciatura Intercultural Indígena – TEKO ARANDU/UFGD/MS, apenas 2 passaram por IES particular (UNIGRAN).

Do universo de não indígenas, 8 preencheram a ficha de identificação, a formação em nível superior destes ocorreram em diversas IES (públicas e particulares). Também temos um professor não indígena que declarou ter formação em nível de pós-graduação, totalizando as 43 fichas de identificação entregues.

Quanto a área de formação, caracteriza-se por uma formação específica indígena, esta afirmação é traduzida no quadro ao apontar que a maioria dos professores (18) que preencheu as fichas são formados em Educação Intercultural Indígena - TEKO ARANDU/UFGD/MS (formação em nível superior) e ARÁ VERÁ/SED/MS, acrescentado os 3 professores que só possuem formação em nível médio – ARÁ VERÁ/SED/MS, totalizando assim a maioria.

Considerando o universo de professores (16), ou seja, a maioria se formou ou está sendo formada pela Licenciatura Intercultural Indígena - TEKO ARANDU/UFGD/MS, e sendo esta formação, específica e intercultural considero importante destacar e contextualizar os objetivos desta formação.

Segundo os objetivos apresentados no Projeto Político Pedagógico do curso – Educação Intercultural - TEKO ARANDU/UFGD/MS (2012),

O Curso é uma ação específica por estar voltada, particularmente, para os Guarani e Kaiowá, conforme a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012 a qual define critérios para a formação dos professores indígenas para atender a educação básica indígena de forma diferenciada e específica, seguindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais” (art. 6º, p.070).

Do universo total de fichas preenchidas, pude constatar que na idade até 20 anos somam 8 professores. Entre 20 e 30 anos responderam as fichas 23 professores, na faixa etária entre 30 e 44 anos, somam 11 professores.

Ao analisar a faixa etária dos professores, observei que as idades variam de 18 a 44 anos, caracterizando-os como jovens professores. Assim, os professores da escola ÑANDEJARA se distinguem por serem em sua maioria jovens, observei que a grande maioria se encontra com idade entre 20 a 30 anos. Parece-me também um indicativo do recente movimento de terem professores índios nas escolas indígenas, movimento que vem também no bojo das lutas protagonizadas pelos povos indígenas e que acabaram por desencadear em recentes e variadas exigências legais.

Pode-se afirmar que as mudanças no quadro funcional da escola indígena ÑANDEJARA foram significativas a partir do ano de 1997. Toma como início deste deslocamento o primeiro processo de formação para professores, ARÁ VERÁ/SED/MS - normal médio. Decorrente da instituição do curso formação para professores, ARÁ VERÁ/SED/MS - normal médio, a escola ÑANDEJARA, segundo as análises das falas da maioria dos entrevistados, passou a construir uma história muito mais reflexiva e política, tendo como protagonistas os professores índios, sujeitos que passarão a ser nominados e caracterizados no decorrer deste trabalho de pesquisa.

Esse processo instituiu efetivamente um novo repensar e um outro olhar para se ter professor indígena gestando a escola. Segundo a professora Renata Castelão, havia

até então muita resistência por parte da comunidade em ter professores indígenas na escola. Ao falar de sua formação específica – ARÁ VERÁ/SED/MS, relembra da dificuldade na construção de uma escola com gestores indígenas:

Esse curso, hoje já não posso dizer que seja o mesmo que foi os demais. No curso que estudei ajudou bastante, porque em 1997 a maioria não queria a escola indígena, lembro-me que foi aqui na aldeia que começou a articulação para se ter esse curso, foi com o movimento de dois professores. Depois eles foram construindo essa conscientização com as famílias, informaram sobre a importância e o porquê ensinar o guarani para as crianças, do porquê nós devemos aprender a nossa língua materna. Assim foi feito um trabalho nas Reuniões de Pais e depois, aos poucos todas as escolas da região estavam ensinando o guarani para seus alunos. Como afirmei, no princípio a comunidade não queria a educação escolar indígena.

Sobre seu pertencimento étnico a maioria dos professores da escola ÑANDEJARA, são professores indígenas, sendo dos que preencheram a ficha de identificação (43 professores), se autodenominaram Kaiowá 35 professores, apenas 04 se autodenominaram Guarani e 06 não indígena. Assim, posso afirmar que o universo de professores indígenas desta escola é em sua maioria Kaiowá. Mas, também atuam nesta escola professores não indígenas, totalizando 06 professores, como informado nas fichas. Os professores desta escola são a maioria do sexo feminino, totalizando 24, sendo que dos que preencheram, 18 se apresentaram como do sexo masculino.

As fichas de identificação contribuíram para, a partir do quadro apresentado, identificar o universo de professores da escola ÑANDEJARA; observar sua formação, analisando onde estudou, que curso específico ou não frequentou; também utilizei nas reflexões e escolhas dos sujeitos entrevistados, observando no perfil desses professores quem mais se encaixava nos objetivos propostos. Também permitiram realinhar o conteúdo a ser discutido nas entrevistas que interferiram no processo de reflexão sobre as falas dos sujeitos desta pesquisa.

Quanto ao acesso dos professores indígenas à educação superior ainda se configura em um complexo desafio, um deles no que se refere ao reconhecimento e legitimação dos conhecimentos tradicionais indígenas, ou seja, entendê-los como formas-outras de construir saberes.

Sobre esse acesso a professora e pesquisadora Elizabete Fernandes (2014) corrobora ao afirmar que passou pela formação do magistério específico - ARÁ VERÁ/SED/MS e depois buscou a universidade, mais precisamente a licenciatura também específica- TEKO ARANDU/UFGD/MS, “[...] para me aperfeiçoar porque sentia dificuldades na sala de aula, e precisava ter essa formação específica para trabalhar com a minha comunidade”. Porque, segundo ela, “[...] os alunos são indígenas e não adianta ir para a educação superior que não vai atender as necessidades da comunidade”.

Na fala da professora podemos observar que esta formação procura se dar não só pela busca aos conhecimentos ocidentais, mas por uma formação que fortaleça sua identidade, respeitem seus saberes e que garanta uma formação política, epistêmica e pedagógica para o comprometimento com a defesa dos direitos indígenas desta comunidade.

Os relatos do professor Devanildo Ramires Peralta (2014) também indicaram que este vai buscar os conhecimentos tradicionais, no sentido de que esses fortaleçam sua identidade, a sua indianidade, argumentando:

A gente vive em uma aldeia, numa aldeia que talvez a influência dos ocidentais ainda seja muito grande, ainda nos sentimos muito pressionados. E o jovem de hoje acaba não tendo essa oportunidade de conhecer esse conhecimento tradicional indígena Guarani e Kaiowá. **Quando eu fiz o curso - ARÁ VERÁ, pesquisei muita coisa, aprendi a pesquisar sobre a história e a cultura de meu povo, fui atrás dos mais velhos, e, foi com eles e os professores do ARÁ VERÁ que aprendi a pesquisar. Depois com nossa luta chegou o curso em nível superior o TEKO ARANDU/UFGD/MS, neste curso eu também pesquisei, pesquisei muitas coisas, andei em muitos lugares, conversei com os mais velhos, com jovens, com a liderança, assim, com essa forma de pesquisar você acaba trazendo muita bagagem, muitos conhecimentos esquecidos⁶³.** Quando o Guarani conversa sobre um assunto, falamos que o Guarani fala poeticamente, mas nós falamos sempre assim, um jeito que o não indígena não tem. As falas sobre a cultura, o conhecimento, os saberes, são para os professores Guarani e Kaiowá algumas falas poéticas. São falas bem leves, bem suaves, porque assim acabamos introduzindo isso também para nós, para o nosso saber (Entrevista nº 28).

⁶³ Grifos meus.

Elizabete Fernandes (2014) nos fala sobre o porquê buscou a área de Linguagens/Letras no curso específico - Licenciatura Intercultural Indígena TEKO ARANDU/UFGD/MS, argumentando:

Era a área que eu desejava de me formar, porque com as letras você vai mexer com o conhecimento, entendo que é uma área que mexe com a alma do conhecimento. As áreas de geografia, história, matemática passa tudo pela linguagem, pelas letras. Quero dizer que nesta área você está trabalhando com a alma da aprendizagem. Agora que terminei o curso estou na sala de aula trabalhando os conteúdos ocidentais e os indígenas na língua Guarani. E qual o objetivo? Hoje nossos alunos estão vivendo num mundo muito diferente, e a língua Guarani é o que restou para fortalecer a cultura e história de nosso povo, porque o Guarani é a língua de nosso povo (Entrevista, nº 32, 2014).

Parece-me que a procura por uma formação específica em nível superior tendo esses princípios, podem ter contribuído para uma prática política docente, que cada vez mais busca fortalecer a história e língua de seu povo.

O professor e pesquisador Rogério Vilhalva Mota (2014) também expressa seu entendimento do porquê buscou o processo de escolarização e mais precisamente uma formação superior específica, dizendo que:

Eu busquei estudar para que pudesse me ajudar a encontrar os caminhos para solucionar as questões indígenas, os problemas da nossa comunidade TE'YIKUE, porque a gente passa por muitas dificuldades, e que cada dia que passa vão surgindo outras demandas. E, conforme o tempo vai passando vem muitas coisas de fora e tem coisas que não são indígenas que nos ajudam e tem coisas que não ajudam. Então, para tentar resolver isso nós começamos a estudar. E também para buscar outras formas de educar para que possamos ajudar a nossa comunidade. [...] Na faculdade, nós professores precisamos e temos a necessidade de ir pontuando nossos conhecimentos, precisamos pensar junto com a comunidade, sugerir questões para enfrentar os problemas que a comunidade indígena enfrenta. Por esse motivo que [...] **a gente procurou pesquisar várias situações que é da nossa realidade, fomos em busca por conhecer e reconhecer nossos conhecimentos e tal e como resolver nossos problemas**⁶⁴. Foi na universidade que eu aprendi a transformar a prática da matemática Guarani e Kaiowá na teoria (Entrevista nº 10).

⁶⁴ Grifos meus.

As palavras do professor nos faz refletir sua cultura, sua forma outra de pensar a formação em nível superior e relacionar-se. Parece-me que os princípios epistemológicos e metodológicos, da formação em magistério específico, e posteriormente a educação superior acabaram borrando o fazer do professor Rogério Vilhalva Mota (2014), como podemos observar acima quando este argumenta “[...] Nós procuramos pesquisar várias situações que é de nossa realidade, sentimos a necessidade de conhecer e reconhecer nossos conhecimentos e tal e como resolver nossos problemas” (Entrevista nº10, 2014).

Ao contrário do que se imaginava em muitos escritos sobre a temática, essa busca pela educação superior formal não é entendida pelos professores índios entrevistados enquanto integração com a sociedade ocidental, e, ou perda de identidade, essa vem no bojo, como afirmei, de uma luta política por afirmação étnica e reconquista de sua autonomia e sustentabilidade, vista por eles como mais uma forma de resistência, de afirmação e contra a imposição social e cultural vivida. Nesse sentido, argumenta o professor Edimar Araújo (2014),

Quem pensa que o indígena vai para universidade e após estar na universidade deixa de ser índio está enganado, porque quanto mais o indígena acessa a universidade, mais ele busca o conhecimento tradicional. Com esse conhecimento na educação superior ele valoriza mais a sua identidade, descobre mais quanto é importante a cultura, a língua e a tradição (Entrevista, nº 26, 2014).

Ao ser questionado se a educação superior ajudou princípios de educação escolar indígena, o professor Rogério Vilhalva Mota (2014) argumenta, “Com certeza, o que nos foi ensinado na universidade, eu penso que sim porque nós preocupamos mais com a questão social, não questão profissional” (Entrevista, nº 39, 2014).

Ou seja, é crescente o número de matrículas na escola investigada, há muitas demandas em todos os níveis, assim posso afirmar que há ainda muitos professores esperando por formação em nível superior.

Percebo com as falas supracitadas que essa busca faz parte da luta desse povo para ocupar os espaços nas universidades, dentre outras como: a luta maior que é o reconhecimento legal das escolas indígenas; o acesso aos conhecimentos tradicionais acumulados, a alteridade e o projeto coletivo de uma comunidade.

Um dos princípios do curso de formação específica (TEKO ARANDU) que o professor frequentou, estabelece que a,

[...] produção do conhecimento, que implica em criar condições favoráveis para desenvolver o processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação de conhecimentos, de forma sistematizada, refletindo sobre o processo cultural de sua comunidade, do seu povo e da sociedade envolvente; (PPP/TEKO ARANDU, 2012, p.15).

Para Bhabha (2003), a tradução cultural transcende as oposições dadas culturalmente, abre-se um espaço para que hibridismo aconteça. Assim, ao invés de negar, abre-se um espaço de negociação, no qual os saberes outros, no caso, os indígenas possam ser negociados.

O hibridismo, teorizado por Bhabha (2003), nos provoca e nos leva ao entendimento de uma condição e um processo. É uma condição do discurso colonial na sua enunciação, dentro da qual a autoridade cultural e colonial é arquitetada em situações de enfrentamento político entre diferentes; e em posições de poderes desiguais. É, um processo de negociação, “[...] um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado” (BHABHA, 2003, p. 120).

Percebo com as argumentações do professor Rogério Vilhalva Mota (2014) que essa busca pela educação superior não é entendida pelos professores da escola investigada enquanto um processo de integração à sociedade envolvente e negação de sua identidade, mas sim como ele mesmo nos diz e eu destaco, para “[...] reconhecer nossos conhecimentos”, “[...] tentar resolver as questões indígenas”, “[...] ajudar a nossa comunidade e “[...] pensar junto com a comunidade” (ROGÉRIO VILHALVA MOTA, Entrevista nº 11, 2014).

O professor Lídio Cavanha Ramires, reflete que:

[...] buscamos a educação superior porque como hoje nós indígenas entramos na educação e na educação escolar indígena, percebo que com essa entrada surgiu também a necessidade de criar uma escola indígena a partir do nosso jeito de ser Guarani e Kaiowá, e a partir do nosso olhar, porque na escola tradicional, normal não se discute nesta escola as questões indígenas. Foram essas questões que nos levaram a essa necessidade de criar a formação específica para o Guarani e

Kaiowá, porque nós queremos discutir o nosso jeito, a nossa realidade, a especificidade da nossa comunidade, a questão da terra, a questão da nossa identidade, a questão da língua, da cultura. Então, nós sentimos a necessidade de cada vez mais buscar essa formação específica. Nós tivemos a formação inicial específica no magistério ARÁ VERÁ, e percebemos que tínhamos a necessidade de continuar os estudos e entrar na universidade, no curso superior, e que este curso também deveria de ser mais específico (Entrevista, nº 40, 2014).

É possível que, diante de experiências de confinamento e pela falta de território – TEKOKHA para a produção e reprodução de sua cosmologia, o acesso à universidade tornou-se uma estratégia de autonomia, como também de sobrevivência, inclusive cultural.

Ao refletir acerca desta formação inicial na educação básica e, posteriormente na formação em nível superior com os professores indígenas da escola ÑANDEJARA sobre o que significava/significa essa busca cada vez mais crescente pela educação formal superior, analisando como se deu essa formação e suas implicações no cotidiano da escola indígena, me surpreendeu as respostas que traduzi como fortalecimento de identidade e mecanismo de luta política.

A fala da maioria dos professores entrevistados me aponta para o entendimento de que essa procura por educação superior se trata de demandas pessoais, mas também de demandas coletivas de um povo que busca se ressignificar cotidianamente na procura por sobrevivência cultural. Em um outro depoimento, o Professor Lídio Cavanha Ramires, argumenta:

Porque hoje o **próprio sistema**⁶⁵ estamos sendo espremidos pelo sistema, o que nos levou a essa necessidade de entrar nessa escola ÑANDEJARA. A questão da escrita hoje, nós temos a necessidade de aprender a escrever pela necessidade de comunicar com os saberes não indígenas. Foram vários fatores que levaram a essa necessidade de entrar na escola, o próprio sistema nos obriga entrar nisso, nós temos que entrar nesse espaço de **negociação**, temos que entrar nessa escola e levar os nossos saberes, os nossos conhecimentos, precisamos mostrar o nosso jeito de aprender, de se comunicar, de lidar com a nossa realidade. Muitas coisas nos levaram a essa busca, principalmente hoje vemos a questão de tecnologia, da mídia, da comunicação. Cada vez mais as mudanças que vem de fora vem interferindo em nossa realidade (Entrevista nº 41, 2015).

⁶⁵ Sistema são as regulações externas que vem de fora da aldeia, fora do jeito de ser Guarani e Kaiowá (LÍDIO CAVANHA RAMIRES, 2015, registro de Caderno de Campo).

A maioria os professores indígenas entrevistados afirma que tem buscado a formação superior para fortalecer os conhecimentos indígenas, reelaborar metodologias de produção e negociação de conhecimentos no sentido de “indianizar” a escola.

Segundo o professor Rogério Vilhalva Mota (2014) foi frequentando o curso de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, o ARÁ VERÁ/SED/MS, que ele começou a pesquisar sobre os conhecimentos de seu povo, porque no ensino fundamental, segundo ele, “[...] só aprendi o que estava nos livros, na cartilha, o que aprender no primeiro bimestre, no segundo bimestre, tudo era encaixadinho”, segue dizendo o docente, “[...] era somente a teoria da questão não indígena”. Argumenta o professor que aprendeu sobre a importância pesquisar sobre os conhecimentos de seu povo, afirmando que:

[...] na aldeia determinados conhecimentos do nosso povo existiam, mas estava quase que acabando, porque o Guarani e Kaiowá é na oralidade. O povo Guarani, os mais velhos não tinham esse hábito de anotar e escrever e ou de deixar arquivado, eles são mais na fala, é na oralidade que vão passando os conhecimentos. Foi a partir do ARÁ VERÁ que aprendemos a pesquisar e arquivar os nossos conhecimentos. [...] **E o mais importante era aprender esse conhecimento, o conhecimento do nosso povo.** Eu pesquisei, estudei e aprendi com os mais velhos.

Ainda segundo o professor pesquisador Rogério Vilhalva Mota, “[...] hoje, com essa aprendizagem (referindo ao ARÁ VERÁ/SED/MS e o curso TEKO ARANDU/UFGD/MS), a escola da aldeia TE’YIKUE pode ser gestada pelos professores indígenas”. Podemos observar esta percepção na fala do professor Edimar Araújo (2014):

Entrei na UNIGRAN, não permaneci la, depois, eu busquei a UEMS, mas não busquei as cotas porque não sabia que existia, como também como ser incluso no sistema de cotas. Então, eu cheguei ao TEKO, porque aprendi muito no ARÁ VERÁ sobre a interculturalidade, sobre a valorização das culturas, de coisas da história do nosso povo. E no TEKO ARANDU vem puxando cada vez mais essa valorização da história da etnia indígena. O TEKO ARANDU/UFGD/MS é específico para os indígenas (Entrevista, nº 27, 2014).

O professor Edimar Araújo (2014), acrescenta descrevendo sua experiência na IES,

No primeiro momento, no TEKO ARANDU/UFGD/MS (referindo-se à educação superior específica) nós estudamos o que a gente chama de bloco comum. Depois você estuda tudo, tem aula de biologia, história, química física e depois de um ano, quando você vai entrar para o 2º ano do curso, você vai escolher a área que pretende atuar. Lá nós aprendemos os dois conhecimentos juntos, aprendemos os dois ao mesmo tempo. Com esse curso estou somando conhecimento, através desse conhecimento a gente conhece a tradição, a cultura, então este curso vem mostrando a diferença das culturas. Neste curso eu cheguei a enxergar a importância e a dar valor a tradicional cultural.

As falas dos entrevistados indicam que o TEKO ARANDU/UFGD/MS – Licenciatura Intercultural Indígena, é uma formação que se pauta nas políticas que buscam o estabelecimento de “lugares epistêmicos do pensamento-outro”; ou do “pensamento fronteiriço” como indica Walsh (2006). Pois com essa formação passaram a buscar, a pesquisar as formas de pensar e conhecer dos seus antepassados.

Segundo os professores entrevistados, ao passarem por uma formação específica (TEKO ARANDU/UFGD/MS) como uma instituição intencionada em não só garantir acesso e permanência dos estudantes indígenas, mas formar intelectuais, docentes e pesquisadores de sua história, puderam buscar outra forma de se fazer escola. Essa afirmação está também associada aos argumentos retirados das entrevistas, nelas percebem-se articulações no sentido de construir conhecer/pesquisar sobre os conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá e ativar a potência do saber Guarani fortalecendo-o como conhecimento escolar.

Ao analisar as falas dos professores indígenas da escola ÑANDEJARA a respeito de suas experiências no tocante à educação superior específica, acredito que essas experiências têm facultado a esses docentes vivenciar, nos termos de Bhabha, “[...] um espaço intermédio”. Este espaço permite àqueles que nele se inserem fazer parte de “[...] um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunidade humana, histórica [...]” (BHABHA, 2003, p. 27).

A argumentação de Bhabha (2003) sobre o “espaço intermédio” cria-nos possibilidade de pensar as diferentes formas de produção de conhecimento. Uma

possibilidade na qual os conhecimentos tradicionais indígenas possam ser pautados em práticas pedagógicas, sendo respeitadas as suas lógicas e naturezas em espaço indígenas e não indígenas, como na escola.

Interessante pontuar que em todas as falas encontramos o movimento de pesquisar sobre os conhecimentos tradicionais indígenas e a busca por organizá-los, sistematizá-los, assim, pode-se afirmar que os saberes tradicionais indígenas estão sendo reavaliados, ressignificados a partir de outra leitura de mundo, a partir da cosmovisão dos povos indígenas.

Os professores indígenas entrevistados ao se afirmarem Guarani e Kaiowá, permitem distanciar-se da “colonialidade do ser” formulada por Mignolo (2003). Esta afirmação identitária pode criar espaço na escola indígena, onde os saberes tradicionais, possam também se identificar cada vez mais como Guarani e Kaiowá. Como podemos refletir com Mignolo (2003),

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003b, p. 688).

O conteúdo das falas dos entrevistados me lembra das argumentações de Bhabha, quando este discorre a respeito do processo de negociação: “[...] tento chamar a atenção para a estrutura de *interação* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 2003, p. 52). Ou seja, estamos localizados na cultura, somos constituídos e nos constituímos no próprio contexto cultural que nos inserimos. Nesse entendimento não existe sentido fora da cultura.

Bhabha (2003), nos provoca a pensar na interação entre as culturas, indagando o quanto essa interação é marcada por relações de poder desiguais. Entretanto, o autor crê na incomensurabilidade entre as culturas. Levando-nos a refletir sobre a função da educação, e na possibilidade da interculturalidade como argumenta o professor Rogério.

Apoiada em Bhabha (2003), Macedo (2006), afirma que devemos pensar nas relações de poder que permeiam o currículo escolar, assim compreende tais relações como híbridas e não num sentido unilateral, no qual os lados estariam bem definidos. Macedo (2006) aponta com Bhabha (2003) a incomensurabilidade, uma temporalidade performática, “as lógicas culturais alternativas” que desestabilizam o seu conteúdo e seu “canon ocidental”.

Macedo (2006) também argumenta sobre a impossibilidade de uma estrutura global e totalizadora, embora reconheça que o currículo (entendido por ela para além dos conteúdos a serem listados e a serem ensinados), tem uma fundamentação, a base continuísta e disciplinadora que caracteriza a cultura hegemônica. Para a autora “O outro cultural que surge na temporalidade performática não é o negativo da cultura legitimada, mais um a ser somado às culturas já vistas na constituição de uma sociedade plural (MACEDO, 2006, p. 349).

É importante ressaltar que com as argumentações dos professores entrevistados, percebe-se que há um movimento revisionário em busca do saber tradicional, pois a maioria dos entrevistados afirma que tem buscado pesquisar, aprender com os mais velhos, indicando um movimento de busca por esse saber, por tanto tempo não articulado na escola.

E, com esse movimento de reversão sendo construído, com este processo revisionário, indica uma possível luta cotidiana pela descolonização epistêmica. Segundo o professor Devanildo Peralta, foram os professores índios que construíram um tencionamento político para que se constituísse o curso específico de formação de professores índios, o TEKO ARANDU/UFGD/MS. Neste sentido nos informa o professor:

O TEKO ARANDU/UFGD/MS, porque aqui no estado de Mato Grosso do Sul é um curso que a gente não tinha, e só consegui essa educação específica através de muita luta, eu participei um pouco dessa luta. O próprio Otoniel, o senhor Anastácio que é meu pai, todos lutaram bastante para ter curso de magistério o ARÁ VERÁ/SED/MS. E quando a gente viu que a coisa estava começando, e quando se iniciou o curso, então ficamos muito felizes. Eles estavam também na construção do curso superior o TEKO ARANDU/UFGD/MS, e hoje esse curso superior nos ajuda na construção de nossa identidade. (Entrevista nº 28, DEVANILDO PERALTA, 2014).

Ao buscar o histórico do curso de formação específica, TEKO ARANDU, também há registro desse protagonismo indígena. No tópico do PPP/TEKO ARANDU/UFGD/MS (2005) consta que:

A primeira ação a favor da criação de um curso de formação superior específica para professores indígenas Guarani e Kaiowá emergiu em 2002 da iniciativa do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, instituição indígena que encaminha questões de educação escolar indígena; da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ara Verá (espaço/tempo iluminado), realizados pela SE/MSe das comunidades desta etnia (p.7).

Referindo-se ao deslocamento vivenciado pelos professores e pela escola, e, com as análises das entrevistas, percebi que o Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto “ARÁ VERÁ/SED/MS” (espaço-tempo iluminado), foi um marco divisório na formação destes docentes, pois a partir dele, percebe-se um fortalecimento da luta por uma política identitária. Essa formação específica objetivava formar professores Guarani e Kaiowá em nível médio, com habilitação para a educação nas comunidades indígenas, educação nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Tinha em seu princípio uma abordagem curricular alternativa estruturada em três grandes eixos, pelos quais se articulam os conteúdos e a metodologia do curso e que são também as fontes básicas de sobrevivência física e cultural dos Guarani e Kaiowá: TEKO (cultura), TEKOHÁ (território) e ÑE’Ë (língua).

Já a formação em nível médio contribuiu e muito para que os professores investigados buscassem e lutassem por uma formação em nível superior mais articulada com as demandas dessa comunidade, como também contribuiu para que pudessem se articular na perspectiva de construir na escola, uma educação escolar efetivamente indígena.

Destaco os relatos dos professores entrevistados sobre suas experiências no curso específico ARÁ VERÁ/SED/MS, e a influência desta formação na busca por uma formação superior específica como também, nas práticas pedagógicas (bilíngue, intercultural e diferenciada) da escola ÑANDEJARA:

O ARÁ VERÁ/SED/MS⁶⁶ de certa forma me ajudou a entender essa conjuntura política tanto do Guarani e Kaiowá tanto da Educação Escolar Indígena. Como eu trabalhava como trabalhador rural, e naquela época trabalhava na usina, então não tinha noção do que era uma educação. Eu não tinha noção do que era uma educação do que era ser um professor. Eu não sabia nada sobre Educação Escolar Indígena e escola não indígena, nem mesmo sobre qual era a diferença entre as duas. Eu sabia que era discriminado na escola, mas não tinha o entendimento do que era a diferença entre educação escolar indígena e não indígena, para mim, não tinha diferença. A partir do ARÁ VERÁ/SED/MS, fui descobrindo a discussão em torno da educação escolar indígena. Descobri qual o eixo principal da discussão da educação escolar indígena, principalmente a questão do território, a questão da língua, a questão da identidade, a questão da cultura né. A importância da cultura que a gente tem, ali fui percebendo a nossa realidade, porque a escola que eu estudava antes não me mostrava isso (LÍDIO, 2015, Entrevista, nº 41).

Primeiro porque tínhamos demandas, eu fiz o ARÁ VERÁ/SED/MS⁶⁷, que era o ensino de formação de professores indígenas em ensino médio, e, quando eu terminei houve a necessidade de eu continuar atender as demandas da comunidade porque estávamos em discussão e em construção do projeto de educação escolar indígena. Como esta construção veio a necessidade de formação de professores, a busca pelo o espaço físico, onde eu percebi que eu precisava ir à luta e buscar mais conhecimentos para a minha comunidade (DENAVIDO, 2014, Entrevista Nº 27).

Eu aprendi no ARÁ VERÁ/SED/MS⁶⁸, no curso o professor falava em pesquisa, ele nos orientava: vai atrás dos mais velhos, do cacique para pesquisar. Quando a gente ficar assim sem saber sobre os nossos conhecimentos, então a gente vai atrás. O professor dizia vão buscar para pesquisar com quem com os mais velhos, com os rezadores. Dependendo do assunto com rezador, dependendo assunto com os mais velhos. Mas também as crianças vão para família, que não é cacique, não é rezador, mas que também tem o conhecimento tradicional. Isso foi na minha formação inicial, no ARÁ VERÁ/SED/MS, foi neste curso que aprendemos a pesquisar, a valorizar a cultura. Então buscamos o TEKÓ ARANDU/UFMG/MS (BRAULINA, 2014; Entrevista Nº 31).

Observo nas falas dos entrevistados que esse movimento de revisão da história local, da sua própria história, se iniciou segundo suas argumentações, no encontro, na

⁶⁶ O professor se refere à formação específica ARÁ VERÁ/SED/MS na qual se formou em (2004 a 2008).

⁶⁷ O professor Devanildo cursou o ARÁ VERÁ/SED/MS no ano de 2004 a 2008.

⁶⁸ Referindo-se a sua formação em 2008.

formação de magistério específico ARÁ VERÁ/SED/MS. E posteriormente acabou sendo fortalecida na formação superior TEKÓ ARANDU/UFGD/MS, assim, esse movimento de pesquisa brotou, foi florescendo, criando assim os interstícios, os *entre lugares* (BHABHA, 2003).

Entendo que o curso específico de formação específica em nível médio ARÁ VERÁ/SED/MS contribuiu para que esses professores pudessem compreender melhor o contexto de sua comunidade permitindo-lhes reflexões sobre o processo histórico colonial vivido, possibilitando assim uma melhor compreensão das relações ali estabelecidas, e, que de certa forma abriu uma tensão teórica levando-os a buscar pesquisar e a fazer esse processo revisionário (BHABHA, 2003) instituído na aldeia, o que pode contribuir para a construção de *entre lugares* e conseqüentemente a continuar buscando o processo de escolarização superior.

Com a construção dos *entre lugares* abre-se a possibilidade de um pensamento outro, mas também produz inquietações de caráter epistemológico, metodológico nas práticas pedagógicas desses docentes, na forma de conceber os saberes. A construção de *entre lugares* nos espaços de formação torna-se algo complexo quando temos o entendimento de que ela demanda respostas não só pedagógicas, mas também de natureza epistêmica.

Segundo Brand (2011), um desafio a ser considerado fundamental na busca da autonomia dos povos indígenas é a implantação de políticas públicas específicas para a formação de professores indígenas, que contemple a especificidade cultural de suas respectivas etnias e ainda dê conta de dialogar com os saberes ocidentais presentes no entorno dessas populações.

Podemos afirmar que nesse processo colonial e moderno vivenciado por essa comunidade, muitos saberes se perderam, mas não houve a aniquilação cultural dos saberes tradicionais indígenas, embora haja na memória coletiva dos professores entrevistados uma educação escolar que se apresentava como um aparato opressor e representante da cultura ocidental e que produziram marcas significativas em seu processo de escolarização.

A escola ÑANDEJARA vivencia cotidianamente o que Bhabha (2003) denomina de embate cultural, e ao mesmo tempo, vivencia também a “articulação

social”, que para o autor, “[...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”. O autor acrescenta,

[...] os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (p. 21).

O autor acentua a importância tanto no que diz respeito à urgência de uma política da diferença, como também, nos indica que essa força política se dá nos *entre lugares*, espaços propícios para a (re)construção da vida, das diferenças emergentes. Um espaço possível de autoridade para reinscrever e reescrever uma história para os povos colonizados como os indígenas.

Com a análise do quadro informativo de professores indígenas da escola ÑANDEJARA, pude perceber que ainda há muitas demandas por acesso à universidade, pois, ainda há muitos professores com formação em nível médio atuando como professores na escola.

As orientações do PPP/ÑANDEJARA (2012) são relevantes para instituir possibilidades de práticas pedagógicas interculturais, pois, ao garantir que os professores tenham formação intercultural, também possibilita posteriormente este fazer em sala de aula. Este é um desafio posto aos professores Guaraní e Kaiowá: traduzir e negociar com os conhecimentos tradicionais indígenas e com os conhecimentos ocidentais provenientes das universidades pautadas pela interculturalidade.

Ao analisar e refletir com as falas dos docentes, posso dizer que os professores índios entrevistados acessam a educação superior não como mecanismo de incorporação, inclusão na sociedade ocidental, mas na perspectiva do diálogo intercultural, na tentativa de compreender esses tempos outros e encontrar formas outras de viver e se relacionar com a sociedade envolvente. E, sobre o meu pensar, estes professores índios encontram-se mais abertos à interculturalidade.

Refletindo sobre o deslocamento epistêmico provocado pela Constituição Federal de 1988, Amaral (2010), argumenta que “Este marco institucional separa também o reconhecimento legal e a construção social e política dos sujeitos indígenas na relação entre eles, o Estado e a sociedade nacional”. Também é apontado pelo autor que o “reconhecimento e a assunção” da educação escolar indígena pós Constituição Federal de 1988 “[...] parametrada nos princípios do bilinguismo, da especificidade e da interculturalidade” (2010, p. 66-67) foi preponderante para se pensar a formação superior a ser oferecida a esses povos. Este marco traz alguns deslocamentos pedagógicos, políticos e epistêmicos para o cotidiano de uma escola que busca traduzir e negociar seus conhecimentos.

5.3. O cotidiano e as práticas políticas e pedagógicas da Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA

Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a ‘diferença do outro’ revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação.
Homi Bhabha (2003).

De forma a enfatizar minha preocupação em mostrar como e o modo pelo qual os professores entrevistados conseguem abrir espaço e tempo, os *entre-lugares*, para uma possível negociação e tradução, recorri à observação, entrevistas, produções dos alunos e escrita não convencional.

Durante a escrita desta tese, inquietava-me saber se a escola ÑANDEJARA seria um espaço onde também estariam as características do TEKOKHA, dos saberes tradicionais? E a relação dos modos de ensinar com espiritualidade tradicional dos Guarani e Kaiowá, pautariam o fazer docente? Outra questão que me inquietava: Estariam os professores da escola ÑANDEJARA, articulando esses saberes, ou apenas tornando-os complementares ou cumulativos?

Tendo como referência as leituras dos autores pós-coloniais e guiada pelo objetivo geral e as questões norteadoras desse caminho investigativo, e, seguindo as reflexões que apresentei na introdução e nos capítulos e tópicos anteriores, apresento e

reflito como estes professores índios entrevistados estão cada vez mais se apropriando da instituição escola, produzindo assim práticas políticas e pedagógicas outras.

A partir do conceito de interculturalidade procuro contextualizar a escola investigada, descrevendo o processo cultural e os atravessamentos epistêmicos vividos pelos povos indígenas Guarani e Kaiowá no contexto da colonização e escolarização neste espaço.

A presente tese instiga a apropriação crítica do conceito de hibridismo no sentido de que sejam enfocados, olhados e investigados os processos sociais, culturais e políticos em que tal conceito se insere. Essa leitura crítica é fundamental para a identificação de “zonas de escape” dos *entre lugares*, ambiguidades e ambivalências, cujo interior, novas perspectivas de análise, de conhecimentos e de ideias podem estar situadas, assim, como novos sentidos e significados para a educação vivenciada nesta escola.

Compreender a escola ÑANDEJARA em seus ritmos, ritos, espaços e tempo significa reconhecer sua vinculação a um sistema educacional orientado por políticas educacionais ocidentais, seja na instância municipal e ou federal, mas também significa, como tentarei pontuar, reconhecê-la em suas ações políticas e pedagógicas cotidianas.

Conhecer uma escola na aldeia, foi um movimento que produziu muita insegurança, estava adentrando em um espaço desconhecido, em que a diferença étnica e colonial (marcas de minha formação pessoal), me incomodavam, me perturbavam.

Apresentar a escola ÑANDEJARA com seus ritos cotidianos, não foi uma tarefa fácil, como pesquisadora tive que me orientar pelas leituras feitas nesse período de estudo, tive que rever muitas marcas da minha história, na minha relação com o universo escolar. A estranheza me levava a perceber que estava em um outro território, estranho a mim, em outros momentos tentava “corrigir” meu olhar que se formou ocidental, neste movimento agonístico buscava uma vigilância epistêmica do que sou e tenho de ocidental, procurando pensar o espaço escolar a partir das leituras que fiz.

Ao buscar contextualizar a escola refleti também a relação dos Guarani e Kaiowá com seu TEKOA tradicional, por entender que esta é tramada com seu jeito de bem viver e ser, aquele ligado ao seu TEKO, seu NHEMBO’E, seu ÑANDE REKO. Talvez isso explique um pouco a insegurança do encontro, o medo da diferença posta,

do meu olhar que se faz ocidental, embora saiba que vivemos nessa fronteira constantemente, mas me aproximar deste universo Guarani e Kaiowá me incomodava, gerava incerteza, produzia o medo de julgar o cotidiano da escola indígena pelo “modelo” (molde - moldura de ritos e mitos), que tanto vivi na minha experiência como supervisora escolar em uma escola em Campo Grande/MS.

Descrevo primeiramente o horário da entrada, apresento “meu olhar” para aquele espaço diferente. Ou seja, nos dias em que estive na aldeia, e pelas observações percebi que os alunos vão se chegando aos poucos, uns caminhando a pé, outros de ônibus, bicicleta e charrete, mas observei também que todos chegavam sempre calmamente.

A maioria dos alunos chegava em grupos, mas o que saltou aos olhos foi que na maioria das vezes eles caminhavam e dialogavam com seus pares, há sempre uma boa conversa. Mais uma estranheza minha: não se viam alunos caminhando sozinhos, estão sempre sorrindo, que entendo como profundamente expressivo e acolhedor (Diário de Campo, 11/03/2014 a 29/10/2015).

Outra estranheza, o portão da escola ÑANDEJARA, em todos os momentos da rotina escolar está aberto, me parece que o entorno da aldeia é uma extensão da escola. Ou que ela, a escola faz parte do conjunto dessa comunidade sem fronteiras geográficas, sociais e culturais, estando assim conectada à comunidade, como se intencionalmente tivesse a proposta de diluir as fronteiras entre o espaço escolar e o TEKÓ, não saberia ao certo se esta fronteira simbólica existia.

Foto 3: Portão da escola ÑANDEJARA e seu entorno



Fonte: Acervo- Valéria A.M.O.Calderoni (11 de março 03 de 2014).

Os alunos entram e saem pelo portão antes das aulas iniciarem, ninguém os impede, entretanto, esses mesmos alunos vão para fora da escola, ficam por tempos dialogando com seus pares, mas quando soa o sinal⁶⁹, esses voltam sorrindo para estudar. Eles voltam sem que haja a interferência de alguém para eles voltarem, e aí reside uma estranheza maior, os alunos adentram para o espaço escolar sem nenhuma interferência, num gesto tranquilo e comum (a eles).

Nos intervalos, os professores índios também encontram espaços outros para dialogar e fazer trocas, estas não se restringem à sala dos professores, juntam se aos pares e vão conversar nos espaços da comunidade, reafirmando o meu pensar sobre a relação estreita entre a comunidade TE'YIKUE e os docentes da escola. Já os não indígenas optam por dialogar com seus pares na sala destinada aos professores da escola, onde também rola uma boa conversa.

⁶⁹ Um rito igual a escola dos não índios é o sinal. Este é dado pelo senhor Agripino Benites, mas de forma diferente, ele, o inspetor bate algumas vezes em um ferro, faz soar um barulho que todos compreendem como um momento de rito de passagem.

Foto 4: Professores lotados na escola ÑANDEJARA em momentos de intervalo das aulas, dialogando com seus pares



Fonte: Acervo particular- Valéria A.M.O. Calderoni (27de julho de 2014).

Essa minha percepção da escola ÑANDEJARA, da estreita conexão com a comunidade, é entendida na fala do professor Lídio Cavanha Ramires (2014), destaco um pequeno trecho de nossa longa entrevista, na qual o professor descreve sua percepção sobre a forma como a escola se articula com a comunidade.

Sempre falamos que é um caminho de duas vias, escola comunidade e comunidade escola. [...] Os alunos, os pais, tem sempre livre acesso à escola. Esta escola não é enquadrada como a escola da cidade. [...], nos temos essa liberdade na escola, temos a liberdade de entrar e sair, e o professor consegue trabalhar isso com os alunos, ele cria esse gosto de ir para a escola, então, hoje ele não vê que vai para a escola forçado, ele vem e vai para a escola com vontade. Por exemplo nos temos o viveiro de muda, tem também a unidade experimental, são espaços de aprendizagem e ele (o professor) vai com gosto neste espaço para trabalhar. [...] Na unidade experimental, primeiro conversa, contextualiza, faz esse processo todo de conversar, pois ali é uma questão da oralidade, se ensina na oralidade. Estou pontuando esse trabalho porque [...] este trabalho se diferencia como todo da escola normal, diferencia como educação escolar indígena (Entrevista nº 41).

As aulas nesta escola se iniciam às 07h30min, os alunos adentram à escola ÑANDEJARA antes das 7 horas, entram no espaço escolar e ficam dialogando pelos arredores, encostam-se nas paredes aguardando tranquilamente o horário em que o lanche será servido, pois, antes de entrarem para as aulas é oferecido o café da manhã (Diário de campo, 27de julho de 2014).

Foto 5: Entrada dos alunos para as aulas na escola ÑANDEJARA



Fonte: Acervo particular -Valéria A.M.O. Calderoni (27de julho de 2014).

Nos dias em que eu observei esta escola, percebi que não havia uma rigidez na entrada dos alunos, não havia fila, alinhamentos, tutela. Nessa escola não há um rito como nas escolas regulares, como a acolhida. Também não há agressões, empurrões, brigas, todos entram devagar, aos poucos com seus pares e com muita naturalidade chegam dentro da escola e adentravam diretamente à sala de aula.

Os professores chegam à escola antes das 7 horas, vão até um espaço reservado para tomar o café da manhã, dialogam com seus pares, organizam seus materiais de apoio (livros, caderno de planejamento, revistas entre outros), têm um certo tempo para dialogar com seus pares.

É formada uma fila única, todos se acomodam silenciosamente sem brigas ou empurrões, cada aluno pega seu café da manhã e se acomoda de alguma forma nas

paredes para lanche, pois nessa escola não há refeitório, como também não há um pátio fechado com cadeiras para a acomodação dos alunos na hora da refeição. Embora pareça-me inadequado, todos encontram uma forma de se alimentar e dialogar.

Foto 6: Momento do lanche coletivo na Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA



Fonte: Acervo particular- Valéria A.M.O. Calderoni (27 de julho de 2014).

As descrições que registrei no meu Diário de Campo (2014, 2015), me permitem dizer que na escola ÑANDEJARA as aulas não só acontecem em sala de aula, os alunos vão ao viveiro experimental, cujo objetivo é provocar nos alunos o interesse por pesquisar sobre os saberes locais (tradicional indígenas Guarani e Kaiowá), buscando se aproximar do ÑANDE REKO - modo de ser Kaiowá - a partir da produção de alimentos, dos cantos das rezas para o dono das plantas agrícolas.

Esse movimento revisionário (BHABHA, 2003) se traduz também na aproximação com a casa de reza. Segundo a maioria dos professores índios entrevistada, lá é possível dialogar sobre os conhecimentos tradicionais com o ÑANDERU. Interessante que como também falam os professores, hoje há uma preocupação além de desenterrar os conhecimentos, também recorrem aos recursos midiáticos (celular,

filmadora, máquina fotográfica) para registrar este processo de conhecer e revisitar os saberes indígenas.

Há registros na escola com fotos, vídeos que foram produzidos a partir da aproximação com a casa de reza – OGAPYSY, há também entrevistas gravadas com os ÑANDERU, onde esses falam dos conhecimentos locais. Observei nos diálogos com os professores que sempre buscam conectar os saberes tradicionais indígenas ao ÑANDERU da comunidade, como também buscam a assessoria deles para elaboração de projetos e atividades com a intencionalidade de aproximar os alunos com os saberes tradicionais. Ao irem em busca de pesquisar na comunidade sobre os saberes locais, essa ação pedagógica não se configura de um só momento, ou no Dia D” (SANTOMÉ, 1995), mas em uma tentativa cotidiana de uma prática política pedagógica intercultural.

Outro exemplo são as aulas de educação física que ocorrem para além dos muros da escola, como o portão esta sempre aberto, esses alunos transitam para a quadra, ocupam o espaço físico da aldeia (espaços coletivos) com jogos sempre orientados por um professor com formação na área de educação física. Após as atividades, todos retornam para a sala de aula.

Foto 7: Espaço em que os professores da escola ÑANDEJARA potencializam como local de aprendizagem – Aula de Educação Física



Fonte: Acervo particular - Valéria A.M.O. Calderoni (28 de julho 2014).

Interessante como os alunos indígenas se vestem bem, percebo que há um cuidado com o vestir, há uma preocupação em estar bem arrumado, não busquei compreender porque eles (os alunos) se vestem com tanto esmero, também não é objeto desta pesquisa. Deixo apenas registrado porque me parece que a escola tem uma representação social nesta comunidade que faz com que os alunos se preocupem em se vestir com mais cuidado, entendo como importante questão na relação comunidade-escola, visto que a representação social de uma escola interfere no processo ensino-aprendizagem. Na forma como os alunos se vestem podem estar presentes as suas representações de escola, ou seja, o valor da escola no contexto pesquisado.

Um momento interessante que me fez pensar no como esta escola está aberta a interculturalidade, foi quando percebi que escola em questão tem formas diferentes de ser e educar. Exemplificando minha percepção, no dia 21 de abril de 2014 (Diário de Campo), a escola ÑANDEJARA estava organizada para as festividades da Semana dos Povos Indígenas. Ao iniciar as festividades tivemos a execução do Hino Nacional Brasileiro, ao observar o momento, presencio o “isso e aquilo”, ou seja, algumas pessoas em pé em um ritual de respeito (para os ocidentais), já outros permaneceram sentados, alguns encostados sem cantar, sem se manifestar, mas sempre de forma respeitosa.

Após o Hino Nacional Brasileiro, e, dando início às festividades, passaram às apresentações culturais, foram convidados o senhor Lídio, ÑANDERU, (rezador da comunidade que de várias formas contribui dialogando com a escola sobre os saberes tradicionais daquela comunidade), e mais três rezadores que, com M^o BARACA em mãos, começam o GUACHIRÉ, dança Guarani e Kaiowá (Diário de Campo, 21 de abril de 2014).

Percebo que essa escola, é absurdamente silenciosa, parto para fazer esta análise e afirmação a partir da minha convivência nas instituições escolares com as quais convivi, talvez seja esse o motivo do meu estranhamento, do meu afetamento. Mas essa forma outra me afetou, aflorou muitas ideias e a dificuldade do encontro com esse universo diferente, e com “olhar” sem julgamento, sem dirigir o olhar com estranheza, sem analisar comparativamente. Observo que esse silêncio não faz parte de um disciplinamento da escola, de regras muito rígidas, ou sanções, mas trata-se do jeito de ser Guarani e Kaiowá, de uma maneira diferente de aprender.

Meus lembretes (Diário de Campo) me fazem afirmar que os alunos são muito observadores, é instigante como observam atentos o professor ou um colega falar, parece-me um jeito de aprender próprio, afirmação refletida com os dizeres de pesquisadores como Bergamaschi (2005), quando nos afirma que a palavra tem o estatuto de revelação para o guarani. Ou, que, “A oralidade característica Guarani, reivindica uma reinvenção constante, assentada em parâmetros ditados pelo NHANDE REKO” (p.147).

Destaco o depoimento do professor Lídio Cavanha Ramires (2014) porque ele reflete a percepção da maioria dos entrevistados quando argumenta como o Guarani e Kaiowá aprende com a oralidade, afirma o professor:

[...] os Guarani e Kaiowá aprendem ouvindo o outro, o indígena tem o hábito de ouvir, aprendemos na oralidade, aprendemos ouvindo, por isso muitas vezes o Guarani e Kaiowá estando em um grupo, ouve mais do que fala, dificilmente interfere durante a fala de um palestrante. O Guarani e Kaiowá espera o momento certo para falar, para questionar. É nesse espaço de oralidade que o indígena Guarani e Kaiowá aprende muitas coisas. O Guarani e Kaiowá vem aprendendo na oralidade há muito tempo. Hoje nós já temos a escrita em Guarani, mas quem criou essa escrita Guarani não foram os indígenas. O índio Guarani e Kaiowá passava seus ensinamentos, seus saberes através da oralidade, a escrita é o método do não indígena (Entrevista nº 41).

O espaço e os ritos da escola ÑANDEJARA é um espaço fronteiro de culturas hibridizadas, pois os professores índios vivenciam tensões e deslocamentos entre as marcas vividas (por eles) de uma escola homogeneizadora, colonial/moderna e a perspectiva e anseios por uma escola intercultural, bilíngue com uma pedagogia Guarani e Kaiowá. Conforme relata o professor Edimar Araujo (2014) acerca dos ritos da escola ÑANDEJARA,

Os ritos da escola são realmente dos ocidentais, isto tudo que tem na escola vem de fora, mas a gente faz do nosso jeito, a gente tenta administrar com o nosso saber, como o nosso modo, como aprendemos com mais facilidade, acabamos fazendo do nosso jeito. Vou tentando fazer diferente. Um professor me ensinou sobre o capitalismo, e nos deu um exemplo: Lavar um copo é uma coisa, enxugar é outra coisa, guardar é outra coisa. Você acabou de falar sobre administração, eu penso que administração é uma coisa, ensinar é outra coisa, aprender é outra coisa. Eu diferencio muito e quando eu trabalho, eu puxo um pouquinho de cada e sai uma sensação bem

legal. Então tem tudo isso nas práticas dessa escola, ou seja, tem as coisas da escola, **mas tem meu jeito fazer essas coisas da escola** (Entrevista nº 26).

Observo que a fala do professor Edimar traduz um pouco da tensão e da forma agonística que os professores vivenciam as práticas pedagógicas da escola investigada ao se depararem com o desafio de introduzir uma educação diferenciada, intercultural. Entretanto, a complexidade dessas questões serve de estímulo para esses professores entrevistados seguirem suas tradições indígenas.

O professor Lídio Cavanha Ramires (2014), também argumenta,

Hoje a Educação Escolar Indígena não se resume só na questão das quatro paredes, tem a questão do próprio eixo temático que é trabalhado. É a partir do que é pensado por nós que é trabalhado nas práticas pedagógicas, ou seja, é a partir da comunidade, da realidade da comunidade. Não é adquirido, essa forma de trabalhar nesta escola a gente adquiriu através do movimento interno dos professores indígenas, foi com esse movimento que conseguimos essa autonomia, a autonomia de nos mesmos irmos definindo os eixos temáticos que vamos trabalhar, ou seja, não é definido pela secretaria de educação os saberes que a escola trabalhará (Entrevista, nº 41).

Acrescenta o professor Lídio (2014),

[...] Na questão dos saberes, nesta escola nós trabalhamos mais com os nossos saberes. **Vamos trazendo esse saber ocidental, tentando entender, relacionar esses dois conhecimentos.** Exemplo: não damos valor só para um saber. Tentamos trabalhar igual, a exemplo: compreender a nossa cosmologia, a nossa concepção para o espaço escolar, através de compreender o que a escola ocidental trás de contribuição para os índios. Nós trabalhamos a questão ambiental a partir do nosso olhar, dos nossos saberes como também a partir da ciência ocidental. A questão da alimentação, a questão cultural, sempre trabalhamos tentando respeitar os dois saberes (Entrevista nº 41).

Conforme destaque nas falas dos professores entrevistados, a escola ÑANDEJARA é um espaço ambíguo e ambivalente, apresenta face de tensões e desafios em seu fazer cotidiano relativo à forma de se fazer escola. Contudo, como apontei anteriormente, considero como parte dos desafios e das tensões, a formação docente no sentido de contribuir para a construção de uma escola indígena intercultural,

bilíngue e diferenciada que permita desconstruir e reconstruir a forma ocidental de se fazer escola, ou pelo menos possibilite ações pedagógicas no sentido de distanciar-se um pouco dos chamados saberes universais (ocidentais) e históricos para que possam construir e reorientar seus saberes tradicionais na escola indígena ÑANDEJARA, tornando-a cada vez mais intercultural.

As falas supracitadas dos professores Edimar Araújo e Lídio Cavanha Ramires reforçam a minha argumentação, como bem argumenta o professor Edimar Araújo “ [...] tem meu jeito fazer essas coisas da escola”, ou ainda retomando a fala do professor Lídio Cavanha Ramires quando nos diz que os professores da escola estão tentando entender essa forma de educar, de trabalhar com os dois conhecimentos.

Em todas as entrevistas, surgiram apontamentos sobre a forma e a cosmovisão do Guarani e Kaiowá, entrelaçadas, tramadas em seu fazer docente. Esses relatos foram caracterizados (por mim) como sendo uma possibilidade outra de se fazer escola, mais distanciada da não indígena. Portanto, destaco a fala do professor Lídio Cavanha Ramires (2014) que de forma sintética explicita este fazer:

Hoje em nossa matriz curricular tem como atividade, tem na base do núcleo comum, a língua guarani e arte. E na base complementar temos a prática cultural e a prática agrícola. Ou seja, trabalhamos o sistema agroecologia na escola. Também conseguimos inserir no currículo escolar da escola a matemática interativa, temos o intuito de trazer essa matemática nossa, o saber do Guarani e Kaiowá. Então, a gente trabalha a questão ambiental como projeto, e como também a unidade experimental. Hoje a gente vê que isso faz diferença na aprendizagem, hoje nós não trabalhamos a visão só ocidental, trabalhamos através da nossa visão, do nosso olhar Guarani e Kaiowá, recorremos a nossa cosmologia para lidar com meio ambiente, com o mato com os animais. Também procuramos fazer o aluno entender a questão de hortifrúti, que já é um conhecimento de fora (ocidental), mas daí começamos a trabalhar, a buscar entender que é possível produzir alimentos. A unidade experimental é uma unidade onde também é considerada um lugar de aprendizagem, pois lá trabalhamos com experimento próprio. Trata-se de um espaço onde alunos vão para aprender e também a partir daí ajudar a sua família na questão da sustentabilidade, do meio ambiente, até podem ajudar a própria família na questão da identidade indígena que é trabalhada neste espaço. Por exemplo, para trabalhar com a semente crioula, e esta forma de trabalhar, de ensinar envolve as famílias da aldeia.

Ter os saberes tradicionais, locais, ancestrais como referência, torna-se uma estratégia de intervenção intelectual, segundo Walsh (2009). Nesse sentido, a autora

argumenta que essa intervenção pode garantir a viabilização dos processos próprios de aprendizagem e o diálogo de saberes,

[...] alenta novos processos, práticas e **estratégias de intervenção intelectual** que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo e para compreender, (re) aprender e atuar no presente (WALSH, 2009, p. 25, grifos meus).

As estratégias de intervenção intelectual apontadas por Walsh (2009, p. 25), podem ser segundo a autora, um trabalho de orientação decolonial, que tem como ferramenta pedagógica as estratégias de interculturalidade. Essas estratégias possibilitam o questionamento “[...] a racialização, subalternização, inferiorização, e seus padrões de poder”, que de certa forma fazem “[...] questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir”, uma pedagogia decolonial. Penso que os professores investigados estão em um movimento cotidiano na busca por trazer os conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá para dialogar com os saberes não indígenas, essa intervenção pedagógica cria um movimento intelectual e epistêmico de interculturalidade.

Quanto às práticas políticas e pedagógicas dos professores indígenas da escola ÑANDEJARA, ao seu modo de ensinar, estive observando como esses professores entrevistados constroem suas práticas pedagógicas, analisando se há influência ou interferência da formação superior no desenvolvimento dessas práticas, refletindo à sua maneira de desconstruir, revisitar, reviver e se construir os saberes tradicionais indígenas.

Em 2014, estive observando as aulas do professor Edimar Araújo, considero importante destacar o desenvolver de aula do professor (Diário de Campo em 09 de maio de 2014). Nessa referida aula observei que, primeiramente, o professor comentava rapidamente sobre o tema a ser tratado, o grafismo e o modo como o Guarani e Kaiowá tramava para construir seus artefatos culturais. Em seguida, o professor Edimar perguntava para os alunos o que eles pesquisaram sobre o tema, atitude esta, já solicitada anteriormente, o que provocou uma boa conversa. Os alunos comentam sobre o tema pesquisado, informam a todos como se produzia este artefato. É interessante

destacar como os alunos dialogam intensamente com o professor Edimar, na maioria das vezes em Guarani.

Os alunos explicitam o que seus familiares comentaram, o professor organiza o material, distribui em partes, em seguida socializa com os alunos, neste momento, os alunos permanecem organizados em fileiras, estes são orientados que de posse dos materiais (fios), precisam amarrá-lo na carteira para aprenderem a tramar, seguindo o passo a passo do docente. Em seguida, o professor Edimar Araujo (2014) vai até a lousa, e primeiramente, desenha como as tiras devam estar dispostas e como os alunos devem proceder para desenvolver o processo de tramar as tiras, no caso trata-se de tiras de material sintético. Após esta etapa de desenvolvimento do trabalho, dispõe as tiras na lousa, e vai passo a passo explicando como se trama, os alunos lentamente vão acompanhando o docente na arte de tramar como os mais velhos em tempos outros faziam, parece-me não como tentativa de simplesmente copiar modelos de trama do passado, mas na busca por revisar, ressignificar os saberes ali silenciados.

Foto 8: Espaço em que os professores da escola ÑANDEJARA potencializam como local de aprendizagem – Sala de aula de Arte



Fonte: Acervo particular - Valéria A.M. O. Calderoni (09 de maio de 2014).

Esta atividade pedagógica teve por base a tradição indígena Guarani e Kaiowá, e a técnica dessa aula foi reconstruída por meio de uma pesquisa com os mais velhos da comunidade TE' YIKUE. Parece-me que a intencionalidade do professor não teve com

objetivo de transcrevê-la literalmente, mas que se tratava de numa tentativa de bricolagem, pois, o docente trouxe outros elementos do cotidiano contemporâneo para compor essa trama, que para além do ato de tramar é uma atitude pedagógica de negociação e tradução.

Ao trazer os conhecimentos tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá para dialogar na sala de aula, essa atividade pedagógica é demandada pela atitude de manter a tradição cultural Guarani e Kaiowá. E assim, cria-se com a constituição dessa trama, uma atitude pedagógica enquanto tradução intercultural, e se dá enquanto estratégia de revisão e tradução. Há por parte do professor Edimar uma intencionalidade de revisitar os saberes tradicionais de seu povo, o professor nos diz que está em constante pesquisa, em uma atitude agonística por uma construção de aula diferente. E é nesse espaço agonístico de ambivalência, de *entre lugar* que se cria o terceiro espaço, em que, segundo Bhabha (2003), propicia-se o lugar de negociação das posições pós-coloniais. Assim, uma atividade estética acaba sendo pautada por um fazer pós-colonial, transforma-se em uma atividade poder-conhecimento para poder reconhecimento, como nos ensina Bhabha (2003).

Essa prática política e pedagógica, enquanto estratégia de intervenção intelectual (WALSH, 2009), não surgiu como um ato extemporâneo, espontâneo, ela vem de uma conjunção que denominei de ato político (em uma atitude intencional e coletiva de decolonialidade) e ato ritual (de reinventar seus conhecimentos tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá) que, aparentemente por mais ambivalente que possa parecer por estar em uma instituição ocidental como a escola, esta é uma estratégia política pedagógica por visibilidade cultural.

Uma outra atividade pedagógica que aqui apresento para refletir os objetivos delineados para esta tese, trata-se do desenvolvimento do projeto Sabor da Terra, desenvolvido também no fazer pedagógico da professora Renata Castelão.

No dia 12 de maio de 2015, estive observando a aula da professora Renata Castelão em uma sala do 5º ano. Ela e os demais professores da escola ÑANDEJARA, na extensão da escola investigada – Lóide Bonfim de Andrade –, estão desenvolvendo o Projeto Sabor da Terra. A elaboração e execução do Projeto em questão conta com a assessoria de uma rezadora da comunidade. Nesse momento estão trabalhando a

produção de alimentos a partir dos produtos da terra, do espaço de produção no TEKOKHA.

A professora Renata Castelão (2015), dialoga com seus alunos com a intencionalidade de construir um texto, o tema escolhido é o KOKUE, que na língua portuguesa significa roça. Para o desenvolvimento da atividade, primeiramente, a professora dialoga com seus alunos para saber o que eles conhecem sobre a roça, ou seja, o tema escolhido para aquela aula. Dessa maneira, ela vai dialogando em Guarani e na língua portuguesa, a conversa corre tranquilamente, com bastante entusiasmo dos alunos.

A professora problematiza com seus alunos o porquê da importância da roça para o povo Guarani e Kaiowá, em seguida questiona com seus alunos quem prepara esta roça, também pergunta o que se planta lá na roça, indagando com a turma se as famílias se alimentam dessa roça nos dias de hoje.

Os alunos dessa turma estabelecem uma conversa excitante, pois percebo o interesse deles pelo assunto abordado pela professora, assim falam de sua terra, comentam sobre os alimentos que os seus familiares plantam, discutem porque o plantio é importante. Informam-na que pesquisaram com os mais velhos, visto que era um tema solicitado anteriormente, contam à professora que antigamente o Guarani e Kaiowá só se alimentavam com o que produziam, segundo a maioria, mesmo que isso tenha mudado, eles (os índios desta comunidade) ainda buscam plantar, pois para o Guarani e Kaiowá a roça é muito importante, e que o tipo de semente e como essa semente é trabalhada, como também cuidado que se deve ter com a terra faz uma grande diferença para a sua cultura. Ou seja, explicam oralmente como a roça tradicional deve ser preparada, esclarecendo aos colegas que hoje ela, a roça, é bem menor que nos tempos de seus avós, mas que ainda se planta no fundo do quintal de suas casas.

A professora ouve atentamente os alunos, há uma escuta atenta de todos, relacionam todos os alimentos considerados importante para a sobrevivência do Guarani e Kaiowá, em seguida fazem uma análise sobre que alimentos que os não índios comem e o que o indígena come. Falam da culinária de seu povo, estabelecem uma relação entre os indígenas e os não índios, um exemplo citado é a mandioca: como o Guarani e Kaiowá prepara a mandioca e como ela é elaborada pelos não índios. Comentam sobre a

pesquisa que desenvolveram em suas casas, como seus familiares explicaram, reforçando a fala deles sobre a importância de manter viva a sua cultura.

Depois os alunos começam a falar sobre as receitas tradicionais, comentam entre várias comidas próprias do Guarani e Kaiowá. Uma aluna traz a discussão sobre o TEKOKHA, e diz que é por essas coisas que hoje eles lutam para terem suas terras de volta. A professora abre a discussão sobre o significado do TEKOKHA para o modo de ser e viver do Guarani e Kaiowá, informando seus alunos sobre a importância da relação do índio com a terra e o ambiente, para que o indígena desta comunidade possa continuar a viver o seu ÑANDE REKO. A professora fala também do respeito que o indígena tem que ter com a natureza, pois a vida do Guarani, segundo ela tem a terra como um ser vivo e que este modo de ser é próprio do Guarani.

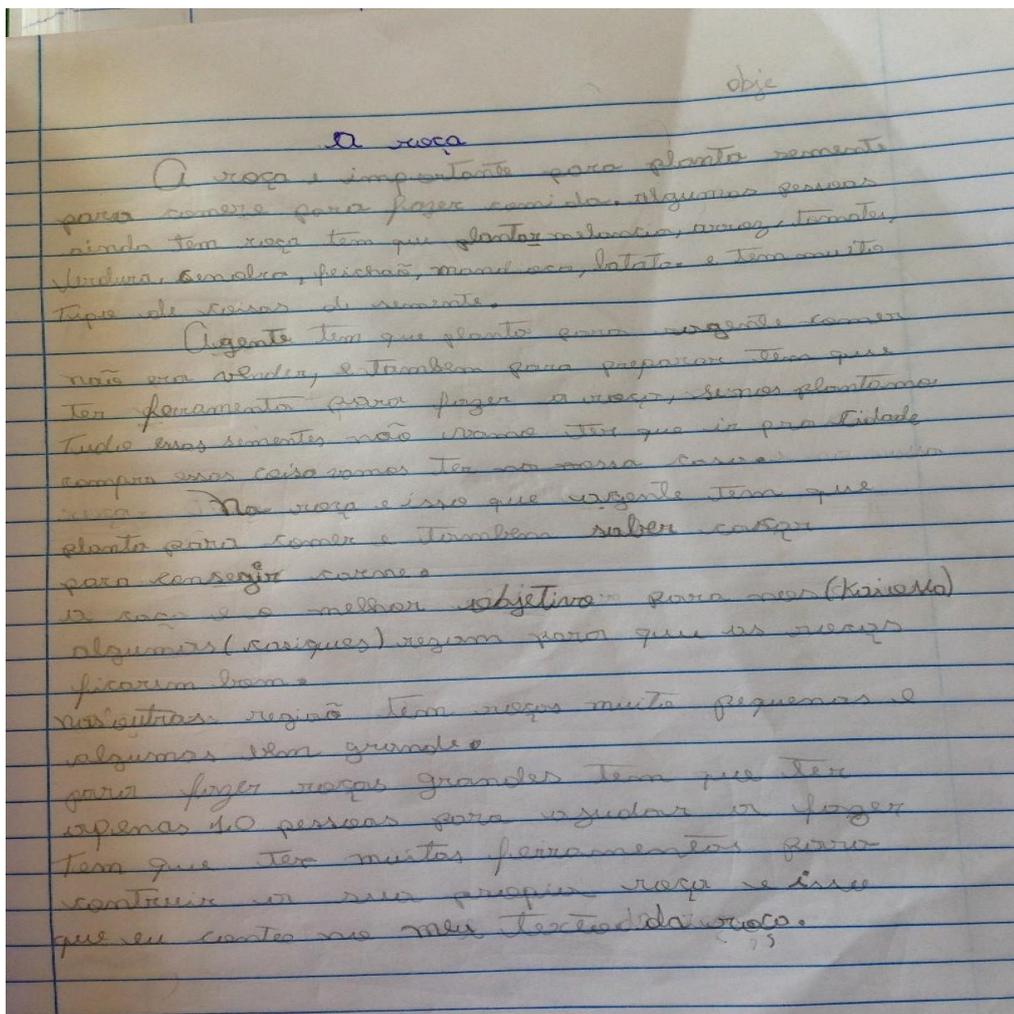
Nessa discussão surgiram também questões como a conservação das sementes e a importância, hoje, da retomada dessas questões ali discutidas, pois, como eles puderam observar muitos alimentos que os Guarani e Kaiowá comem, já não fazem parte da sua dieta diária, e a sua relação com o KOKUE, também havia mudado, indicando a necessidade de pesquisar com os mais velhos para que pudessem aprender um pouco sobre a maneira do Guarani e Kaiowá viver. No decorrer da aula, na qual a oralidade foi a ferramenta principal, e, após uma longa conversa, a professora solicita que os alunos produzam um texto sobre a pesquisa realizada, em seguida todos os alunos começam a produzir.

No dia 13 de maio retorno à sala da professora Renata. A professora solicita que os alunos façam a leitura de suas produções realizadas na aula anterior, como há vários alunos, ela sorteia alguns para fazerem a leitura oral para a sala, esta acontece em português. Ao começar a leitura, há um silêncio na sala, todos ouvem atentamente o colega, não há conversas paralelas, não há interferência quando o aluno - leitor lê as palavras de forma errônea. O que me chama a atenção é como a professora Renata não interfere na leitura, seja ela com fluidez, correta ou não. E os demais alunos também não fazem nenhuma interferência nas leituras realizadas pelos colegas, e, parece-me por não haver interferência – que todos gostam e querem apresentar seu texto.

Observei e destaco o método da professora Renata referente à leitura de uma aluna dessa sala que falava muito baixo. Ao perceber o tom da fala na aula, a professora se aproximou, ficou muito próxima e apenas observou atentamente a discente, parece-

me que num ato de apoiá-la, de uma atitude de respeito à sua leitura. A professora Renata não faz intervenção sobre as leituras realizadas, apenas vai contextualizando o tema, percebo que no método de ensinar e aprender da professora há um respeito pelo ritmo de aprender dos alunos.

Foto 9: Produção Escrita de um aluno matriculado na escola ÑANDEJARA: Momentos de aprendizagem do saber tradicional



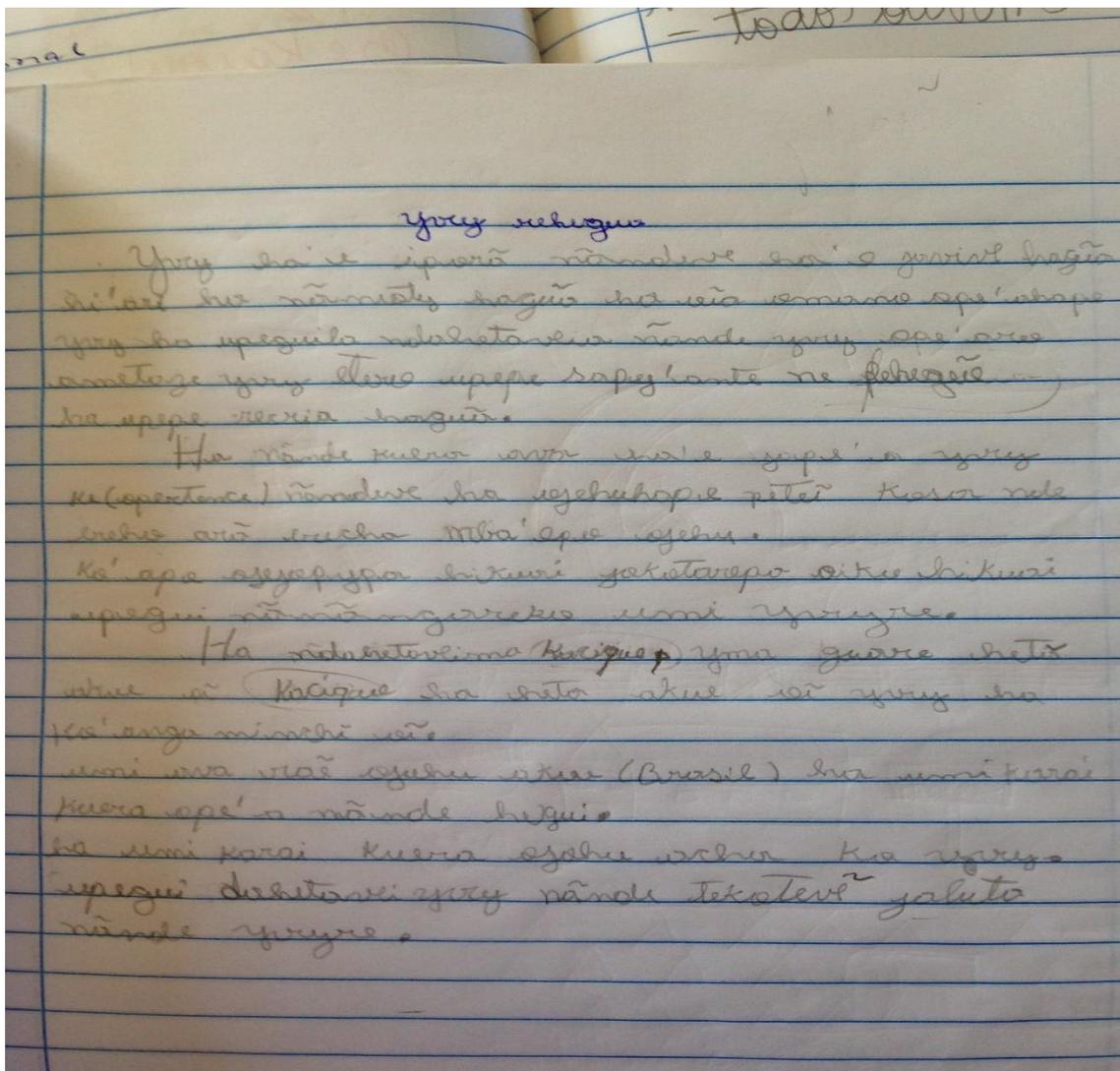
Fonte: Acervo particular - Valéria A.M.O. Calderoni (13 de maio de 2015).

Volto no outro dia, e, observo novamente a aula da professora, e, partindo da discussão anterior, a professora pede que os alunos escolham uma temática surgida da

discussão do tema discutido e façam uma outra produção textual, agora segundo a professora essa deve acontecer na língua materna.

Interessante perceber o bilinguismo simultâneo, os alunos retomam algumas questões abordadas, observo que estes não têm dificuldades em elaborar o texto solicitado, muito interessante observar como os alunos produzem tranquilamente, pode ser também que houvesse algum atravessamento nesta ação decorrente da minha presença. Após a produção, há novamente um sorteio em que 2 alunos são escolhidos para fazerem a leitura oral. Registro que os alunos fazem uma leitura com mais fluidez, parece-me que a leitura na língua materna permite uma maior fluidez.

Foto 10: Produção escrita em Guarani de um aluno matriculado na ÑANDEJARA: construção do saber tradicional



Fonte: Acervo particular- Valéria A.M. O. Calderoni (14 de maio de 2015).

As questões que tento destacar e problematizar com as observações que fiz das aulas ministradas pela professora Renata Castelão é que não é somente a elaboração de um texto na língua portuguesa e um outro na língua materna, não se trata de juntar os conhecimentos em línguas diferente, mas, o que tento destacar é como a professora traz os saberes tradicionais de seu povo para dialogar, para se fazerem presentes no currículo de seus alunos, sem negar, silenciar ou subalternizar os saberes não indígenas.

Ao problematizar sobre como “olhei” a aula da professora Renata, penso com Bhabha (2003) sobre como recorrer de forma analítica para ler a diferença cultural. Referindo-se aos saberes, argumenta o autor, “Devemos sempre manter aberto um espaço suplementar para articulação de saberes culturais que são adjacentes e adjuntos, mas não necessariamente cumulativos, teleológicos ou dialéticos” (p.229).

Nesse sentido Bhabha (2003) chama-nos a atenção para percebermos que,

A ‘diferença’ do saber cultural que ‘acrescenta’ mas não ‘soma’ é inimiga da generalização implícita do saber ou da homegeização implícita da experiência, que Claude Lefort define como as principais estratégias de contenção e fechamento na ideologia burguesa moderna.

Pode ser entendida como um momento fronteiro da tradução, que segundo o autor, “[...] nunca é simplesmente a adição harmoniosa de conteúdos e contextos que aumentam a possibilidade de uma presença disciplinadora ou simbólica pré-estabelecida”. Acrescenta Bhabha (2003) “Na inquieta pulsão de tradução cultural, lugares híbridos de sentido abrem uma clivagem na linguagem da cultura (...)” (p.229).

Interessante pensar que nas construções textuais supracitadas, os alunos foram pesquisar com seus familiares, buscaram trazer os conhecimentos que o Guarani e Kaiowá tem sobre o seu KOKUE, sobre a sua roça. E que após levantamentos sobre como e o que os indígenas plantam em suas roças, também trouxeram os conhecimentos tradicionais sobre os alimentos produzidos na roça indígena como a CHICHA. E na discussão sobre a preparação dos alimentos advindos da roça, surge outra questão, sobre como se preparam os alimentos e como o Guarani e Kaiowá utilizam a mandioca como alimento cotidiano, por exemplo; mas também é discutido como os não indígenas utilizam e fazem suas receitas com a mandioca.

Nas aulas observadas sobre KOKUE, discutiu-se também a maneira como o indígena elabora e lida com a terra, entretanto ela, a professora, também trouxe a forma não indígena de lidar com o plantio de seus alimentos. Para dialogar nessa aula, a professora Renata comenta sobre a produção em grande quantidade e o valor do capital dessa terra e o plantio para o não indígena.

Percebo que os saberes ocidentais não são subjugados e nem subalternizados, também não há uma hierarquia para os diferentes saberes, há uma pequena reflexão sobre a diferença dos povos indígenas e não indígenas em lidar com a terra, como a roça e o preparo dos alimentos dela oriundos, como também há uma reflexão política sobre a importância e a relação do Guarani e Kaiowá com sua terra.

Na discussão dessas aulas os saberes não indígenas não foram negados, percebo que a professora tenta estabelecer um diálogo sobre como há formas diferentes de utilizar os saberes sobre uma temática, que naquele momento tratava-se da roça. Entendo que a professora Renata faz um movimento pedagógico no sentido de trazer a diferença do saber cultural para se tramar, dialogar com os locais, indicando-me uma possível pedagogia intercultural. Essa prática próxima da abordagem da educação intercultural cria a possibilidade de construção de políticas epistêmicas de saberes híbridos.

Também em outras observações que fiz percebi que há nas práticas pedagógicas dos professores investigados um movimento de busca por articulação dos conteúdos trabalhados na escola relacionando-os com a realidade indígena. Há também uma tentativa em fazer a relação dos Guarani e Kaiowá com seu TEKOKHA tradicional.

A instituição escola, é uma criação não indígena que calçou sua forma de se fazer escola nos pilares da modernidade/colonialidade, porém, entendo que ao ser assumida pelos professores índios que buscam pautar suas práticas pedagógicas com intervenção decolonial, epistêmica e política (WALSH, 2009), permitem que o fazer pedagógico desses professores crie um espaço de fronteira, espaço de articulação e troca de saberes (indígenas e não indígenas), que faz com que vivenciem cotidianamente uma tensão permanente. Esse fazer indígena na escola apresenta condições que favorecem a constituição de um espaço fronteiro e híbrido.

Em 09 de junho de 2014, na escola ÑANDEJARA (polo) “sem querer” a aula da professora Elizabete Fernandes me mostrou uma possibilidade de hibridização de saberes e método de aprender. O tema do planejamento da aula da professora Elizabete, no momento em que estive observando, era sobre as plantas medicinais. O objetivo dessa sua aula era trabalhar pesquisando sobre as plantas medicinais na vida do Guarani e Kaiowá. A proposta de trabalho era analisar os textos produzidos pelos alunos após uma pesquisa com seus familiares. Ou seja, a professora tratou de solicitar anteriormente que os alunos produzissem um texto sobre JARI MITÃ HÁ PORÃ. A docente me explica que se trata de uma avó bem velha, uma criança e um remédio. Segundo a professora, “[...] esse é o papel que a JARI está fazendo no texto”. Para a professora, (os alunos) teriam que achar uma alternativa, criar uma história, explicando que tipo de remédio ele vai usar para esse tipo de assunto, então eles vão pensar.

No dia da observação, a professora Elizabete retoma a discussão e dá como exemplo a JARI ensinando seus netos sobre as plantas medicinais, tipo de plantas e o porquê da importância dessas plantas medicinais na vida do Guarani e Kaiowá, como era o uso dessa planta, para eles pensarem se hoje eles ainda estão usando.

A docente retoma o tema e explica aos alunos sobre a importância de se pesquisar e aprender como o povo Guarani e Kaiowá encontra a sua forma de resolver as doenças, como o Guarani e Kaiowá resolve seus problemas com determinadas doenças. E ao dialogar sobre a temática, aponta a forma diferente do não indígena lidar com as doenças, como o uso “dos remédios de farmácia”; como ela os define. A professora comenta a respeito da apropriação dos indígenas Guarani e Kaiowá a esses remédios manipulados em laboratórios, e o distanciamento das ervas de seu povo, indicando a necessidade de retomar esses saberes.

A professora Elizabete Fernandes explica aos alunos como a JARI lida com a doença e como recorre às plantas para resolver, segundo ela isso é o nosso saber, referindo-se aos saberes indígenas Guarani e Kaiowá. Interessante pontuar que em suas aulas os alunos e a professora conversam, não sei se por minha presença, na língua portuguesa e em Guarani também.

Destaco o desenvolver da aula da professora Elizabete, primeiro porque tinha o seu fazer de Guarani e Kaiowá, depois porque a temática, o saber trazia como proposta discutir a “relação e diferença entre alimentação, plantas medicinais e remédio de

farmácia”. Os conteúdos eram sobre ervas, entendidas como plantas medicinais utilizadas pelos indígenas desta aldeia, indicando um possível diálogo entre os saberes, assim, dou relevo a estas questões para reafirmar que no momento da construção desta aula não houve hierarquização de saberes, a docente também não negou o saber não indígena (ocidental), apenas os apontou para discutir sobre a diferença entre os saberes.

E no desenvolver do fazer pedagógico da professora Elizabete o conteúdo – ervas utilizadas pelo Guarani e Kaiowá, tinha uma construção textual, uma escrita na língua Guarani, entretanto, algumas intervenções pedagógicas da docente eram na lógica ocidental, por exemplo: a professora corrigia os alunos quanto a estrutura das frases, parágrafos, coerência e coesão textual de acordo com as normas da língua portuguesa.

Posterior à aula tive uma longa entrevista com a professora, procurei retomar alguns pontos observados em sua aula dentre eles a correção textual na estrutura da língua portuguesa, e ao problematizar com a docente, ela me dá a seguinte explicação:

Por que além do conteúdo a ser trabalhado, o texto (produção dos alunos) tem que ter uma organização, para ter uma escrita no Guarani ele tem que ter uma organização como se fosse também a escrita na língua portuguesa. Assim, o professor tem que trabalhar todas as regras da língua portuguesa, ou seja, colocar a pontuação, o ponto final. E, depois do ponto final vem o parágrafo, a letra maiúscula. Mas o que tento ressaltar com meus alunos, o que eu sempre trabalho com eles são as ideias, principalmente as ideias que eles têm que propor no texto. Assim, sempre uso uma palavra no texto, sempre digo para eles que um texto tem que ter sabor para podermos saborear na hora que vamos desenvolver a leitura. E, quando um texto não tem sabor, não tem gosto, também não tem ideias (ELIZABETE FERNANDES, 2014, Entrevista nº 32).

Anteriormente havia questionado sobre o desenvolver de sua aula sobre como os conhecimentos tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá são trabalhados em sala de aula, a professora Elizabete Fernandes diz:

Essa é uma forma de trazer (referindo-me a sua aula observada) de valorizar, conhecer os nossos conhecimentos tradicionais. E mesmo que não está usando mais, conhecer historicamente para ele trazer esse conhecimento, porque a maioria dos nossos alunos já não conhecem mais porque as famílias já não trabalham mais com ele. Assim a

escola tem que buscar uma forma de fortalecer essa história local (Entrevista nº 30 – ELIZABETE FERNANDES).

E quanto a aprendizagem, a professora Elizabete me informa: “Eu converso muito com eles, talvez isso, eu busco através do diálogo. Eu não me preocupo com conteúdo que planejei quinzenal, eu me preocupo se o aluno vai entender. Não tenho preocupação com a quantidade, mas se ele está aprendendo” (Entrevista nº 30 – ELIZABETE FERNANDES).

Um ponto que destaco na aula da professora Elizabete é que ela teve com intencionalidade estabelecer “a relação e a diferença entre alimentação, plantas medicinais e remédio de farmácia”, indicando um fazer com os dois conhecimentos. Indicando a possibilidade de diálogo entre os dois saberes. E, sobre o trabalho pedagógico da professora Elizabete, este me leva a entender que se trata de intervenção decolonial de uma proposta de intenção política de método pedagógico intercultural. E quanto a possível hibridização dos saberes, ela me informa: “ Nós pegamos o ocidental e o nosso conhecimento, tudo junto. Trabalhamos os dois saberes juntos. ” (Entrevista nº 32 – ELIZABETE FERNANDES)

Foto 11: Meu olhar para o método de ensinar e aprender da professora Elizabete Fernandes: atravessamentos metodológicos e a sua busca por negociar e traduzir os saberes



Fonte: Acervo particular - Valéria A.M. O. Calderoni (17 de setembro de 2014).

Ao explicitar esta aula da professora, minha intencionalidade foi pontuar a possibilidade de negociação e tradução cultural. A tradução cultural é um método de ir de uma cultura a outra, e, deve ser entendida como um processo de construção de um novo, um saber híbrido que não representa somente a “essência do original”, mas um outro saber, derivado do original da tradução, mas também um outro hibridizado.

Negociação e tradução, segundo Bhabha (2003), significaria o ato de enunciação, que implicaria uma temporalidade discursiva híbrida e transgressora, assim segundo o autor, tornaria possível inventar, emergindo a força perturbadora da diferença, nas palavras do autor a *différance*⁷⁰.

Na contramão da perspectiva meramente denunciativa do padrão epistemológico colonial, Walsh (2009) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como possibilidade de uma pedagogia decolonial, “[...] onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento” (OLIVEIRA, 2010, p. 63). Dialogando com Walsh (2007) afirma Oliveira (2010, p. 63):

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racionalização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.

Como bem argumentado por Walsh (2009), o pensamento crítico de fronteira permite dar visibilidade as lógicas outras e formas de pensar também outras, e apenas diferentes da lógica eurocêntrica e hegemônica que ainda impera em nosso sistema educacional. Esse pensamento de fronteira argumentado pela autora, cria uma ressignificação nas formas de ensinar, abre-se espaços de reflexão e implementação de um diálogo intercultural.

Quanto a ressignificação nas formas de ensinar, pude perceber com a fala da professora Elizabete Fernandes que o método de pesquisar nesta escola tem criado uma possibilidade de apreender também, permitindo o que nos argumenta Walsh (2009), a

⁷⁰ Para Derrida (2003) a *différance* trata-se do jogo das diferenças, da diferencialidade.

visibilidade as lógicas outras e formas de pensar também outras. Sobre suas aulas e o método de pesquisar utilizado, nos diz a professora Elizabete Fernandes (2014):

Eu aprendo com meus alunos, por exemplo sobre o calendário indígena. No 8º ano eu elaborei umas perguntas e eles levaram para pesquisar com seus familiares. No outro dia, uma aluna trouxe sua pesquisa, olhei o caderno da aluna, nele estava escrito que há uma época das mulheres e homens se apaixonar. Trata-se deste mês (referindo-se ao mês de setembro). Ao questiona-la a aluna me falou que sempre que chega nesse mês, sempre existe uma mulher e um homem que se separa. Ela me disse assim: Minha avó disse que quando chega essa época de setembro temos que fazer JEHOVASA, referindo-se gesto que o cacique faz, mas nós também temos que fazer para tirar coisa ruim, para espantar as coisas ruins. É na época de agosto para setembro, mas se não vier coisa ruim tem que fazer JEHOVASA assim mesmo. Se agosto ou setembro não vir, pode vim no mês de dezembro, por que vem o ARAGUAJU, disse ela. Eu fiquei olhando, e falei para ela onde você aprendeu, ela falou que foi com a avó. O ARAGUAJU na língua portuguesa quer dizer que o horizonte esta barrado vermelho em volta do sol. Ou as vezes ao amanhecer vem aquela coisa vermelha, o barrado vermelho. Nessa questão tem também a influência das cores, a aluna me explicou que o vermelho, se tiver muito forte é doença que esta chegando, se for amarelo trata-se de paixão. A aluna falou assim, então eu pensei: muitas vezes eu não acredito no Eliezer! (Referindo ao colega professor). Lembro-me que uma vez o professor Eliezer me falou ao olhar para o pé de ipê amarelo bem florido: Vamos fazer JEHOVASA! E acrescentou: Olha que o ipê esta florescendo, cuidado! E minha aluna também falou que quando o pé de ipê esta florido, também é perigoso. Ou seja, tem também o mesmo efeito, a paixão. Assim, a mulher começa a não se entender mais com o marido, e o marido passa a não entender com a mulher, cria-se vários problemas, e o ipê traz isso ela me disse. E, eu aprendi esse conhecimento tradicional na pesquisa com os meus alunos.

O processo revisionário (BHABHA, 2003) indicado na fala dos professores entrevistados é uma forma de manter vivo o ÑANDE REKO, o modo de ser Guarani, e atividades pedagógicas enquanto ato político dos professores entrevistados me permite perceber um movimento de busca pelo jeito de ser Guarani e Kaiowá. E, este movimento revisionário construído por estes professores manifesta-se na forma de educar as crianças, nas pesquisas sobre a história e cultura local, na re-introdução dos elementos da cultura Guarani e Kaiowá, e na aproximação com os ÑANDERU, rezadores da comunidade.

Para Pereira (2014), a organização social do Kaiowá é linguagem que expressa modo de ser, de viver e falar da vida como Kaiowá. E, sendo uma escola espaço de organização social, e, mesmo sendo uma forma ocidental de se organizar e transmitir conhecimentos, sendo ela construída cotidianamente por professores indígenas, cria-se um processo de reversão (BHABHA, 2003) onde possam “de viver e falar da vida como Kaiowá” (Idem).

A observação que fiz dos tempos e espaços da escola, me leva a refletir com Bhabha (2003), entendendo que a escola ÑANDEJARA situa-se no terceiro espaço, e que segundo o autor:

[...] embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (BHABHA, 2003, p.67-68).

Estamos diante de uma complexa atitude pedagógica, e ao pensar essa atitude dos professores investigados, o faço com Bhabha (2003). Para o autor, “Um saber só pode se tornar político através de um processo agnóstico: dissenso, alteridade e outridade são condições discursivas para a circulação e o reconhecimento de um sujeito politizado e uma ‘verdade’ pública” (p.49).

A escola ÑANDEJARA tem também construído políticas pedagógicas e culturais que têm permitido que ela ocupe um lugar de destaque e de crescente relevância política no contexto interno da comunidade TE'YIKUE.

5.4. NEMBO'E KATU - Guarani e Kaiowá e a Pedagogia dos quatros cantos: É possível aos professores indígenas traduzir e negociar os saberes?

Em termos de busca por uma práxis descolonizadora (WALSH 2009),

[...] há certamente outras urgências no campo da educação escolar indígena, mas todas elas dependem da presença, em sala de aula, de professores com clareza sobre o papel da escola

e, portanto, de seu próprio papel, frente às expectativas e demandas de suas comunidades
Antônio J. Brand (2002, p. 2)

A afirmação em epígrafe foi expressa por Brand em 2002, mas continua atual, porque com as entrevistas e observações deste caminho investigativo pude perceber que “[...] a presença, em sala de aula de professores com clareza sobre o papel da escola”, tem produzido um movimento de deslocamento epistêmico na construção de seu planejamento e conseqüentemente nas suas aulas, enquanto ação política e pedagógica. Pude observar também que os professores entrevistados têm uma relação estreita com sua comunidade o que contribui para que estes potencializem os saberes tradicionais em sala de aula. Como bem sabiamente argumenta o pesquisador Brand (2002), o fazer do professor Guarani e Kaiowá é fundamental para atender os anseios de sua comunidade e a luta identitária deve ser percebida em construção dinâmica e permanente (BHABHA, 2003).

Constatei também que há dois significados para ÑEMBO’E, esta se revela no depoimento dos sujeitos entrevistados, destaco a fala da professora Elizabete, quando esta ressalta:

ÑEMBO’E tem os dois significados, para nós tem ÑEMBO’E que é ensinar e o ÑEMBO’E que é a reza. Dentro da escola nós temos o ÑEMBO’E que é o ensino e a metodologia, e temos ÑEMBO’E que a gente pratica, por exemplo aqui na escola a gente tem aula prática, nessa aula o professor faz os dois sentidos de ÑEMBO’E, o ÑEMBO’E que é o ensino pedagógico e o que é a reza que faz parte do TEKÓ. Dentro de uma aula acontece os dois ÑEMBO’E, porque tivemos uma grande conquista que é que envolve o padrão e as práticas culturais (Entrevista nº 45, 2015).

A escola indígena tem, através dos processos de resistência e de mobilização política, seus direitos garantidos como as formas próprias de organização social; à valorização dos sistemas epistemológicos e cosmológicos; à manutenção e proteção das suas línguas maternas; à produção e transmissão das tradições e traduções; aos processos de constituição de saberes; como também à territorialidade tradicional; entretanto, construir no cotidiano da escola ÑANDEJARA, práticas pedagógicas que consolidem estes direitos, é ainda uma tarefa difícil.

Centro-me em analisar e problematizar à docência Guarani e Kaiowá da escola investigada, busco apresentar esta docência entendendo-a como sendo cunhada em um fundamento intelectual teórico-metodológico de ações políticas e pedagógicas de cunho intercultural, visto que a grande maioria dos professores índios tem ou estão passando por formação específica.

Ao analisar o Regimento Escolar da escola investigada, destaco ao artigo 57, que estabelece:

Artigo 57- O Corpo docente é formado preferencialmente por professores indígenas da mesma etnia da comunidade, principalmente falante da língua guarani e formado em magistério específico ARÁ VERÁ/SED/MS ou licenciatura Intercultural Indígena- TEKÓ ARANDU.

1º Caso não haja número de professores indígenas com habilitação adequada poderão compor o corpo docente de professores indígenas não habilitados com a condição de estudar os cursos de formação inicial e continuada para o exercício pelo magistério.

2º O ingresso ao cargo efetivo será através de concurso, deverá ter habilitação nos cursos de Magistério Específico Indígena ARA VERÁ ou Licenciatura Intercultural Indígena TEKÓ ARANDU, ser morador da aldeia TE' YÍKUE e pertencer a mesma etnia.

Tal formação também fica vinculada por ingresso ao concurso público para cargo efetivo de professor, em que o candidato, para se efetivar, deverá ter habilitação também em magistério específico e/ou Licenciatura Intercultural Indígena - TEKÓ ARANDU, como também ser morador da Aldeia TE' YÍKUE e pertencer a mesma etnia.

Dou relevo à docência Guarani e Kaiowá- NEMBO'E KATU, de um grupo de professores da escola investigada que participaram de cursos de formação de professores, em nível médio (ARA VERÁ) e superior (TEKÓ ARANDU), específicos e interculturais, que tem como diretriz a cultura do povo Guarani.

Para a construção de formas outras de se fazer escola é fundamental a presença de um professor indígena que se propõe a construir um “pensamento outro”, ou de “modo outro”, que tenha como propósito um processo intencional de descolonização das mentes, como argumenta Walsh (2009). Para democratização das relações interétnicas, o direito à formação, diferenciada e intercultural é importante a formação

específica. Não revivendo o binarismo, ao contrário, mas criando a possibilidade dialógica de coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de saberes, que ele, o professor indígena tenha criticidade e seja capaz de questionar a geopolítica do conhecimento, a subalternização e conseqüentemente a hierarquização dos saberes.

Não desconsiderando os deslocamentos significativos já existentes como pontuei e continuarei a pontuar, posso afirmar com Brand (2011) que ainda há uma certa carência no campo da educação escolar indígena de professores índios (intelectuais orgânicos desta comunidade) que sejam capazes de introduzir as epistemes subalternizadas - os conhecimentos tradicionais indígenas nas práticas cotidianas em sala de aula. Afinal, ainda temos 515 anos para nos descolonizar, seja os professores indígenas, seja os ocidentais.

Ao problematizar o fazer dos professores investigados, analisei o planejamento deles (Anexo 05), e, nesta análise, pude perceber que há marcas de uma formação freiriana, refiro-me ao intelectual brasileiro Paulo Freire⁷¹. Também pude encontrá-la nas falas das entrevistas, vejamos:

Assim por exemplo, aqui na escola temos uma atividade chamada planejamento quinzenal que fazemos de 15 em 15 dias, fazemos este planejamento por escrito e o coordenador analisa, há o escrito no caderno separadinho, e, cada professor tem o seu planejamento e ele é individual. Depois o coordenador, o diretor avalia, assim sugere os conteúdos que nós podemos melhorar no decorrer da aula. No planejamento trabalhamos com o método **Paulo Freire**, neste método recorremos a alguns temas, através de um tema gerador. Escolhemos um tema gerador por bimestre, depois no decorrer do bimestre trabalhamos com os subtemas. Por exemplo: no terceiro bimestre nós trabalhamos sobre meio ambiente e sustentabilidade, com esse tema gerador nós pensamos o que podemos trabalhar na matemática, o que se pode trabalhar na questão da geografia, da língua portuguesa, da aula prática, da história. Analisamos que conteúdo cada disciplina pode e deve trabalhar sobre o meio ambiente, também buscamos a realidade, nós acabamos trabalhando muito o que está acontecendo no momento na sociedade. Por exemplo, o ano passado nós pegamos os dois bimestres, o primeiro e o segundo e trabalhamos com o tema terra, porque tínhamos um conflito sobre a questão do território indígena aqui, na aldeia nova, PINDO ROKI. E nós tínhamos que reforçar a nossa luta, sua importância, informar o que está

⁷¹ Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, destacou-se ao coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, educador reconhecido internacionalmente pelo método de alfabetização, cuja sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido* (1969).

acontecendo, o porquê dessa luta (DEVANILDO, 2014; Entrevista nº 28).

Acrescenta o professor,

Trabalhamos a questão do TEKOKHA, do território, dos direitos indígenas. Isso acaba pegando o momento, o que está acontecendo, tanto como coisas positivas, como coisas negativas nas questões indígenas. Por exemplo: a falta do território nos afeta muito. Temos muitos problemas de queimada. A queimada é um problema, nós sempre reforçamos o problema da queimada, explicamos aos nossos alunos que precisamos da questão da mata ciliares (DEVANILDO, 2014; Entrevista nº 28).

Os professores trabalham com temas geradores⁷², e quanto aos conteúdos, vão aprofundando conforme o grau de conhecimento dos alunos. Para exemplificar como esta maneira de se ensinar/aprender ocorre trago um exemplo de como os professores desta escola organizam os saberes em seu planejamento. Apresento de forma sintética o planejamento bimestral da professora Elizabete Fernandes:

Planejamento do professor - 3º Bimestre

Tema: Responsabilidade social da interculturalidade

Subtema: Meio ambiente

Conteúdo dos anos iniciais: Diferenças Culturais

- Saúde Pública;
- Meio Ambiente;
- Sustentabilidade;
- Organização social;
- Diferentes Culturas;
- Alimentação, Higiene, Plantas Medicinais e Remédio de Farmácia

⁷² Os temas geradores são ideias originárias do educador Paulo Freire, uma metodologia que recorre as temáticas ligadas ao cotidiano, entendendo que estas influenciam diretamente no envolvimento dos alunos com as aulas e, por consequência, no êxito da aprendizagem.

Temática da aula: Alimentação

- Alimentação da roça; sua relação com a terra; modo de preparo, alimentação Kaiowá.

Um outro exemplo: Componente Curricular: Língua Materna Guarani

6º ano: Calendário tradicional e não tradicional

7º ano: YSURY TE'ÝIKUE

8º ano: YTU

9º ano: Água

Ao analisar o planejamento de alguns entrevistados, e ao refletir sobre suas falas, é perceptível que há nas práticas pedagógicas desta escola o pensamento freireano, pois a partir desse plano de trabalho a professora elabora seu plano de aula, partindo de um tema gerador, primeiramente os alunos, com a orientação da docente, vão pesquisar sobre o tema gerador apresentado, em seguida trazem os conhecimentos da sua realidade/comunidade (saberes locais); e em seguida vão socializá-lo com os alunos, esta socialização ocorre primeiramente na língua materna. Após a socialização há debates e sistematização de ideias. Esse método como disse se aproxima muito do proposto por Paulo Freire, uma proposta política e pedagógica que vem na contramão da tradição epistêmica do positivismo e estruturalismo.

Na elaboração das atividades pedagógicas na escola ÑANDEJARA, há uma preocupação com a presença dos rezadores ÑANDERU, há uma preocupação também em articular os saberes da escola com os saberes da tradição Guarani, ao modo de ser indígena Guarani e Kaiowá.

Dentre as dificuldades nas práticas pedagógicas docentes relatadas pela maioria dos entrevistados, evidenciam-se as limitações e ou possibilidades de se trabalhar no currículo da escola os dois conhecimentos (indígena e não indígena). Esta limitação aparece associada à análise da fragilidade de como conhecimento escolar básico, explicitado pela dificuldade dos alunos na compreensão da construção do saber ocidental. E, por estarem/viverem em um espaço fronteiriço, os professores desta escola em sua maioria compreendem que o diálogo entre os saberes se faz necessário.

Ao dialogar (entrevistar) com o professor Devanildo (2014) área de matemática, este explicita que na escola investigada, os professores buscam tratar de garantir as

condições necessárias para a gestão da educação escolar indígena voltada à garantia da qualidade da escolarização dos alunos índios e neste contexto complexo e fronteiriço, o papel do professor reflexivo é fundamental.

O professor Devanildo, argumenta que nessa escola optou-se por trabalhar com os dois conhecimentos, apontando que encontraram “um novo jeito” de se fazer escola nessa aldeia, afirma o docente:

Trabalhamos com os dois conhecimentos. Tem a matemática tradicional, e a matemática ocidental, colocamos no currículo as duas matemáticas, pois avaliamos que nossos alunos tinham muita dificuldade na área da matemática ocidental não indígena. Com a **matemática interativa** estamos buscando um novo jeito de prática pedagógica para educação escolar indígena (Entrevista nº 27).

Embora o professor Devanildo Ramires Peralta (2014), também reconheça que:

E essa pedagogia está aí para gente ainda discutir. Essa atividade do colonizador que é chama de tecnicista, porque é uma coisa bem técnica, você faz prova e é uma coisa de sim ou não, uma coisa automática que você não deixa seu aluno responder em liberdade, cabe a ele a resposta sim ou não. Fica apenas uma alternativa, uma coisa muito mais técnica, e não é exatamente como o Guarani e Kaiowá pensa. Eu acho que nesse sentido precisamos ainda discutir mais.

É possível perceber nas falas dos entrevistados que há um esforço dos professores em subverter o espaço escolar às suas demandas, entendendo a escola, apesar de suas ambivalências, como uma estratégia de resistência contra-hegemônica. Há uma tentativa de transformar o espaço escolar em espaço de troca e articulação de novas alternativas educativas, bem como uma possibilidade de reconstruir alternativas de sustentabilidade.

Ao problematizar com os professores sobre a metodologia recorrida para se planejar, a maioria argumentou que busca conectar, estabelecer uma relação com o cotidiano desse fazer pedagógico/escolar com o território tradicional dos Guarani e Kaiowá, o seu ÑANDE RETA, entendido pelos Guarani e Kaiowá como o entorno, o espaço de seu ÑEMBO’E KATU.

As instigações dos autores citados neste caminho investigativo, citados também pelas manifestações dos entrevistados, indicam intervenções políticas e pedagógicas

importantes na tentativa de contribuir para a formação dos alunos índios, possibilitando um fazer coletivo e reflexivo nessa escola. A intervenção institucional coletiva permite que um fazer pedagógico em que os saberes possam ser dialogados, onde possa haver uma legitimação dos conhecimentos tradicionais indígenas, como nos diz a professora Renata Castelão:

Tem um ÑEMBO'E KATU, porque nós somos no coletivo. Por exemplo tem alguma coisa no calendário, tentamos abranger mais ainda, como ensinar a questão do plantio, com que se faz como a preparação, tem momentos de conversas junto com os rezadores (...). Nós podemos dizer que trabalhamos diferente. Em Dourados eu mostrei na universidade, a diversidade da nossa escola e todo mundo ficou encantado. Isso não é um trabalho fácil, mas estamos tentando trabalhar no coletivo, todos juntos e discutindo o bem para a comunidade, discutimos que saber é importante que nossos alunos aprendem. (RENATA CASTELÃO, 2014; Entrevista nº 30).

Nos momentos de observação, foi perceptível perceber as experiências culturais e sociais ambivalentes dentro dos espaços da escola ÑANDEJARA, percebi que há um movimento crescente por parte desses docentes entrevistados para encontrar uma proposta pedagógica na qual os conteúdos trabalhados na escola estejam cada vez mais articulados e relacionados com a realidade da aldeia indígena.

Os professores entrevistados me disseram que no calendário escolar é destinado um dia para que os professores façam o planejamento coletivo. Nesse momento, há uma discussão com todos os docentes sobre o tema que irão estudar. Após várias discussões, ocorre a escolha do tema, um grande tema que esteja ligado com o TEKÓ. Depois, problematizam coletivamente que subtemas são necessários para que os alunos construam seu conhecimento; discutem e definem também qual a metodologia que pautarão suas aulas. Dentre os métodos pedagógicos recorridos pelos professores, destaca-se a pesquisa, como um método, como um fio condutor para o trabalho docente dessa escola. Referindo-se à metodologia desenvolvida em sala de aula, a professora Brulina Isnard (2014) nos diz que:

O professor indígena trabalha diferente, porque ele tem um jeito diferente de ensinar, de falar, o jeito de se comunicar com o aluno. O jeito de organizar os alunos na sala, o jeito de aplicar o conteúdo, principalmente de pesquisar. Eu vejo assim que o trabalho do

professor indígena é totalmente diferente com os não índios. Do 6º ao 9º ano no livro, até tem momentos de pesquisa, mas são poucos momentos. Já do 1º ao 5º ano, os professores indígenas desenvolvem o trabalho através da pesquisa, na oralidade, ele elabora suas histórias, seu material didático. O professor indígena sai para pesquisar, mostrar os lugares. Vamos supor: o conteúdo sobre a roça, ele leva os alunos no lugar onde tem a roça, quando a pessoa tiver plantando, limpando esta roça, assim, eles conseguem ver e enxergar e por em prática tudo que aprendeu, tudo aquilo que ele observou, olhou. (BRAULINA ISNARD, 2014, Entrevista nº 31).

Se a relação dos Guarani e Kaiowá e conseqüentemente dos professores entrevistados é tão tramada com seu TEKHOHA tradicional, seu jeito de bem viver e ser, aquele ligado ao seu TEKHO, seu NEMBO'E KATU, então, ao perguntar ao professor Devanildo (2014) se o professor Guarani e Kaiowá leva seu jeito de ser, sua cosmovisão para a sala de aula e qual seria sua relação com o método e prática pedagógica, esse nos diz:

É assim por exemplo: a gente entende que a escola é uma instituição, ela tem que seguir para determinada regra. Hoje você tem que prestar conta sobre a questão do conteúdo, da nota, do planejamento, esses procedimentos acabam tomando o nosso espaço de pesquisar de falar com os alunos. Quando chegamos na sala de aula sabemos que temos que passar esse conteúdo, e porque eles têm que aprender isso, e o trabalho acaba se transformando em uma correria. Agora esse fazer fazendo, mostrando, dialogando é um tipo de aprendizagem que precisa fortalecer na escola. Nosso trabalho pedagógico é assim porque a própria instituição exige assim, que é na correria. É uma estrutura que vem de muitos anos e que acabamos não conseguindo mudar, mas o jeito de ensinar, nos já mudamos muita coisa. Uma vez uma professora me falou que a escola é do período moderno, e que até agora não mudou quase nada, imagina nos indígenas que começamos a 25 a 30 anos atrás a educação escolar indígena? Trata-se de uma coisa muito nova, ainda estamos na busca por construção, e, não é fácil. Uma coisa que a gente discute nos encontros de professores indígenas é que a escola é uma coisa muito recente. [...]E como a escola indígena esta em construção, também temos as coisas que vem la de cima, assim, acabamos cumprindo essa questão das normas: horário, atividade, calendário, diário. Com todas essas normas o professor fica mais preocupado em fazer diário do que dar aula, o que é uma contradição. (Entrevista nº 29, DEVANILDO, 2014).

O professor Devanildo Ramires Peralta (2014) também afirma que, “No sentido pedagógico, as coisas mudaram já muito, por serem professores indígenas, que falam a língua, e tem seu jeito de ser. Nesta escola acabamos tendo as duas coisas, temos a

estrutura e também o nosso jeito de fazer as coisas, de ensinar a ser Guarani e Kaiowá” (Entrevista nº 29). Uma outra reflexão importante que este método de ensinar nos instiga é a ampliação da construção do conhecimento para além da sala de aula, da pedagogia dos “quatro cantos”, como aponta o professor Devanildo Ramires Peralta (2014).

Ao dialogar com o professor Edimar Araujo (2014) sobre suas práticas pedagógicas, o professor me informa:

O Guarani e Kaiowá ensina diferente do modo ocidental em termos de ensino aprendizagem, porque quando o professor indígena vai transmitir o ensino para os seus alunos, eles, os alunos aprendem mais rápido do que na forma ocidental. Agora quando ensinamos o conhecimento ocidental, a diferença aparece. Essa é a diferença que os alunos não conseguem entender. Agora quando o professor domina bem o jeito de ser Kaiowá aprende, fica mais fácil para os alunos aprender. E, quando o aluno aprende, ele não tem mais dificuldade em aprender os saberes ocidentais (Entrevista nº 26).

Muito interessante foi vivenciar na sala dos professores, as professoras Elizabete, Braulina e Katiana elaborando material didático específico (Anexo nº 06). De acordo com as professoras, elas mesmas que estão construindo o material com as histórias locais. Para a construção desse material de cunho pedagógico, elas pesquisam na comunidade, escrevem os textos, ilustram e também os reproduzem para serem usados em sala de aula, visto que há pouco material produzido na língua guarani.

Após descrever às dificuldades em trabalhar com as formas próprias de ensinar e apreender o saber do Guarani e Kaiowá e ainda a do não indígena, e, também ter a preocupação, a necessidade de se articular com a comunidade, também ter um posicionamento político e espiritual sobre o saber a ser ensinado e aprendido, o professor Devanildo (2014) buscou nos exemplificar sua maneira de trabalhar em sala de aula, descrevendo-a:

Vou falar da minha área de matemática, os pais querem que os filhos aprendam a comprar alguma coisa, acabamos buscando um acontecimento que surge no momento, fazemos a lista de mercadorias pesquisamos o preço, ensinamos o ato de compra e venda de mercadoria. Utilizamos as cédulas pedagógicas. Num momento falamos sobre o tatu, sobre a caça e sobre a importância de dividir com a família. Começamos a trabalhar com o conhecimento

tradicional Guarani e Kaiowá, assim vamos trazendo o nosso conhecimento, vamos conversando com os alunos. Falamos do nosso TEKOKHA, de nossas matas, da luta do povo Guarani e Kaiowá. Você tem também que buscar o conhecimento dos alunos, aquilo que ele já tem, o seu ARANDU.

Na maioria das falas dos professores entrevistados encontramos a argumentação que as relações mudaram, devido às interferências das instituições sociais externas ao mundo indígena. Os docentes apontam que a escola também trouxe mudanças profundas dentro da comunidade, constituindo-se em uma importante interferência na produção de saberes a partir de outros procedimentos e lógicas.

O que eles buscam hoje é rever essas interferências, embora para a maioria, muita coisa “perdida” não será possível sua recuperação. Acreditar que a atualização na construção desse conhecimento indígena possa acontecer é o que os motiva a pesquisar sobre a história e a construção do saber tradicional. O professor Devanildo Ramires Peralta (2014) argumenta que, “E a gente sabe que não temos esse conhecimento em biblioteca, em lugar algum, assim, temos que buscar através de pesquisa com os nossos alunos [...]” (Entrevista nº 27).

É interessante a ideia de Bhabha (2003) acerca do “trabalho fronteiriço da cultura”, que segundo o autor “[...] não seja parte do continuum de passado e presente” (p.27). Para o autor,

Ele cria uma idéia do novo como um ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 2003, p. 27).

Recorro para esta discussão à concepção de hibridismo, de espaços híbridos problematizada por Matos e Paiva (2007, p. 186), apoiada em Bhabha (1998) segundo o qual,

Na análise dos processos coloniais Bhabha (1998) enfatiza que a replicação ou imitação que se dá nas fronteiras do império envolve sempre um desligamento, uma ruptura que produz uma versão híbrida do original. Em vez de se centrar na denúncia dessa cópia, o autor

afirma a produtividade da sua mistura, esse “fora de lugar” que têm os híbridos; acentua a mescla e a contaminação como bases da identidade em contraposição à versão dominante das políticas do reconhecimento, voltadas para a pureza e a homogeneidade.

Concordo com Bhabha (2003) em que analisar a Escola ÑANDEJARA, em termos da hibridação que a constitui, em sua própria constituição, sendo um produto da modernidade e hoje gestada com sujeitos índios, já por si se faz híbrida. E, suas práticas pedagógicas oferecem novas possibilidades para se refletir e vivenciar a complexidade dos processos culturais e sociais que se configuram nesse espaço, já híbrido por sua construção.

Segundo Bhabha (2003), a cultura deveria ser entendida como diferença cultural, e não como diversidade, pois ao problematizar a diferença cultural, entendida como um ato potencialmente desestabilizador, as questões identitárias se colocariam no campo do enunciado, e não no da lógica, da história. Esses relatos foram caracterizados como aspectos que dificultavam, e até impossibilitavam, as negociações e traduções entre os saberes escolarizados (ocidentais) e os tradicionais daquela comunidade

Esses relatos foram caracterizados como aspectos que dificultavam, e até impossibilitavam as negociações e traduções entre os saberes escolarizados (ocidentais) e os tradicionais daquela comunidade.

Bhabha (2003) argumenta que de acordo com as novas relações constitutivas, em tempo pós, as diferenças seriam redefinidas, traduzidas e negociadas. Segundo o autor, o prefixo pós não tem uma conotação temporal, mas com ele, marca-se a emergência dos discursos de interstícios no embate cultural, implicando num deslocamento do domínio da diferença. Recorro ao autor, pois com ele busco compreender a lógica fluida e transgressora da cultura, em tempos outros, em um espaço e tempo marcado pela não-fixidez.

“Esse regime envolve processos de validação de conhecimento produzidos em certas condições históricas, culturais, econômicas e políticas, (...)” (MEYER, 2012, p. 54). Nas entrevistas foi possível analisar nas falas da maioria dos docentes que estes entendem que precisam avançar bem mais para colocar os conhecimentos tradicionais dentro da escola.

A maioria dos professores investigados reconhece as fronteiras dos saberes (ocidentais e tradicionais indígenas), e percebe as formas diferentes de construção desses saberes, tendo este entendimento, busca práticas interculturais. Também pude perceber com as entrevistas que a maioria se sente tensionada a desfazer e refazer vínculos coloniais modernos, na medida em que realinha as fronteiras, os espaços-temporais de sua prática pedagógica, na busca por uma complexa articulação entre os saberes, mesmo cientes que estas práticas sejam permeadas por disputas de poder, são possibilidades de um fazer outro.

Os saberes tradicionais indígenas que circulam nesta escola, além de flexibilizar o currículo da escola, acabam subvertendo o mito do pensamento único e universalizado imposto para os saberes escolares. O pluralismo epistêmico que se constrói nas práticas docentes na escola ÑANDEJARA acabam desestabilizando a universalização de saberes até hoje imposta, conseqüentemente a pretensa homogeneização cultural. Também favorecem a desconstrução do etnocentrismo moderno em que a forma de se fazer escola se fez e ainda se faz refém.

Em diversos momentos coletivos e individuais na escola, e mesmo diante de tantas imposições e desafios postos, observei nas falas dos professores indígenas que estes entendem ser desafiador a luta cotidiana, pois encontram-se em um *entre-lugar* identitário.

A escola ÑANDEJARA situa-se em uma conjuntura de confronto intercultural e segue alicerçada numa epistemologia ambivalente. Do que observei, posso dizer que em suas microrrelações, os sujeitos desta escola vivenciam também situações de conflitos, interesses de poder internos que acabam construindo relações assimétricas em seu cotidiano, e é nessa natureza que se estabelece as relações sociais e culturais da escola.

Essa ambivalência se apresenta também nas estruturas específicas do sistema educacional em que a escola se insere, seja nas práticas introduzidas pelos não índios, seja nos espaços educacionais criados pelos próprios indígenas. Assim, ao mesmo tempo em que há todo um movimento por indianizar a escola, esta escola também segue reproduzindo os ritos ocidentais, como: calendário escolar (Anexo nº 07); disciplinas; planejamento de aula; filas, carteiras enfileiradas, entre outras formas de organizar a escola (marcas da escola ocidental).

O professor Rogério Vilharva Mota (2015) aponta como dificuldade dessa escola. a busca dos professores por articular os dois conhecimentos referindo-se aos saberes tradicionais indígenas e os ocidentais, para o professor “[...] este desafio ainda permanece”, segundo ele, “[...] estamos superando aos poucos, estamos sempre procurando este jeito novo de fazer escola, mas posso dizer que hoje mudou bastante através dos estudos como o ARÁ VERÁ, das práticas que estamos tentando fazer”.

Nos momentos pedagógicos em que os professores subvertem as regras e normas construídas pela e para a escola, torna esta escola um espaço de *entre lugares*, onde a negociação e a tradução possibilitam um processo de descolonização dos conhecimentos escolarizados.

A maioria dos entrevistados argumenta comigo que precisa recorrer aos conhecimentos ocidentais, mas ao mesmo tempo busca torná-la adequada aos anseios de sua comunidade e as racionalidades de seu povo, como dissertei neste capítulo. Essa “articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2003) é um estado agonístico cotidiano que procurei descrever. Segundo o autor, a operação de tradução, por mais literal que seja, provoca uma negociação de significados, com esse entendimento, registro que não me foi uma tarefa fácil traduzir como os professores negociam e traduzem os saberes que circulam nessa escola. Há de se considerar que os professores dessa escola ainda são afetados pela regulação, pelo disciplinamento, pelo “dar aula”, ou como afirma o professor Devanildo Ramires Peralta (2014) “pela pedagogia dos quatro cantos”.

Ao mencionar a Pedagogia dos Quatros Cantos, o professor Devanildo refere-se a uma prática pedagógica que não questiona a realidade imposta, não analisa as relações de poder, ser e saber vigentes. Os conteúdos abordados nesta pedagogia são selecionados, legitimados a partir da cultura ocidental, do saber acumulado e sistematizado pelo ocidente, cujo o princípio é a quantidade de conhecimentos passada ao aluno, e não a qualidade desse saber a ser vivido. Nesta forma de ensinar o aluno atua como um sujeito passivo, cujo objetivo de sua aprendizagem é a de dominar o conteúdo cultural oriundo do ocidente transmitido pela escola como sendo universal. Um ensino/aprendizagem é centrado na compreensão a partir de uma normatização, das normas, dentre elas, que o ensino/aprendizagem aconteça somente na sala de aula, nos quatros cantos de um espaço restrito.

Sobre o que seja a pedagogia dos quatros cantos, o professor Edimar Araújo (2015), nos diz que “[...] é quando o professor trabalha só na sala de aula. Quando não faz pesquisa de campo, que não faz pesquisa bibliográfica, é uma pedagogia que só tranca o aluno na sala de aula (Edimar Araújo, Entrevista nº 48, 2015).

Quando questionados sobre se possível “dar aula” sem ser nos quatros cantos, referindo-me a espaço da sala de aula. Faz-se importante ressaltar que em todos os momentos das entrevistas, os professores indicaram que o saber circula, e que em todos os espaços educamos.

Os relatos dos professores nos informam:

É possível sim, nesses espaços você lê o mundo num olhar mais complexo, sem ser fixo, onde você visualiza as coisas reais, coisas de sua vida. Então você raciocina de acordo com que você vê, você raciocina, diante da situação. Você observa as coisas que fazem parte de seu mundo. E podemos dar aula e damos em baixo de uma árvore, perto de um córrego, perto de um riacho, ou no OGAPYSY, estes são os lugares que se devem dar aula também. São lugares mais adequados porque você se sente mais à vontade, e o aluno também se sente mais à vontade porque eles brincam ao mesmo tempo eles aprendem (Elizabeth Fernandes, Entrevista nº 45, 2015).

Acrescenta o professor Edimar Araújo (2015):

Aqui damos aula em vários lugares, tem em baixo da árvore, no campo de futebol, na quadra de esporte, no viveiro de mudas, na unidade experimental, ⁷³na casa de reza, aqui qualquer lugar é a sala de aula. Para se ensinar e aprender não precisa de um lugar 5 (m) por 5 (m) para o aluno apreender, desde que o professor esteja junto orientando, direcionando esta pedagogia. (Edimar, Entrevista nº 48, 2015).

Para o professor Rogério Vilhalva Mota (2015) “[...] o diferencial da educação escolar indígena é isso, você ir pesquisar com os mais velhos, se juntar com as crianças, sentar e conversar sobre um determinado conhecimento, temos uma metodologia hoje

⁷³ “Na unidade experimental os alunos vão aprender a “mexer” com a terra, fazer adubo orgânico para fortalecer a terra para plantar, é um local que se faz aula prática, esta acontece com a orientação de um professor” (ROGÉRIO VILHALVA MOTA, Entrevista nº 49, 2015).

de pesquisar, de juntar os dois saberes, podendo associar o que tem de ocidental”. (Entrevista nº 49, 2015).

Do que vivi observando as aulas dos professores da escola ÑANDEJARA, e sob meu olhar, existe uma relação dos modos, do como ensinar com a espiritualidade tradicional dos Guarani e Kaiowá, e essa relação pauta o fazer docente e as práticas pedagógicas da escola. O ÑANDE REKO acaba imprimindo suas marcas na escola, o que faz com que ela não tenha um fazer de uma escola ocidental. Embora esses professores e suas práticas ainda enfrentem dificuldades no questionamento da epistemologia moderna/colonial, na implementação de políticas pedagógicas, diria mais distanciadas da lógica ocidental, do racismo epistêmico apontado pelos pós-colonialistas.

Aqui cabe retomar as argumentações de Walsh (2009), para quem não basta a inclusão de alguns temas no currículo escolar, ou em algumas metodologias pedagógicas pontuais que hoje apenas incorporam as demandas e os discursos subalternizados no aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial permanece hegemônico.

O fazer pedagógico dos professores Guarani e Kaiowá dessa escola abrem brechas importantes na “forma de se fazer escola”, especialmente na perspectiva do diálogo, na troca de saberes, reinventando-se e indo além, inclusive, criando possibilidades de construir currículos e práticas pedagógicas que sustentem as tensões e os conflitos para que a diferença cultural (subjacente em nossas práticas pedagógicas), seja revista e potencializada.

Cumprer ressaltar que diferem as formas de se aprender e se ensinar nesta escola, porque há o fazer Guarani e Kaiowá, e este fazer de alguma forma pauta as práticas escolares. A pedagogia dos professores desta escola, seu ÑEMBO’E KATU define alguns ritos e, em alguns momentos subverte regulações e normatizações, esta pedagogia possibilita a construção de “[...] marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (WALSH, 2009, p. 25).

Enquanto uma comunidade etnicamente diferenciada, na aldeia TE’YIKUE a educação (básica e superior) hoje se configura em uma das estratégias políticas e

culturais, em uma possibilidade de criar mecanismos de acesso aos códigos da sociedade ocidental a fim de estabelecer seus direitos e manter seu território e saberes tradicionais.

Segue a necessidade de manter um constante debate interno entre as comunidades indígenas e as universidades sobre a política pública de formação na educação superior para os povos indígenas na busca por construir a centralidade necessária que garanta o presente e o futuro desses povos e seus saberes.

Certamente há diversos fatores aqui não esboçados. Esta pesquisa focou vários dos novos temas incorporados à agenda da escola indígena, entretanto, muitos outros enfoques poderiam ser trabalhados.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS PARA TERMINAR ESTE AGORA: AS (IN) POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO DOS SABERES

[...] é o “inter”- o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar- que carrega o fardo do significado da cultura.

Homi Bhabha (2003, p. 69).

LIÇÕES DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA

Tecer considerações possíveis é realmente um grande desafio, e, ao mesmo tempo, uma forma de sistematização das ideias de um caminho investigativo. Fecho temporariamente essa escrita, trazendo algumas respostas possíveis e outras tantas perguntas, assim, sigo abrindo as diversas possibilidades e deslocamentos epistêmicos.

Este caminho investigativo está pautado também por uma revisão e vigilância teórica-metodológica da pesquisadora, que produziu uma reflexão, um pensar, uma possibilidade de construir paradigmas outros, onde perspectivas outras de análise (estudos pós-coloniais) pudesse mostrar a racionalidade da lógica outra de construir saberes, a lógica indígena.

Parece-me incontornável a necessidade de uma ruptura epistemológica que leva a hierarquização dos saberes, hierarquização esta que se sustentou e ainda sustenta na dominação eurocêntrica, apoiada no projeto de colonização e na já referida colonialidade.

Essa revisão produziu um movimento de reflexão sobre a produção e regulação dos conhecimentos problematizadas, indagada e referencializada, assinalando para a importância de refletirmos sobre o que são discursados, legitimados como verdade, como conhecimento, já que as leituras das falas dos entrevistados nos indicam que a compreensão de que a verdade, os conhecimentos são construídos pelas relações de ser, poder e saber, a partir de “um lugar geostórico determinado” como bem argumenta Mignolo (2003).

O desafio a que me propus nesta tese era investigar os possíveis processos de tradução e negociação entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes ocidentais produzidos pelos professores indígenas Guarani e Kaiowá, formados em nível superior, considerando a escola indígena em uma perspectiva diferenciada e intercultural. A presente tese instiga ao leitor a perceber as práticas pedagógicas da escola

ÑANDEJARA como um espaço-tempo de tradução e negociação entre grupos e sujeitos que vivem nesta constante tensão epistemológica.

A presente tese constatou, como cerne investigativo que na Escola Municipal Indígena ÑANDEJARA os professores indígenas vivenciam, mesmo de forma ambivalente e liminar, momentos de “terceiro espaço”, de um *entre-lugar*, onde há tempos em que nas práticas pedagógicas ocorrem a negociação e a tradução de saberes, e em outros, seguem os ritos e saberes da escola ocidental. Assim, tomo como lócus fecundo de diálogo os *entre-lugares* que emergem nestas práticas pedagógicas destes professores índios, pois, eles se apresentam como uma hibridização de saberes (tradicionais indígenas e ocidentais), tensionados pelas estratégias políticas pedagógicas de interculturalidade dos professores investigados.

Com este caminho investigativo pude perceber que o ato cultural, político-pedagógico que se constroem nas práticas pedagógicas no cotidiano da escola ÑANDEJARA forma um ato contra-hegemônico de tradução e negociação intercultural, cuja proposta é, na dinamicidade da fronteira entre as culturas construir estratégias de fortalecimento identitário, na busca desses professores índios por continuarem sendo Guarani e Kaiowá. Assim, entendo o ato de traduzir e negociar os saberes nesta escola, como um ato político e epistêmico de fortalecimento de uma identidade cultural.

O projeto colonial/moderno e seu referencial epistêmico/racionalista não deu conta de ser a única alternativa para os Guarani Kaiowá (TE'YIKUE), pois, por mais imposição cultural que possa ainda existir, a escola ÑANDEJARA tem suas práticas pedagógicas “borradas”, hibridizadas pelos seus saberes tradicionais.

A análise do processo colonial/moderno vivido nesta comunidade, os diálogos com os professores índios entrevistados apontam que muitos processos e saberes foram silenciados. Outros, hibridizados, bricolados e, muitas práticas pedagógicas foram ressignificadas, e outros encontram-se borrados pela cultura ocidental. Com as observações realizadas, constato que é admirável a resistência desses povos, uma vez que estes construíram específicas e incomuns experiências de relação com o entorno regional.

Sobre esses processos vivenciados pelos sujeitos pesquisados, destaco as falas dos entrevistados nas quais houve uma imposição cultural colonizadora eurocêntrica. A

constatação demonstrada nas falas indica, também, que essa imposição colonial ainda segue de alguma forma hierarquizando, subalternizando os conhecimentos tradicionais indígenas no sistema escolar que regula esta escola, embora ambivalentemente haja também uma flexibilização curricular como um processo de reversão de processos estes construídos pelos professores índios com uma pedagogia própria, seu ÑEMBO'E KATU.

As reflexões sobre os saberes também apontaram para a compreensão de que os conhecimentos são sempre dinâmicos e híbridos. Ou seja, são sempre marcados por cada tempo histórico e a cada contexto cultural em que este saber foi e é construído, o que me fez rever a ideia de neutralidade e universalidade posta aos saberes, permitindo a compreensão de que sua construção é sempre uma construção intencional. Essa compreensão ativou a reflexão do contexto investigado a partir do entendimento de que era necessário produzir processos de contestação da versão do colonizador.

Com as análises das entrevistas dos professores índios, abriu-se para a possibilidade de contestação sobre a legitimidade da razão moderna/ocidental como sendo o único referente do saber colocado como universal. Refiro-me à revisão epistêmica que me possibilitou perceber os “[...] processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos (...)” (MEYER, 2012, p.51).

A análise desta tese, indica que houve uma constância nas falas dos professores investigados, a busca pela efetivação da educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural enquanto projeto político coletivo da comunidade TE'YIKUE. E as implicações epistemológicas dessa forma outra de se fazer escola, pode ser uma possibilidade de uma viragem decolonial que “vá além” (BHABHA, 2003) da política educacional construída.

Entendo que na escola ÑANDEJARA, os professores que observei e entrevistei anseiam e lutam cotidianamente na busca por encontrar uma forma outra de se fazer escola indígena, onde haja possibilidades outras para a reprodução cultural dos saberes tradicionais de seu povo. As manifestações ecoadas nas falas pelos entrevistados indicam que estão tentando fazer do cotidiano escolar um espaço de reinvenção e tentativas outras.

Problematizando com autores pós-coloniais, principalmente Bhabha (2003), busquei perceber a escola como espaço de enunciações híbridas. Com esse entendimento, percebo que a escola NÂNDEJARA é um espaço fronteiriço, um espaço de *entre-lugar*, de hibridização de fazeres e saberes, que busca “[...] um modelo, uma tradição, um sistema estável de referência”, e, ao mesmo tempo espaço “[...] a negação de qualquer certeza diante de novas exigências e significados e estratégias (BHABHA, 2003, 63).

O cotidiano da escola NÂNDEJARA, numa visão armada por um “olhar ocidental” e distanciado, é calma e tranquila, mas ao me aproximar um pouco do fazer pedagógico dos professores, e, ao observar suas práticas pedagógicas na sala de aula, posso afirmar que estas geram instabilidade de cunho epistemológico e metodológico, pois encontram-se em tensão epistêmica e metodológica constante.

As mudanças estruturais no modelo tradicional de se fazer escola, modelo calcado na modernidade, não são, certamente, fáceis de serem repensados. Mas percebe-se que muito se tem feito para que esta escola se torne mais próxima da cosmovisão dos Guarani e Kaiowá, pode-se afirmar que nos últimos a escola NÂNDEJARA está encontrando um jeito de se fazer mais indígena.

Por precisar articular-se com entorno regional, os sujeitos desta pesquisa, os professores, carecem também de manter-se distanciando e aproximando dos saberes ocidentais, essas reflexões levaram-me a considerar a complexidade que envolve a prática pedagógica neste espaço.

As práticas pedagógicas dos professores da escola estão borradas pelo fazer docente Guarani e Kaiowá, um sujeito que vivencia culturalmente o embate entre pólos opostos, e que conseqüentemente acaba construindo práticas pedagógicas ambivalentes.

A busca por uma forma outra de fazer escola nesta aldeia tem provocado os professores índios a pensar que não basta formalizar a educação escolar indígena, mas sim fazer uso de uma autonomia relativa no sentido de construir práticas pedagógicas interculturais. E, os conhecimentos tradicionais indígenas são importantes fontes de inspiração para promover práticas pedagógicas interculturais.

O fazer pedagógico articulado e dialógico dos professores desta escola se traduz em um desafio de se buscar a interculturalidade e, o processo de descolonização da escola. O desafio posto é pensar uma escola indígena voltada à interculturalidade.

A reflexão sobre os processos de tradução e negociação de saberes vivenciados pelos professores entrevistados tem possibilitado a compreensão de outras lógicas epistêmicas que não a produzida pela cultura ocidental, sem que haja anulação de uma ou de outra.

Com este caminho investigativo pude perceber que os professores entrevistados estão num ato agonístico, pedagógico, político e epistêmico tentando articular os saberes, e não simplesmente juntando-os. É nesse sentido que traduzir e negociar os saberes indígenas é um esforço cotidiano para manter viva a tradição indígena.

Nesta escola, as diferenças produzidas pela educação escolar indígena, no que concerne as normas e regulações, estão sendo ressignificadas por essa pedagogia Guarani e Kaiowá, que traduz os modos de ser e viver, dos tempos e espaços, e das lutas políticas que orienta as práticas pedagógicas destes professores.

Os professores entrevistados entrecruzam conhecimentos, parece-me que conseguem pensar e ter uma prática pedagógica próxima da “intercultural crítica” pensada por Walsh (2009). Uma questão necessária a se pensar é a de entender o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistêmicas.

Destaca-se também neste trabalho, que os participantes desse caminho investigativo puderam conversar sobre as vivências na educação formal que tiveram durante seu período de escolarização desde a educação básica à superior, puderam também refletir sobre os processos dialógicos e autoritários que viveram, problematizaram com eles o seu fazer pedagógico. Bem como, analisaram o quanto essa infere de forma significativa e potencializadora do “não fazer” em suas práticas pedagógicas hoje. Estas práticas híbridas abrem perspectivas de análise para que se possa construir uma mudança política e pedagógica na escola.

Nas falas desses professores é possível perceber que a maioria dos entrevistados percebem que valorizar determinada dimensão, um determinado conhecimento, não significa negar ou desvalorizar outros, ou seja, parece-me que estão mais abertos a pensar o hibridismo e os processos de interculturalidade a ser vivida.

Nas entrevistas, quando indicam que tem buscado pesquisar com os mais velhos e os NĀNDERU, percebo que os professores dessa comunidade têm cada vez mais buscado a educação superior como mecanismo de luta e ao contrário do que se pensava, cada vez mais afirmam sua identidade indígena e buscam reencontra-se com os conhecimentos tradicionais de seu povo.

Dessa forma, o presente trabalho investigativo procurou intencionalmente explicitar que a docência Guarani e Kaiowá da escola pesquisada está pautada em afirmar cada vez mais a construção do saber coletivizado dos professores, pois os professores entrevistados recorrem a um tema gerador (indicando aqui uma pedagogia freiriana borrada em seu processo de formação) e em subtemas, discutidos em momentos coletivos em que a escola coletivamente reflete e constrói um espaço de reflexão e formação, juntamente com um plano de trabalho a ser realizado no bimestre.

Ao analisar o delinear do plano de trabalho bimestral docente, pude constatar que os professores buscam dialogar com o seu ARANDU⁷⁴, pois, a construção do saber nesta escola encontra-se ligada à espiritualidade, à reza, aos sentidos e ao fazer do seu povo. Os saberes ocidentalizados ora emergem com mais intensidade, ora encontram-se conectados ao saber Guarani e Kaiowá. E, ao trazer os saberes tradicionais para dialogar na escola, os professores entrevistados torna o conhecimento escolar em um espaço de negociação, onde se aprende o GUARANI REKO e também os ocidentais.

Quanto à metodologia de ensino que estão sendo utilizadas pelos professores investigados, esta segue pautadas pela pedagogia proposta por Paulo Freire. E, quanto aos procedimentos metodológicos dos professores em sala de aula, estes recorrem as formas diferentes, pois alguns partem dos conhecimentos tradicionais indígenas e alguns optam pela articulação simultânea dos dois conhecimentos, por meio da leitura/interpretação, mas todos investigados encontram suas formas para dialogar com os dois saberes como exemplifiquei.

Com as observações, também posso afirmar que os professores dessa escola estão ressignificando as práticas pedagógicas deste espaço, estão em um movimento por reinventar esta instituição escolar.

⁷⁴ Um conhecimento Guarani e Kaiowá que se aprende ao longo da vida.

Observei que os professores estão hibridizando os saberes, reafirmando sua etnia, privilegiando a língua originária, apoiando e se informando sobre as cosmologias indígenas, numa tentativa cotidiana por conservar intenso o modo de ser Guarani, o seu NHANDE REKO.

Assim, na escola NANDEJARA, a criação da educação escolar indígena e recriação da educação Guarani e Kaiowá seguem imbricadas, tramadas em uma pedagogia indígena dialógica, coletiva, conectada ao universo Guarani e Kaiowá, conectada, também à pessoa que ensina e à que aprende, imbricada no fazer- fazendo, na escuta atenta dos alunos.

Sobre a influência da educação superior nas práticas pedagógicas dos entrevistados, pude observar com a ficha de identificação que a maioria dos professores (curso superior) desta comunidade cursou ou está cursando formação superior específica – Licenciatura Indígena - TEKO ARANDU, o que indica possibilidades de flexibilização epistêmica. Cabe ressaltar que a educação superior específica pode fazer e deve fazer um diferencial, visto que não mantém os saberes indígenas à margem de seu currículo.

É também muito presente nas falas dos professores investigados que a formação em magistério específico - ARÁ VERÁ/SED/MS contribuiu e muito para que os professores desta escola buscassem uma educação superior mais articulada aos anseios de sua comunidade. Advogo a favor de uma formação superior específica e intercultural, por entender que esta pode ser uma possibilidade de construção de uma escola outra, distanciada da construída pelos saberes e formas ocidentais.

Pois, entendo-o que pode ter contribuído para o distanciamento das formas de se fazer escola (ocidental) nesta comunidade foram os cursos específicos de formação de professores em que a maioria dos professores da escola NãNDEJARA passaram. Entendo que os cursos de formação de professores índios, sendo específico, tendo um currículo e metodologias voltadas à alteridade permitem aos professores/cursistas irem em busca (pesquisa) dos conhecimentos acumulados sobre seu povo e mais especificamente sobre a sua comunidade, permitindo também a inter-relação e a construção de uma escola com processos próprios de autonomia e aprendizagem.

Uma das inquietações nesta investigação era verificar e compreender as interferências da formação superior num possível distanciamento dos saberes tradicionais e da identidade indígena.

A análise das falas e práticas pedagógicas dos professores investigados indicam que estes vivenciam uma tensão constante, pois encontram-se numa tentativa de ressignificação cultural. Percebo que há um processo de descolonização, pois os professores índios buscam revisar (BHABHA, 2003) a história local, refletindo sobre historicidade de sua comunidade.

As práticas pedagógicas diferenciadas e menos homogeneizantes construídas na escola abrem possibilidades de um saber institucional “outro”, me permitindo entendê-las como um deslocamento epistemológico. Para que esse deslocamento epistêmico intensifique, os docentes precisam voltar-se cada vez mais para as questões de sua comunidade, buscar diálogo e continuar encontrando seus modos, modos outros de indianizar a escola.

Arrisco-me a dizer que a subversão aos saberes escolarizados é uma forma de desprender-se das amarras da colonialidade do saber (entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus) apontada por Quijano (2005).

O ARANDUREKO, se faz na vivência, numa escuta atenta, num movimento de análise do fazer do outro, numa vivência coletiva, esta forma de aprender do Guarani e Kaiowá se manifesta em algumas aulas observadas e registradas por mim. Nelas, constatar que a oralidade na escuta respeitosa da palavra para Guarani e Kaiowá é também uma forma de ensinar e apreender, e está presente nas práticas pedagógicas dos professores da escola investigada. Esta forma se manifesta na sala de aula, no fazer do professor indígena, em algumas aulas pude presenciar que o saber se fez na oralidade, a exemplo disso descrevi uma aula em que os alunos observavam atentamente a exposição oral do colega de sala, e ambos dialogavam os saberes ali discutidos, sempre potencializando a oralidade.

Sobre o que vivi e aprendi ao conviver “de perto”, ao observar a escola, entendi que os professores repetem muitas vezes o saber a ser construído, indicando um fazer Guarani e Kaiowá. Seguindo as leituras de pesquisadores como Bergamaschi (2005)

“[...] é na repetição que se aprende, e tem que fazer muitas vezes”. A observação destas aulas me permitiu perceber que há uma forma outra de ensinar, o professor Guarani e Kaiowá a reforça através da oralidade dos conteúdos, dialoga com seus alunos, preocupa-se com e se este aluno, observei também que há um estreitamento de relação (professor- aluno), próxima do que Paulo Freire chamava de pedagogia do afeto.

A escola ÑANDEJARA configura-se como um espaço de confronto intercultural, na medida em que tem sido também um espaço de disputa entre os saberes ocidentais e tradicionais Guarani e Kaiowá, é essa natureza conflituosa que faz com que a ambivalência apareça. As microrrelações de poder existentes entre os diferentes sujeitos que atuam na escola também trazem as tensões próprias das relações pedagógicas, principalmente as que buscam construir um conhecimento fronteiriço. A diferença é construída e atualizada nas relações culturais e sociais cotidianas e remete para relações de poder, saber e viver.

Ao observar as aulas dos professores índios da escola ÑANDEJARA, esta me apontou práticas ambivalentes que se configuram em tempos e espaços híbridos, que outrora se configurava em um *não-lugar*, hoje se fortalece cada vez mais como um *entre-lugares*. Assim, esses professores vão traduzindo o *não-lugar* dos conhecimentos tradicionais indígenas em um *entre-lugar*, em um espaço/tempo intervalar de produção de novas significações, que dialogam permanência e ausência, configurando-se em novas possibilidades de saber e um importante exercício de descolonização intelectual.

Os relatos dos professores entrevistados acerca de suas trajetórias no processo de escolarização na educação básica, e sobre as fragilidades de seu processo de escolarização indicam que se trata de sujeitos que vivenciam culturalmente as tensões existentes em polos opostos, como a tradição e contemporaneidade, passado e presente, tutela e autonomia.

Para distanciar-se da colonialidade do saber é preciso construir formas outras de ser e viver cotidianamente, criar fissuras, para poder abrir espaços para traduções e negociações. Essa forma outra de ensinar e apreender permite um certo distanciamento do mundo que lhes foram impostos.

Neste longo processo histórico de dominação epistêmica, a resistência dos povos indígenas Guarani e Kaiowá segue como inclusão negociada (BHABHA, 2003), segue

também buscando favorecer o desenvolvimento do processo de escolarização, e, a aprendizagem na escola ÑANDEJARA pode ser concebida como um espaço de encontro de culturas diferentes que acolhe as diversas formas de ser e de pensar. O desafio posto é pensar uma escola indígena voltada a interculturalidade, onde se possa abrir perspectivas e caminhos para bricolagens, possibilidades híbridas e/ou a articulação entre saberes.

A interculturalidade crítica apontada por Walsh (2009), como “ruptura epistêmica pode ser uma possibilidade de se pensar um espaço epistemológico que “incorpora y negocia” os conhecimentos indígenas e ocidentais e permite pensar “desde la diferencia” a descolonização e a construção de outra sociedade (p. 57).

Para Walsh, (2001) a interculturalidade pode ser uma possibilidade de troca entre diferentes culturas, pessoas, conhecimentos, saberes e práticas, com ela, propicia-se a construção de um sentido outro entre as culturas na sua diferença. Pois, ela (a interculturalidade) se configura em um espaço fronteiro de tradução e negociação, onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder presentes na sociedade, não só são mantidas e naturalizadas, como também reconhecidas e contestadas.

Como defendi ao longo dessa tese, as práticas pedagógicas da escola ÑANDEJARA constituiu uma busca por tradição, estas estão sendo construídas pelo fazer Guarani e Kaiowá dos professores desta escola, como um ato de tradução e negociação intercultural, como uma forma de indianizar a escola. Assim, argumento que a escola indígena desta aldeia busca cotidianamente se tornar em um espaço dialógico Guarani e Kaiowá.

Estas ações pedagógicas dos professores investigados, tornam-se estratégias de intervenção intelectual (WALSH, 2009), e a sala de aula desses docentes acabam por produzir um espaço de tradução e negociação intercultural. O espaço e tempo de aprendizagem desta escola, me permite compreende-la também como interstício (BHABHA, 2003), que possibilita que a negociação e tradução acontecem.

Fica para continuar pensando várias questões e inquietações sobre como os sentidos são tramados, são traduzidos e negociados pelos alunos da escola ÑANDEJARA via tradução cultural, e, como se compõem os referenciais de

conhecimentos da prática pedagógica deste aluno com sua vivência em seu território na sua forma de construir os conhecimentos tradicionais no âmbito familiar, no ÑEMBO'E.

Minha experiência com os professores Guarani e Kaiowá me faz dizer que neste contexto, o *entre-lugar* expande as relações e os contextos impossíveis de serem demarcados pelos antagonismos, e aí que a negociação acontece, não no sentido de superar as visões dualistas como colonizador ou colonizado, dominador ou dominado, saberes ocidentais ou saberes locais, entre outros, mas para as estruturas de interação, presentes entre os dois conhecimentos diferentes, que busque “[...] articular elementos antagônicos e opostos, porém, sem a pretensão da sua superação dialética” (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2012, p. 8) .

A negociação sinaliza para um processo que não se identifica com nenhum dos dois pólos, mas algo mais que contesta e vai além de ambos assim os conhecimentos desta comunidade estão sendo constituídos pelo diálogo, pela diferença cultural/colonial, de tal modo que uma gnose liminar (MIGNOLO, 2003) torna-se um saber outro possível. As construções e as estruturas organicamente fechadas do saber perdem sua validade epistêmica neste local (ÑANDEJARA) e a negociação e tradução, acontece.

Finalizando essas considerações, se faz importante argumentar que precisamos conhecer mais a cosmovisão e os conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá, como bem argumenta Marta Maria do Amaral Azevedo (2013)⁷⁵ "Acreditamos que conhecendo mais, o preconceito diminui. Como os povos indígenas vivem e vão continuar vivendo no território brasileiro é questão que diz respeito a todos nós."

⁷⁵ <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-preconceito-historico-contra-os-povos-indigenas>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA URQUIZA. Antônio Hilário.; Nascimento, Adir, Casaro. **O ensino superior indígena no Mato Grosso do Sul luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade.** Porto Seguro / BA 1 A 4 de Junho de 2008.

_____; NASCIMENTO, Adir Casaro; **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas.** Espaço Ameríndio (UFRGS) v.4, p.31-43, 2010.

_____; BRAND, Antônio, Jacó; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul - saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos.** In: 34 Reunião da ANPED, 2011, Natal/RN. Anais da 34 Reunião da ANPED. RIO DE JANEIRO: Editora da ANPED, 2011. p. 164-1640.

_____; BRAND, Antônio Jacó. Adir Casaro NASCIMENTO. Educação superior indígena e políticas públicas de acesso e permanência. Migração e integração ou busca por autonomia? In: PEREIRA, Jacira Helena do Valle; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. (Org.). **Migração e integração: resultados de pesquisas em Mato Grosso do Sul.** 01ed.Dourados: Ed. UFGD, 2012, v. 01, p. 89-108.

AMARAL, Wagner. Roberto do. **As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos.** Tese de Doutorado. UFPR, Curitiba, 2010

BACKES, José Licínio; Pavan, Ruth. **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, pp.108-119, jul/dez 2011.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89 -117.

BARREIROS, Claudia, Hernandez. “Dialogando com Peter Mc Larem: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica”. CANDAU, Vera Maria (Orgs): Carmem Teresa Gabriel [et, al.]. **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico/** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 95-114.

BATISTA, Terezinha Aparecida da Silva. **A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS.** Campo Grande, UCDB, (Dissertação de Mestrado) 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **NHEMBO'E: Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de Escolarização nas aldeias Guarani. Porto Alegre, Tese de Doutorado, UFRGS, 2005.

_____. In: _____. (Org.). **Povos Indígenas & Educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008. 160 p.

_____. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos ameríndios e educação: apresentando e contextualizando o tema.** Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.5-11, Jan/Jun 2010. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 5.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRAND, Antônio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da Palavra. Tese de Doutorado em História - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

_____. **Quando chegou esses que são nossos contrários**: A ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul. In: Multitemas, nº 12, Campo Grande, UCDB, 1998.

_____. **Autonomia e globalização**, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. Revista Educação, Campo Grande/MS, v. 7, p. 7-20, 1999.

_____. **“O bom mesmo é ficar sem capitão”**: o problema da “administração” das Reservas Indígenas Kaiowá/Guarani, MS. IN: Tellus, a .1. v .1. Campo Grande, UCDB, 2001, p.89-101.

_____. **Formação de professores indígenas** – um estudo de caso. ANPED, 2002.

_____. **Os Kaiowá e Guarani no imaginário regional**, trabalho apresentado no II Seminário de Estudos de Antropologia e História Ameríndia, organizado pela PUC/RS, 2007, datilografado, 16 p.

_____. COLMAN, Rosa Sebastiana; SOUSA, Neimar Machado. **Os Guarani nas fronteiras do MERCOSUL**. In: Desigualdade na Diversidade: 26 Reunião Brasileira de Antropologia, 2008, Porto Seguro. Desigualdade na Diversidade: Anais eletrônicos. Porto Seguro: ABA, 2008. v. 1. p. 1-12.

_____. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, Giovanni [et. al](Orgs). **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: UF, 2011. p. 201-214.

_____. CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Territorio e saberes tradicionais**: articulações possíveis no espaço escolar indígena. In: Praxis Educativa, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, p.133-153, dez, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora, 1994. p. 133-144.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...**: quais narrativas contam em práticas pedagógicas? Porto Alegre, UFRGS, Tese de Doutorado, 2007.

_____. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 160 p.

BREMEN, Von Volker. Fuentes de caza y recolección modernas. **Projectos de ayuda al desarrollo destinados a los indígenas**. del Gran Chaco. 1987.

CANCLINI, Néstor. Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Néstor Garcia Canclini; tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução prefácio à 2 ed. Gênese. 4 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. (Ensaio Latino Americano, 1).

CANDEAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2006.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Populações Tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v. 13, n. 36, p. 147-163, maio/ago. 1999. DOI: 10.1590/S0103-40141999000200008.

_____. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotitas da Universidade de Mato Grosso do Sul**. São Paulo: PUC. (Tese de Doutorado), Universidade Católica de São Paulo, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org); Alfredo Veiga-Neto... [et. al]. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, A. Orgs. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 13-36.

_____. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós - modernos. In: COSTA, Maria Isabel BUJES. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Novos Olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____; SILVEIRA, Rosa. Helena and SOMMER, Luís. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista. Brasileira. Educ. [online]. 2003, n.23, pp. 36-61. ISSN 1413-2478.

COSTA, Sérgio. **Desprovincializando a sociologia**. A contribuição pós-colonial. RBCS- Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 21, nº 60, p. 117-134, fevereiro. 2006.

DAUDER, Silvia Garcia; BACHILLER, Carmem Romero. **Rompiendo viejos dualismos de las (in) posibilidades de la articulação**. Athenea Digital, n 2, out 2002.

DERRIDA, J. La différence in Marges de la Philosophie. Paris: Les Editions de Minuit; Collection. Critique. 2003.

DESCOLA, Philippe. **La selva culta. Simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar**. trad. de Juan Carrera Colin y Xavier Catta Quelen. Quito: Abya-Yala, 1988.

DUSSEL, Enrique. **1492 O Encobrimento do Outro**, Petrópolis, Editora Vozes 1993.

_____. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Orgs). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.55-70.

_____.Mediações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p 283-335.

ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o postdesarrollo? In: LANDER, Edgardo [et al.]. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO, 2005, p.113-144.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. "Os estudos culturais e a constituição de sua identidade". In: Guareschi, Neuza. Maria de Fátima; e Bruschi, Marco. Orgs. **Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis, 2003, Vozes.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194 (Tradução de: Peau noire, masques blancs).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê**. In: Marisa Vorraber Costa; Maria Isabel Edelweiss Bujes. (Org.). Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. 1ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005, v. 1, p. 117-140.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. **Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação**. Educação e Pesquisa. V32, n.3. São Paulo. Set/dez. 2006. p.556.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Sociedades indígenas em novo perfil**. Alguns desafios. Travessia, Revista do Migrante, n 36, ano VIII, janeiro-abril, 2000, pág. 5-10.

_____. **Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios**, In Revista Tellus, ano 5, n 8/9, abr./out. 2005, p. 29-35.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. MOREIRA, Antônio Flavio. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.31).

GAUTHIER, Jacques. “Carta aos caçadores de saberes populares”. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Educação popular hoje**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 1998, v. 1, p. 181-212.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los paradigmas de La economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: GARCIA, Regina Leite. **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP el Alli, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 17-40.

GRUN, Mauro; Costa, Marisa Vorraber. A aventura de retornar a conversão – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

GUI, Roque, Tadeu. **Grupo Focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido**. Jan - jul, 2003, vol.3, n 1, 135-180.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, jul.- dez.1997.

_____. Quem precisa da identidade. In SILVA, T.T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Org. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade/** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 10. Ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neusa Maria de Fatima. **Os Lugares de Pais e de Mães na Mídia Contemporânea: Questões de Gênero**. Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology - 2008, Vol. 42, Num. 1 pp. 81-90.

LANDER, Edgardo. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.201-246.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura**, Barcelona: Alertes, 1996.

LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Educação & Sociedade. **Ethos sem ética: a perspectiva crítica de Theodor Adorno e Max Horkheimer**. Educ. Soc.vol.22 no.76, Campinas, Oct. 2001.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 46: p. 201-218. 2007.

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

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença.** Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p.327-356, maio/ago.2006.

MATO, Daniel. **Herencias coloniales y teorías postcoloniales.** In: STEPHAN, B.G. (org.). Nueva sociedade – Nubes y Tierra. Caracas, Venezuela, 1996.

_____. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. In: MATO, Daniel (Coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina.** México: Colección Cuadernos Interculturales/Calle, 2009.

_____. **No “estudiar al subalterno”, sino estudiar con grupos sociales subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder.** Desafíos, Bogotá (Colombia), (26-1): 237-264, semestre I de 2014.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos. **Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades.** Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.185-201, jul-dez 2007.

MELIÁ, Bartomeu; GRUMBERG, George; GRUMBERG, Friedl. **Los Pãi Tavyterã: etnografía guarani del Paraguay contemporâneo.** Asunción: CEADUC- CEPAG, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marluce. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa.** Cadernos de Pesquisa, v.34, n 122, p. 46-56, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais - Projetos Globais** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Walter Mignolo; Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.

_____. 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.** Buenos Aires: 2005, p.71-103.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera, Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Educação escolar e cultura (s).** Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23.

_____. **Políticas de Currículo: Repercussões nas práticas. Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente?** SANTOS, Lucíola de Castro Paixão. Org. *et al.* Belo Horizonte. Autêntica. 2010.

MUÑOZ, M. G. Saber indígena e meio ambiente: experiência de aprendizagem comunitária. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2000.

_____. **Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul as Conquistas e o discurso dos Professores Índios**. 2003 [datilog].

_____. **Escola indígena: palco das diferenças**. Coleção teses e dissertações em educação. V. 2. Campo Grande, MS: UCDB, 2004.

_____. **Populações indígenas, universidade e diferença**. In: MONTEIRO, F. M.de A; MÜLLER, M.L.R. Educação na interface da relação Estado/Sociedade. Cuiabá/MT: Ed. UFMT, 2006, p. 171-181.

_____. VINHA, Marina. **Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação**. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação- V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação- I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE. Porto Alegre: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

_____; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. **Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola Indígena guarani e kaiowá**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

_____. Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos professores indígenas. **Dossiê Escolar Indígena**. Práxis Educativa. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, v.7, Número Especial.

_____. **Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível**. Série-Estudos. Campo Grande, MS, n. 37, p. 33-46, jan./jun. 2014.

NEIRA M. G, LIPPI B.G. **Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional**. Educação & Realidade. 2012. v. 37, p. 607.

NELSON, Cary; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-3.

NETO. Otávio. C; MOREIRA. Marcelo. R. SUCENA. Luiz F. M. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Minas Gerais. 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. CANDAU, Vera Maria. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26 |n.01 , p.15- 40 , abr. 2010.

_____. **Histórias da África e dos Africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Histórias da África e dos Africanos na escola**. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. 1 ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, v.1000.319, p.

PAIVA, Débora Borges. **Retrato da MP 2.186-16**: “estado da arte” de sua aplicação técnico-jurídica como subsídio para o aperfeiçoamento legislativo. In: 11º Congresso Internacional de Direito Ambiental? Direitos Humanos e Meio Ambiente, 2007, São Paulo. Meio Ambiente e Acesso à Justiça: Flora, Reserva Legal e APP. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. v. 3. p. 547-565.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de. Pesquisa.vol.34 no.122. São Paulo. May/Aug. 2004.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v.34, n 122, p. 46-56, 2012.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Terena de Buriti**: formas de organização, territorialização e representação da identidade étnica. Dourados: UFGD, 2009.

_____. **O território e a organização social kaiowá**: inter-relações entre séries sociológicas e séries cosmológicas. Campo Grande, UFMS, 2014.

_____. O território e a organização kaiowá: inter-relações entre séries sociológicas e séries cosmológicas. In: URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; PEREIRA, Levi Marques; PRADO, José Henrique. **Cultura e história dos povos indígenas**: 2º Módulo/ Antropologia Indígena, Campo Grande: Editora UFMS, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, 1992, pp. 437- 449.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. Org. **La colonialidad del saber eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.p.201-246.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramóm. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-

Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RIBEIRO Junior, João. **O que é positivismo**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 77 p.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTILLI Juliana. A proteção jurídica aos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade. In RIOS, Aurélio Virgílio Veiga e IRIGARY, Carl os Teodoro Hugueney. **O Direito e o Desenvolvimento Sustentável: curso de direito ambiental**. São Paulo: Peirópolis. 2004.

_____. **A biodiversidade e as Comunidades tradicionais**. 2005, p.192.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.158- 189.

SANTOS. Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência**. 11ª ed.- Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

SEVERINO, A. J. A filosofia como serva da Ciência: a tradição positivista e o neopositivismo. In: SEVERINO, A, J. **A filosofia contemporânea no Brasil**. Conhecimento, Política e Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. Cap. III, p. 52-78.

SILVA. Terezinha. Aparecida Batista da. **A luta por uma escola indígena em Te'ýikue, Caarapó - MS**. Dissertação de Mestrado em Educação da UCDB Campo Grande, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Teoria cultural e educação**. Um vocabulário crítico. 6º ed. Belo Horizonte: Editora Contemporânea, 2000.

_____. da. (Org.) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11ª REIMP.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Texto e diferenças**. In: Leitura em revista 03. Ano 02, p. 19-22. Janeiro-Junho, 2002.

_____. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org); Alfredo Veiga-Neto.[et. al]. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

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

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; HOFFMAN, M. B. Universidade e Povos Indígenas. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos, - HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** Editora Rio de Janeiro: UFRJ - Museu Nacional - LACED, 2007, v, p. 5-32.

SOUZA, SANTOS. Boaventura. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES, nº 35, 1999

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha.** In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org). Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

VEIGA-NETO, Alfredo. Memória, tempos, cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Crise da modernidade e inovações curriculares:** da disciplina para o controle. XIV ENDIPE 33.

_____. SARAIVA, Karla. **Educar como arte de governar.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, p. 5-13, 2011.

VIETTA, Katya. **“Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento”:** Análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. In: Multitemas. Campo Grande: UCDB. n..12, 1998

_____. **Histórias sobre terras e xamãs kaiowa:** territorialidade e organização social na perspectiva dos kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo, Tese de Doutorado, USP, 2007.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2001.

_____. Introducion - **(Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad.** In: WASLH, Catherine (Orgs.). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito. Ediciones Abya-yala, 2005, p.13-35.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial. In: WALSH, Catherine. et al. **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento.** Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12- 42.

_____. **Estudos (inter) culturais na chave descolonial.** Tabula Rasa, Bogotá, Colômbia, n. 12, p. 209-227, Enero/Junio, 2010.

WORTMANN, Maria. Lúcia. Castanha. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre algumas outras mais). SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, Poder e Educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

WEBGRAFIA

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. 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, pp.108-119, Jul/Dez 2011. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 30 de julho de 2015.

BONIN, Tatiana; Bergamaschi, Maria Aparecida. Povos ameríndios e educação: apresentando e contextualizando o tema. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.5-11, Jan/Jun 2010 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 30 de julho de 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 11 de julho 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação– LDB). Acesso em 11 de julho 2013.

_____. **Resolução nº 03** de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e da outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 06 de agosto de 2013.

_____. **Parecer 04/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. [Http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf), acesso em 28 de julho de 2015.

_____. Lei nº 10.1712, estabelece o **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 30 de julho de 2015.

_____. **Medida provisória no 2.186-16**, de 23 de agosto de 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2186-16.htm, acesso em 28 de julho de 2015.

_____. Decreto nº 5051/2014. **Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-06/2004/decreto/d5051.htm, acesso em 28 de julho de 2015.

_____. **Resolução nº 5** de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2013.

_____. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de outro modo**. Disponível em www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf, 2003. Acesso em 25 de julho 2013.

LAZARO, André. **A questão Indígena**. In: Aguilera Urquiza, Antonio Hilário. Coleção estudos afirmativos, 1ª rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul / A. H. Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento; organização André Lázaro e Laura Tavares. – Rio de Janeiro FLACSO, GEA; UERJ, LPP. http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_34.pdf. Acesso em 30 de julho de 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Dia de Índio: Por Quê?** A página da Educação. Ano 9, Julho 2000. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=93&doc=8118&mid=2>
Acesso em 11 de julho 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Objetivo geral:

Investigar os processos de tradução e/ou negociação entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais produzidos pelos professores Guarani e Kaiowá, formados em nível superior, considerando a escola indígena em uma perspectiva diferenciada e intercultural.

Os objetivos específicos:

- Identificar a relação entre a formação em nível superior e os princípios da educação escolar indígena diferenciada e intercultural;
- Contextualizar a escola indígena em seus ritos de produção e socialização de conhecimentos;
- Analisar como os professores se situam na escola e a quais estratégias de negociação e tradução recorrem e como enfrentam as possíveis tensões nas práticas escolares.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO –

Chegada das crianças à escola;

- entrada em sala de aula;
- recepção e a relação dos professores;
- atividades pedagógicas: sala de aula
- atividades realizadas para além da sala de aula;
- atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e sua relação com a política de educação escolar indígena;
- os saberes que circulam na escola;
- método do professor indígenas ensinar;
- lugar dos professores/as indígenas na escola e sua relação com o contexto investigado;

- se há na escola uma forma diferente de ensinar e aprender;
- pedagogia do Guarani e Kaiowá - ÑEMBO'E
- se e como ocorre a interculturalidade na escola;
- quais estratégias os professores indígenas recorrem para negociar e traduzir os saberes;

APÊNDICE - B**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E PROFESSORAS**

**PESQUISA: PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR:
TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA NANDEJARA DA
ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MS**

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco

Pesquisadora: Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adir Casaro Nascimento

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Identificação do entrevistado:

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Etnia: _____

Idade: _____

Grupo familiar: _____

A quanto tempo em que reside nesta reserva: _____

Estado civil: () casado/a () solteiro/a () separado/a () viúvo/a

Se casado/a, qual etnia do cônjuge: _____

Possui filhos? () Sim () Não. Quantos? _____

Formação acadêmica: _____

IES onde estuda(ou): _____

Curso/s freqüentado/s: _____ -

No período em que frequenta/ou a Universidade, onde você mora/va?

() na Reserva Indígena

() na cidade.

Se mora/va na Reserva Indígena, com que frequência se deslocava para a Universidade?

Se mora/va na Terra Indígena, como desloca/va até a Universidade?

- () ônibus urbano
() automóvel da FUNAI
() automóvel próprio
() carona

Porque optou por fazer esta universidade?

Relação com a comunidade:

Como você chega até a escola?

- () a pé
() de ônibus
() com carro próprio

Participa dos eventos de sua comunidade (reserva indígena)

Que eventos participa? _____

Do fórum de professores? _____

Tipo de relação com a casa de reza? _____

E com os eventos tradicionais? _____

O que são conhecimentos tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá?

APÊNDICE C**ROTEIRO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES INDÍGENAS ALDEIA TE'YIKUE**

PESQUISA: PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA NANDEJARA DA ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MS

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco

Pesquisadora: Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adir Casaro Nascimento

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Identificação do entrevistado:

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Etnia: _____

1. O que levou a universidade?
2. E a opção pelo curso de licenciatura indígena?
3. Como você chegou até a IES?
4. Por que escolheu este curso?
5. O que o curso ajudou em suas práticas pedagógicas?

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Identificação do entrevistado:

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Etnia: _____

- 1 O que que práticas pedagógicas?
- 2 A Escola ÑANDEJARA é diferenciada e bilíngue?
- 3 Além dos saberes escolarizados, que saberes se ensinam na escola?
- 4 Fale-me um pouco sobre sua relação e experiências na escola ÑANDEJARA?

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Identificação do entrevistado:

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Etnia: _____

1. Existe um ÑEMBO'E KATU´uma pedagogia indígena?
2. A formação que você cursou atendeu ou garantiu os princípios de Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural?
3. O que você entende por Educação Indígena?
4. O que você entende por Educação Escolar Indígena?
5. Como vocês professores lidam, escolhem, definem os saberes a serem trabalhados na escola?
6. Você estudou nesta escola? Sempre foi assim?
7. O modo de ser Guarani e Kaiowá mudou?
8. O que é e significa escola em Guarani?
9. Para que serve a escola para o povo Guarani?
10. Os professores indígenas têm uma forma diferente de ensinar, uma pedagogia própria?

Data da entrevista: ___/___/_____

Local da entrevista: _____

Identificação do entrevistado:

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Etnia: _____

1. O que significa escola para você?
2. O que é educar para ser Guarani e Kaiowá?
3. Como se dá a discussão da interculturalidade na educação escolar indígena na aldeia?
4. A escola é efetivamente indígena?
5. É possível traduzir e negociar os conhecimentos e ainda aplicar provas?

ANEXOS

Anexo 1

13

"DECRETO MUNICIPAL Nº 011/73"

CRIA E DENOMINA ESCOLA MUNICIPAL.

WILSON LINA, PREFEITO MUNICIPAL DE CARAPÓ, no uso de suas atribuições legais, e atendendo a necessidade existente,

D E C R E T O

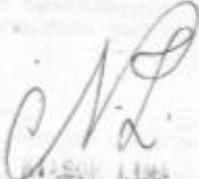
Artigo 1º- Fica criada a partir desta data a ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU "FLOR DA TASSA", localizada no povoado indígena, neste município.

Artigo 2º- Levam-se as disposições em contrário, entrando este decreto em vigor no date de sua publicação.

DADO EM CARAPÓ, em 14 de fevereiro de 1973.

registre-se e Publique-se


Secretário Administrativo


WILSON LINA
Prefeito Municipal

Anexo 02

DECRETO MUNICIPAL Nº 002/S2DÁ NOVA DENOMINAÇÃO A ESCOLA MUNICIPAL

NILSON LIMA, PREFEITO MUNICIPAL DE CAARAPÓ-MS., no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas,

D E C R E T A :

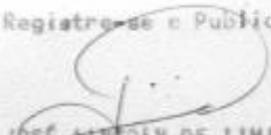
Artigo 1º - A Escola Municipal de 1º Grau "Flor da Terra", localizada na Região do Posto dos Indígenas, neste Município, passará a ser denominada Escola Municipal de 1º Grau "Eufrasia Marques", a partir desta data.

Artigo 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação revogada as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAARAPÓ-MS., em 05 de Janeiro de 1982.


 NILSON LIMA
 Prefeito Municipal

Registre-se e Publique-se


 JOSÉ LINDOLN DE LIMA
 Secretário Administrativo.



Estado de Mato Grosso do Sul
Prefeitura Municipal de Caarapó
 GABINETE DO PREFEITO

LEI MUNICIPAL Nº 492/93

"DISPÕE SOBRE DENOMINAÇÃO A SALA ELFRASIA MARQUES, PARA EMPG TIRADENTES - SALA "LOI DE BONFIM ANDRADE", LOCALIZADA NA REGIÃO DA RESERVA INDÍGENA DE CAARAPÓ".

Takeoshi Nakayama, Prefeito Municipal de Caarapó-MS;

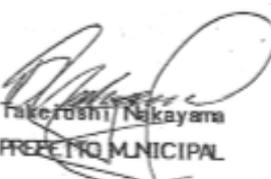
Faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu promulgo e sanciono a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica denominada de EMPG Tiradentes - Sala "LOI DE BONFIM ANDRADE", a atual Sala "ELFRASIA MARQUES", localizada na região da Reserva Indígena de Caarapó.

Artigo 2º - O disposto no "caput" do artigo 1º, têm por objetivo prestar as justas homenagens a ilustre senhora, fundadora da 1ª Escola na Reserva Indígena de Caarapó.

Artigo 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAARAPÓ-MS, em 05 de outubro de 1993.


 Takeoshi Nakayama
 PREFEITO MUNICIPAL

Publicada em	15/10/93
	<i>O Progresso</i>
	780 - A-4
	<i>Blancina</i>
	Visto



Estado de Mato Grosso do Sul
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAARAPÓ
 Gabinete do Prefeito

039

DECRETO MUNICIPAL Nº 029/91

"CRIA E DENOMINA SALA DE AULA NO MUNI
CÍPIO".

Quinto Di Domenico, Prefeito Municipal de Caarapó-MS, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas por Lei,

Considerando a necessidade de mais sala de aula para atender as crianças em idade escolar, destinadas à Educação no Município,

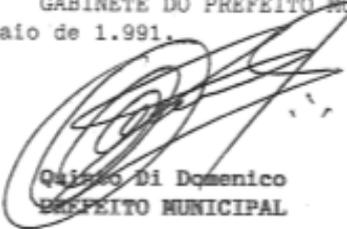
D E C R E T A:

Artigo 1º - Fica criada Sala de Aula para atender o ensino de 1ª a 4ª série, localizada na Aldeia Saverá, neste município.

Artigo 2º - Fica oficializada a denominação da Sala como "SAVERÁ", de acordo com a Lei Municipal nº 348/89, de 02/10/89.

Artigo 3º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAARAPÓ-MS, em 31 de maio de 1.991.


 Quinto Di Domenico
 PREFEITO MUNICIPAL

Publicado em 05/06/91
Jornal: O Progresso
pg. 03
Cláudia
Visto



Estado de Mato Grosso do Sul

Prefeitura Municipal de Caarapó

GABINETE DO PREFEITO

020

LEI MUNICIPAL Nº 492/93

"DISPÕE SOBRE DENOMINAÇÃO A SALA EUFRASIA MARQUES, PARA EMPG TIRADENTES - SALA "LOIDE BONFIM ANDRADE", LOCALIZADA NA REGIÃO DA RESERVA INDÍGENA DE CAARAPÓ".

Takeioshi Nakayama, Prefeito Municipal de Caarapó-MS;

Faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu promulgo e sanciono a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica denominada de EMPG Tiradentes - Sala "LOIDE BONFIM ANDRADE", a atual Sala "EUFRASIA MARQUES", localizada na região da Reserva Indígena de Caarapó.

Artigo 2º - O disposto no "caput" do artigo 1º, têm por objetivo prestar as justas homenagens a ilústre senhora, fundadora da 1ª Escola na Reserva Indígena de Caarapó.

Artigo 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CAARAPÓ-MS, em 05 de outubro de 1993.


Takeioshi Nakayama
PREFEITO MUNICIPAL

Publicado em	15/10/93
	<i>O Progresso</i>
	79-A-4
	<i>Cláudio</i>
	Visto



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAARAPÓ
Secretaria Municipal de Educação e Esportes

Grupos 2014

CALENDÁRIO ESCOLAR 2014 – NÂNDEJARA POLO E EXTENSÕES

JANEIRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

01 – Confraternização Universal
02 a 31 – Férias Docentes e Discentes

FEVEREIRO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

18 DIAS LETIVOS
03 – Início do Ano Escolar e Lotação de Professores
04 – Atividade Pedagógica
05 – Início do Ano Letivo, 1º bimestre e 1º Semestre
10 a 22 Etapa do Teko Arandu – UFGD
28 – Ação Saberes Indígenas na Escola – aulas programadas

MARÇO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

21 DIAS LETIVOS
01 – Etapa do Teko Arandu
04 – Carnaval – Letivo
08 – Dia Internacional da Mulher
24 – Ação Saberes Indígenas na Escola – aulas programadas

ABRIL						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

09 DIAS LETIVOS – 1º BIMESTRE
07 – Conselho de Classe - Aulas Programadas
16 – Ação Saberes Indígenas na Escola – aulas programadas
11 – Término do 1º bimestre com 48 dias Letivos
12 – Atividade Pedagógica
12 DIAS LETIVOS – 2º BIMESTRE
14 – Início do 2º Bimestre
17 – Quinta-feira Santa - Feriado
18 – Paixão de Cristo - Feriado
20 – Páscoa
21 a 26 – Semana dos Povos Indígenas
26 – XVIII Fórum Indígena – Letivo – Horário de 2ª Feira
21 a 30 – Etapa do Teko Arandu – UFGD

MAIO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

21 DIAS LETIVOS
01 a 03 – Etapa do Teko Arandu
01 – Dia do Trabalho – Feriado
02 – Reserva Técnica
03 – Kurusu Ara - Feriado
10 – Comemoração Dia das Mães – Letivo – Horário de 3ª Feira
16 – Formação Continuada - Letivo - Aulas Programadas

JUNHO						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

14 DIAS LETIVOS
02 a 07 – Semana do Meio Ambiente
12 – Não Letivo –Jogo do Brasil (Lei da Copa)
13 – Reserva Técnica
16 – Reserva Técnica
17 – Não Letivo –Jogo do Brasil (Lei da Copa)
19 – Corpus Christi – Letivo
23 – Não Letivo –Jogo do Brasil (Lei da Copa)
24 – Temitê Ara - Feriado
25 – Conselho de Classe - Aulas Programadas
27 – Término do 2º Bimestre com 47 dias letivos e 1º Semestre com 95 dias letivos.

7º
ano

Tema Ysyry Ti'yikue

Objetivo Geral

Ho timbrapo ogyapota Timbore
kuera oñandu ha'guacira mbo'echapa
umi ysyry ova'yha mbo'achapa
okañy ho tekohagui. Ha mbo'ypa
ikata ogyapo ikatu ha'guacira
umi pyahu kuera omboguita timbrapa
ñenangarekko py umi ova' tekohape.

Conteúdo

Tekoha'i vera
mapa / ysyry ho'anga
Pehique

Metodologia

ñemongeta, moni'i kuatia ñe'e
gehái he'ogua ñemombe'ii pyry / historia
gehái ñe'e mbrukha / ho'anga

recurso

lapis ru'gua, supite, manilla, lapis de co

avaliacao

Hemliopokue rupire
Kotupopy rupire.

[Signature]
05/08/14

planejamento Quinzenal 16/05/14 a 24/05/14

Tema: Meio Ambiente

Conteúdo: fogo

Subtema: Tata rehegua

Objetivo: reconhecer o meio ambiente
Tata reha rehegua ma'ira ha'e
ipora'ã nãndere ha ma'ira ha'e
rela porã nãndere aje ha'e tũra
aikua ha'gua ha oĩre nãndere ha'gua
aje aje'ã akũra.

Alexanderamento metodologia

- + Gyapo Ta'anga Tata rehegua
- + Amogua Ta'anga reypo akũ
- + Amoi Ta'anga reha
- + me'ã nãndere
- * Ta'anga jep'a
- * Ta'anga jepapa
- * Ta'anga nãndere
- + me'ã nãndere
- * jepapaha reha
- * jepapaha nãndere
- * me'ã jep'a ha me'ã nãndere
- * Ta'anga me'ã nãndere

Recursos: caderno, lapis preto, lapis de
lar, caderno desenho, cola branca,
bala colorida, papel sulfite, tesoura, mara



AVA HÁ HYMBA JAGUA

AVA OPU'Ā PYHAREVE ISO 'OUHÉI MARAMO-HE 'I HEMBIREKOPE:

__XE AHATA KA 'AGUYRE AMARIKA AJUKA TATU JÁ 'U HAGUĀ.

UPERIRE OMOĪ PORĀ HEMBI PORURĀ HÁ OHO HYMBA JAGUA REHEVE KA 'AGUY KOTY.

OIKE PUKU RIREMI KA 'AGUYRE HYMBA JAGUA OTOPAMA PETEĪ TATU, ONHEPYRŪ OMUNHĀ OJUKA PEVE. UPEMARAMO IJARA HE 'I:

__XE AVY 'A ETEREIMA KO 'ANGA KA 'ARU PYTŪ HÁ 'UTAMA TATU RO XE PEHENGUE KUERA NDIVE. UPEICHA OJEHU PE KA 'AGUYRE.

Texto - Anata

