

MARINÊS SORATTO

**NAS FRONTEIRAS DAS NEGOCIAÇÕES: OUTROS SABERES E
OUTROS FAZERES GUARANI E KAIOWÁ**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2022

MARINÊS SORATTO

**NAS FRONTEIRAS DAS NEGOCIAÇÕES: OUTROS SABERES E
OUTROS FAZERES GUARANI E KAIOWÁ**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador(a): Adir Casaro Nascimento

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Fevereiro – 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S713n Soratto, Marinês

Nas fronteiras das negociações: outros fazeres e outros saberes Guarani e Kaiowá/ Marinês Soratto sob orientação da Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento. -- Campo Grande, MS : 2022.
196 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022
Bibliografia: p. 171-181

1. Educação escolar indígena. 2. Índios Guarani e Kaiowá. 3. Interculturalidade. 4. Índios - Mato Grosso do Sul I.Nascimento, Adir Casaro. II. Título.


CDD: 371.970098171

NAS FRONTEIRAS DAS NEGOCIAÇÕES: OUTROS SABERES E OUTROS FAZERES GUARANI E KAIOWÁ

MARINÊS SORATTO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof^ª. Dr^ª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Orientadora e presidente da Banca

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral (UEL) Examinador Externo

Prof^ª. Dr^ª. Beatriz dos Santos Landa (PROFHistória/UEMS) Examinadora Externa

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno

CAMPO GRANDE, 21 DE FEVEREIRO DE 2022.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

[...] aproprio-me do mundo letrado para trazer e ressignificar os saberes Kaiowá e Guaraní a partir da cosmovisão, ou seja, potencializar a cosmovisão Kaiowá e Guaraní como ciência (RAMIRES, 2016, p. 78).

DEDICATÓRIA

À professora Dra. Adir Casaro Nascimento,
pelos anos de orientações, de ensino e muito aprendizado que me fizeram chegar até aqui.

À minha professora Adir,
por esperar e aceitar meu tempo, pelas tantas conversas, por me ensinar a ousar, a acreditar
em mim, ensinar-me ir além, romper com barreiras que eu desconhecia.

À Adir,
com quem eu tive o privilégio de conviver, de aprender, de fazer e de simplesmente estar
junto!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que vivenciaram diretamente ou indiretamente este período de estudo, que me acompanharam e que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, em especial:

- à comunidade indígena da Aldeia Taquaperi, por compartilhar e me ensinar que existem modos outros de ser, estar, sentir, fazer, aprender e saber que atravessam fronteiras;
- aos professores da Escola, Nande Reko Arandu e Mbo'Eroy Arandu, pela disponibilidade de participar da construção deste estudo, em especial, ao professor Enoque Batista, que não mediu esforços para trazer os saberes e fazeres Guarani e Kaiowá e fazer com que eu pudesse compreendê-los dentro da minha concepção de mundo;
- à técnica da Secretaria de Educação do Município de Coronel Sapucaia, Ninfa Gimenez, pela mediação na pesquisa de campo, com quem eu sempre pude contar;
- à professora Adir Casaro Nascimento, por mais um ciclo de orientação, paciência e compreensão neste estudo. Pelos anos de ensino e aprendizado que me fizeram crescer e ser a base da minha formação enquanto educadora;
- aos professores do PPGE/UCDB: Carlos Magno Vieira Naglis, Celeida Maria de Souza e Silva, Flavinês Rebolo, Heitor Queiroz de Medeiros, José Licínio Backes, Maria Cristina Lima Paniago, Regina Cestari, Ruth Pavan, os quais levo um pouquinho de cada comigo nesta trajetória;
- à Lu (Luciana) do PPGE/UCDB, pela ajuda, disponibilidade, cuidado e carinho em todos os momentos do doutorado;
- aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, em especial, da Divisão de Educação e Diversidade, que estiveram comigo, apoiando-me e compartilhando deste momento;
- aos colegas de estudo, pelos tantos momentos vivenciados de reflexões, de trocas de experiências, de incertezas e de muitas alegrias, em especial, ao Ailton e à Kleide, os quais convivemos próximos;
- à minha família, pelo apoio neste período de estudo: meu esposo, Thiago, pela compreensão e carinho nas intermináveis horas de estudos, e aos meus pequenos, Luiza e Antônio, pela impaciência de ver este trabalho pronto e que, juntos, tivemos de aprender a compartilhar nosso tempo.

SORATTO, Marinês. **Nas fronteiras das negociações:** outros fazeres e outros saberes Guarani e Kaiowá. 2022. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, inserida no Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade – GPEIN –, vinculado à linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – PPGE/UCDB, teve como objetivo compreender a relação entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais nas Escolas Municipais Indígenas Nande Reko Arandú e Mbo’eroy Arandu, localizadas na Aldeia Taquaperi, no município de Coronel Sapucaia/MS, marcadas em um contexto de fronteiras geográficas, epistemológicas e culturais. Tendo em vista o espaço escolar de uma terra indígena como um lugar de circulação dos saberes indígenas, onde a fronteira se torna a passagem para os saberes reelaborados, ressignificados, negociados e não negociados de acordo com a lógica e o pensamento dos povos Guarani e Kaiowá, a escola se mostra como um local privilegiado para reflexões sobre as relações de saberes que se constroem em uma articulação complexa em função de outros saberes. Para isso, foram realizados estudos teóricos-metodológicos e documentais, objetivando orientar e compreender a realidade a ser observada por meio da produção de enunciados, os quais possibilitaram compreender a relação dos saberes indígenas e ocidentais no espaço escolar. Os estudos teóricos estão apoiados nos diálogos pós-coloniais e decoloniais, refletindo sobre o espaço escolar nas suas tensões e complexidade cotidiana, em que as identidades e diferenças são negociadas, traduzidas e hibridizadas na relação entre sujeitos. Nos estudos documentais, além da legislação brasileira, que orienta e regulamenta a educação escolar indígena, e dos documentos das Escolas Municipais Indígenas Nande Reko Arandu e Mbo’eroy Arandu, como o Projeto Político-Pedagógico, que legitima os “saberes” na escola, atuando como dispositivos pedagógicos, foram analisados os escritos de pesquisadores Guarani e/ou Kaiowá do estado do Mato Grosso do Sul, em nível de mestrado e doutorado, buscando observar como os saberes indígenas escapam da ordem ocidental, de modo a se desenvolver e se sistematizar a partir das suas próprias cosmologias e epistemologias, negociando e traduzindo em uma relação outra, ao transitar nos “entre-lugares” e, assim, cumprir os rituais acadêmicos orientados pelos saberes universais. Já a produção de dados foi realizada em um campo complexo atravessado pelo momento pandêmico (SARS-CoV-2) em espaços restritos, contando com o apoio de recursos tecnológicos que, de um modo ou de outro, possibilitaram a comunicação e a aproximação diante do isolamento social vivido, o que nos permitiu compreender como os saberes e os fazeres Guarani e Kaiowá se evidenciam no espaço escolar, nas ambivalências e contradições entre o modo de ser tradicional e ocidental. Assim, contando com o apoio da técnica da bricolagem, recortamos de “lá” e colamos “aqui” tudo o que observamos, registramos, lemos, refletimos e

conversamos no intuito de produzir enunciados pelos professores Guarani e Kaiowá e compreender a relação entre os saberes indígenas e os saberes ditos ocidentais no espaço escolar. Dessa forma, a pesquisa evidenciou que os saberes indígenas transitam na escola, ora se apresentando, ora se silenciando, cuja fronteira se constitui em um lugar onde os saberes se articulam, reelaboram, ressignificam e negociam de acordo com o modo de ser e de fazer Guarani e Kaiowá, dentro de processos epistemológicos e cosmológicos próprios.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes indígenas; Educação escolar indígena; Interculturalidade.

SORATTO, Marinês. **On the boundaries of negotiations**: other practices and other Guarani and Kaiowá knowledge. 2022. 196 p. Thesis (Doctorate in Education) – Dom Bosco Catholic University, Campo Grande, 2022.

ABSTRACT

This doctorate research, insert into the Education and Interculturality Research Group -, linked to the research line Cultural Diversity and Indigenous Education of the Post-Graduate Program in Education - Master and Doctorate - PPGE/UCDB, had as aim to understand the relation between Guarani and Kaiowá knowledge and western knowledge in the Nande Reko Arandú and Mbo'eroiy Arandu Indigenous Municipal Schools, located in Taquaperi Indigenous Village, in Coronel Sapucaia city/ Mato Grosso do Sul state, marked in a context of geographical, epistemological and cultural boundaries. Considering the school space of an indigenous land as a place for the circulation of indigenous knowledge, where the border becomes the gateway to re-elaborated, resignified, negotiated and non-negotiated knowledge, according to the logic and thinking of the Guarani and Kaiowá peoples, the school appears as a privileged place for reflections about the relations of knowledge that are built in a complex articulation due to other knowledge. For this, theoretical-methodological and documentary studies were carried out, aiming to guide and understand the reality to be observed through the production of statements, which made it possible to understand the relation of the indigenous and the western knowledge into the school space. The theoretical studies are supported by post-colonial and decolonial dialogues, reflecting on the school space in its tensions and everyday complexity, in which the identities and differences are negotiated, translated and hybridized in the relation among the subjects. In the documentary studies, in addition to Brazilian legislation, which guides and regulates indigenous school education, and the documents from Nande Reko Arandu and Mbo'eroiy Arandu Municipal Schools, such as the Political-Pedagogical Project, which legitimizes “knowledge” at school, acting as pedagogical devices, the writings of Guarani and/or Kaiowá researchers from the Mato Grosso do Sul state, at master's and doctorate levels, were analyzed, seeking to observe how indigenous knowledge escape the western order, in order to develop and systematize from their own cosmologies and epistemologies, negotiating and translating into another relation, when transiting in the “between-places” and, thus, fulfilling academic rituals guided by universal knowledge. As the production of data was carried out in a complex field crossed by the pandemic moment (SARS-CoV-2) in restricted spaces, with the support of technological resources that, in one way or another, enabled the communication and approximation in the face of the lived social isolation, which allowed us to understand how Guarani and Kaiowá knowledge and practices are evident in the school space, in the ambivalences and contradictions between the traditional and western way of being. Thus, with the support of the bricolage technique, we cut from “there” and paste “here” everything that we had observed, recorded, read, reflected and talked about, in order to produce statements by Guarani and Kaiowá teachers and understand the relation between the indigenous knowledge and the so-called western knowledge in the school space. In this way, the research showed that indigenous knowledge transits in the school, sometimes presenting

itself, sometimes silencing itself, whose border is constituted in a place where the knowledge is articulated, re-elaborate, resignify and negotiate according to the way of being and doing Guarani and Kaiowá, within their own epistemological and cosmological processes.

KEYWORDS: Indigenous knowledge; Indigenous school education; Interculturality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mestrado realizado por pesquisadores Guarani e Kaiowá.....	75
Tabela 2 – Doutorado realizado por pesquisadores Guarani e Kaiowá.....	75
Tabela 3 – Mapeamento das pesquisas realizadas pelos Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul / Fonte: elaboração própria.....	76

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da Aldeia Taquaperi	130
Mapa 2 – Aldeia Taquaperi	131
Mapa 3 – Localização da EM Indígena Nande Reko Arandú	135
Mapa 4 – Localização da EM Indígena Mbo'eroy Arandu	140

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Mapeamento das pesquisas realizadas sobre os “saberes indígenas” e/ou “saberes tradicionais indígenas”	188
Anexo 2 – Lista de professores, auxiliares e demais funcionários que trabalham nas Escolas Municipais da Aldeia Taquaperi – Coronel Sapucaia/MS	193

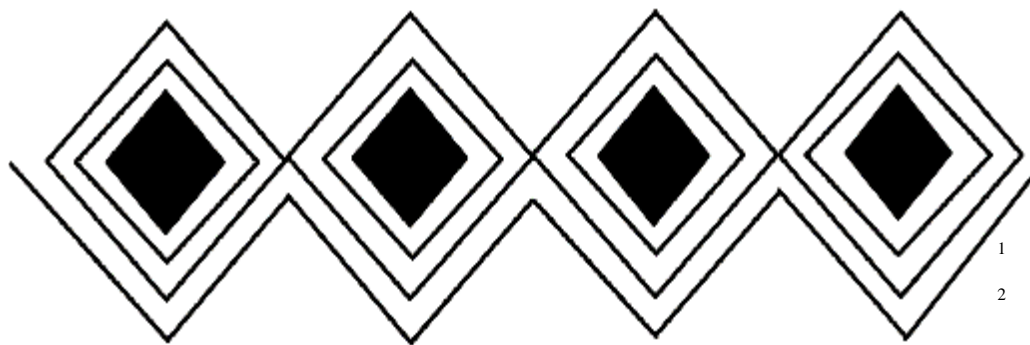
SIGLAS

CCHS – Centro de Ciências Sociais
CEB – Conselho de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisas
DED – Divisão de Educação e Diversidade
DSEI – Distritos Sanitários Especial Indígena
FAED – Faculdade de Educação
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
MEC – Ministério de Educação
NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
PAR – Plano de Ações Articuladas
P.I. – Posto Indígena
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL – Summer Institute of Linguistics
SPI – Sistema de Proteção ao Índio
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. Os caminhos por onde andei.....	18
2. Delineando um caminho de investigação.....	25
3. Estratégias metodológicas	38
 CAPITULO I – SITUANDO O CAMPO TEÓRICO: UM COMPROMISSO COM A TEORIA.....	48
1.1 Articulando as teorias.....	48
1.2 Na perspectiva dos estudos pós-coloniais e decoloniais	50
 CAPÍTULO II – SUJEITOS OUTROS, SABERES OUTROS.....	57
2.1 O “outro” da modernidade	57
2.2 Saberes contemporâneos – saberes de fronteira.....	65
 CAPÍTULO III – SABERES INDÍGENAS.....	72
3.2 Os saberes pelo olhar Guarani e/ou Kaiowá: entre a tradição e a tradução	81
3.2.1 O Povo Guarani e Kaiowá sob a ótica Guarani e Kaiowá	83
3.2.3 Reeexistir: estratégias de resistência Guarani e Kaiowá.....	96
3.2.4 Processos de negociação e tradução: relações entre o conhecimento tradicional e o científico.....	103
3.2.5 Religião dentro das aldeias.....	109
3.2.6 Cia Mate Laranjeira e o SPI.....	113
3.2.7 Língua	117
3.2.8 A escola.....	121
 CAPÍTULO IV – OUTROS SABERES E OUTROS FAZERES NA ALDEIA TAQUAPERI	129
4.1 A Terra Indígena Taqueperi	130
4.2 O que dizem os documentos?.....	133
4.2.1 Escola Municipal Indígena Pólo Nãnde Reko Arandu	135

4.2.2 Escola Municipal Indígena Mbo'ero y Arandu (<i>casa de sabedoria</i>).....	140
4.3 Cruzando as fronteiras dos saberes	146
POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES.....	165
REFERÊNCIAS.....	172
Referências Bibliográficas	172
Referências de Dissertações e Teses – Pesquisadores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul	182
Documentos e legislações consultadas	183
Teses pesquisadas sobre os “saberes indígenas” e/ou “saberes tradicionais indígenas” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	184
ANEXOS.....	187
Anexo 1 – Mapeamento das pesquisas realizadas sobre os “saberes indígenas” e/ou “saberes tradicionais indígenas”	188
Anexo 2 – Lista de professores, auxiliares e demais funcionários que trabalham nas Escolas Municipais da Aldeia Taquaperi – Coronel Sapucaia/MS.....	193



INTRODUÇÃO

1. Os caminhos por onde andei...

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
(Antonio Machado, Extracto de Proverbios y cantares [XXIX])

Os caminhos por onde andei entre diferentes lugares, pessoas e saberes construíram minha história de vida acadêmica e profissional. Uma história atravessada por um projeto de colonização³ do qual fomos/somos colonizados – e fomos/somos colonizadores.

Trago, aqui, alguns caminhos pelos quais percorri, momentos significativos que retratam minha formação acadêmica e minha vida profissional. Como pontua Woodward

¹ Os grafismos apresentados na abertura e no fechamento de cada capítulo desta tese são resultados da pesquisa realizada por Gilcacia Gündel Saldanha. SALDANHA, Gilcacia Gündel. Grafismo na Comunidade Kaiowá de Itay Ka'aguyrusu. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2016, Coxim. **Anais** [...]. Coxim: ANPUH-MS, 2016. Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/47/1478285380_ARQUIVO_ANPUHOGRAFISMODACOMUNIDADEINDIGENADEITAYKA'AGUYRUSU.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

² **KURUNDUA** – Representa a parte detrás do *jeguaka*, enfeite da cabeça, e a veste da cruz, o *Kurundaju*.

³ O projeto de colonização na América Latina implicou não apenas a colonização do espaço, mas também a imposição da hegemonia de povos a partir da perspectiva moderna e ocidental, projetada dentro das matrizes coloniais de poder, saber e ser.

(2000, p. 17): “[...] É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos”.

Fui aluna de escola pública, do ensino básico até a graduação, com todas as condições, limites e possibilidades que o público oferece. A educação básica foi centrada em conhecimentos transmitidos por conteúdos copiados do quadro de giz ou do livro didático, depois estudados para as provas com o objetivo de tirar boas notas e passar de ano/série. Conforme destacam Candau e Russo (2010, p. 154): “[...] a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades”.

Esse processo ocorreu até o ensino médio, cujo meu objetivo, além de tirar notas boas, era passar no vestibular: no meu caso, passar no vestibular de uma universidade pública. Assim, ingressei no curso de Pedagogia em 2000, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Dourados –, onde tive a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado à UFMS e financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisas (CNPQ), tendo como finalidade a educação escolar indígena. Nesse programa, realizei o Projeto de Pesquisa intitulado “Educação Básica no Mato Grosso do Sul: equidade e qualidade na relação entre o nacional, internacional e regional”, sob a orientação da professora Adir Casaro Nascimento⁴.

Esse projeto foi um grande desafio na minha formação acadêmica, consequentemente, refletindo na minha vida pessoal e profissional, ao romper com preconceitos que eu nem imaginava que pudesse ter. Os povos indígenas que eu conhecia, até então, eram do livro didático, projetados em um passado distante, em uma visão romântica e folclórica, com características estigmatizadas e estereotipadas, generalizando os aspectos culturais de um povo para todos os outros povos. Isso se resume em tudo o que eu aprendi durante a educação básica sobre os povos indígenas; esses aspectos permaneceram no meu imaginário⁵ até o momento de serem questionados e problematizados pelos estudos propostos no Projeto de Iniciação Científica.

Antes de iniciar o projeto em foco, eu não tinha nenhum contato com povos

⁴ Os relatórios de pesquisa elaborados no Programa de Iniciação Científica, no período de 2001/2002 e 2002/2003, foram: “Educação Escolar Indígena: as políticas para o setor e a escola”.

⁵ De acordo com Mignolo (2020, p. 48), “[...] o imaginário inclui todas as formas pelas quais uma cultura percebe e concebe o mundo. Consequentemente, cada cultura humana terá seu próprio imaginário”.

indígenas – e se, por acaso, em algum momento da minha vida, eu vi ou encontrei com algum indígena, acredito que esses povos foram automaticamente “invisibilizados” pelo meu olhar colonizado.

Para sair dessa condição colonizada, tão bem estruturada e posicionada na minha mente, eu tive de passar por uma “reeducação do olhar” (GOMES, 2009), rever meus conceitos e preconceitos, desconstruí-los para compreender a minha “diferença” dentro da “diferença”. Nesse processo, Souza e Fleuri (2003, p. 53), ao traduzir Abbruciati (1999), afirmam que: “[...] Na desconstrução, entretanto, existe sempre uma disponibilidade para a realização de uma experiência de descentramento, de sair-fora das próprias certezas”.

Nesse momento, as leituras realizadas em Brandão (1981) e Melià (1979) foram referências muito importantes para mim, pois me ajudaram nas reflexões que eu começava a fazer a respeito das questões indígenas. O livro “O Que é Educação”, de Carlos Rodrigues Brandão, possibilitou-me entender, ou melhor dizendo, “enxergar” que existiam [e existem] diferentes tipos de educação e de sociedades. Já o livro “Educação Indígena e Alfabetização”, de Bartomeu Melià, permitiu-me compreender a diferença entre educação indígena, educação para o indígena e educação escolar indígena, as quais se constituem em tempos diferentes e têm histórias diversas.

Brandão (1981, p. 10) postula que “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. O autor expõe que cada sociedade tem seus modos próprios de educação, destacando que a educação existe onde não há escola, portanto é a transferência do saber, ou seja, educação é entre outros, o modo de existir de cada povo.

Desse modo, Melià (1979), ao pesquisar os povos indígenas na década de 70, mostrou a diferença entre educação indígena, educação para índios e educação escolar indígena. Segundo o autor, a educação indígena acontece na vida em comunidade, envolvendo fatos e acontecimentos cotidianos, costumes e tradições; nesse ínterim, a educação “[...] é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos” (MELIÀ, 1979, p. 12). Já a educação para *índios*⁶ surgiu com a chegada da igreja ao Brasil,

⁶ O termo “índios” utilizado neste estudo remete à denominação atribuída aos povos nativos da América Latina no período colonial. Esse termo se trata de um equívoco geográfico – ou seja, é uma denominação que surgiu a partir do olhar dos europeus sobre quem eles encontraram quando chegaram aqui, entre os séculos XV e XVI, supondo terem chegado às Índias –, enquanto o termo “indígena” não é uma derivação da palavra “índio” – embora parecidos, têm significados e histórias distintas. A palavra indígena vem do latim e significa ‘natural

mais especificamente com os jesuítas, em que a educação era dada nas escolas de aldeamentos, com a missão de evangelizar e catequizar os povos indígenas, ensinando rezas, cânticos e costumes ocidentais que não faziam parte dos valores e das crenças dos povos nativos. A partir disso, negava-se a educação tradicional e, aos poucos, os povos indígenas foram tomados por uma outra cultura que impunha outros valores, religião, rezas e crenças que não condiziam com suas realidades.

A educação escolar indígena, que seguiu, por muito tempo, nesse modelo de escola para índios, foi uma educação imposta, de negação, integracionismo e exclusão desses povos. Pretendia-se, com a escola, impor modelos ocidentais, negando tanto a existência dos povos nativos quanto as suas histórias particulares.

Destarte, Melià (1979, p. 60) especificou que:

[...] enquanto a sociedade nacional vê a alfabetização como a condição essencial para dar educação ao [indígena] – supostamente sem cultura, porque é ágrafo –, a sociedade indígena, se não está demasiadamente deturpada, quereria usar a alfabetização como simples técnica suplementar [...] resolver os problemas trazidos pelo contato.

Nos dias atuais, a escola – enquanto uma instituição escolar com normas e ordenamentos jurídicos voltados para atender às demandas dos povos indígenas – se tornou uma necessidade dentro das aldeias para enfrentar as situações pós-coloniais criadas pelos fatores externos presentes nas comunidades.

Pode-se afirmar que são concepções simplistas no campo das diferenças, mas muito complexas para quem vem de uma formação homogeneizadora, eurocêntrica e monocultural, pela qual fomos/somos formados. De acordo com Paraíso (2014, p. 40):

[...] somente descrevendo, e em detalhes, podemos compreender o que somos, o que fizemos de nós, o que fizemos de nós mesmos [...] Enfim, só descrevendo em detalhe, podemos encontrar estratégias para nos transformarmos em alguém diferente do que nos fizeram ser.

Assim, depois de muitas outras leituras e conversas com minha orientadora, com um olhar cuidadoso e exigente para não cair nas armadilhas colonizadoras do meu discurso e pensamento ainda em desconstrução, lancei-me a campo.

Comecei minhas visitas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em 2001,

do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria'. Assim, o nome "indígena" foi dado aos povos ameríndios que habitavam as Américas antes da colonização europeia.

na Escola Municipal Tengatuí Marangatú – Polo. Com toda a ousadia de uma pesquisadora iniciante, arrisquei meus primeiros registros etnográficos sobre a minha pesquisa, que tinha como objetivo: analisar as políticas educacionais no que concerne aos conceitos de equidade e qualidade e como ocorre a sua implementação em escolas indígenas.

O olhar da minha orientadora me ensinava a criar minhas próprias estratégias de investigação, sem medo de ousar. Ela me orientou que, em um primeiro momento, eu deveria só observar e registrar (orientações que me servem até hoje):

- observar os mais diversos espaços da escola e os sujeitos que fazem parte dela. Fazer o “estranhamento” com o meu objeto de pesquisa para que me permitisse apanhar a riqueza de detalhes sobre o universo a ser investigado;

- registrar tudo o que eu tinha observado – o espaço da escola, a estrutura física, os espaços pedagógicos, os documentos, quem faz parte da escola, os enunciados, a língua usada na sala de aula e nos intervalos, a rotina da escola etc.

Assim, ousei dizer que me iniciei pesquisadora!

Além dos momentos de leituras e estudos reservados para a minha pesquisa, o Programa de Iniciação Científica me proporcionou outros momentos em espaços escolares e não escolares indígenas, os quais me permitiram vivenciar e sentir outras pedagogias (ARROYO, 2014), como: participação em congressos e seminários voltados para a questão indígena, Aty Guassu⁷, realizados nas aldeias; encontro e reuniões de professores indígenas sobre assuntos pertinentes à educação escolar indígena; assistir, como observadora, as aulas no Curso Normal Médio Indígena Guarani/Kaiowá – Ará Verá –, do qual, mais tarde, vim a ser professora assistente.

Nessa época, as aulas do Curso Normal Médio Indígena Guarani/Kaiowá – Ará Verá – eram ministradas pelos professores Antonio Jacó Brand (*in memorian*), Adir Casaro Nascimento (minha orientadora), Bartomeu Melià (*in memorian*), Eunice Dias de Paula, Paulo Gouveia, Judite Albuquerque, Veronice Lovato Rossato, dentre outros docentes e indigenistas, cujos nomes não me recordo, mas que tiveram importantes contribuições nas conquistas educacionais junto aos povos indígenas no estado do Mato Grosso do Sul.

No ano seguinte, em 2004, após a conclusão do curso de Pedagogia, fui trabalhar no Magistério Indígena G/K – Ará Verá – como professora assistente. A função do professor

⁷ Aty Guassu: grande assembleia e/ou grande reunião Guarani realizada por lideranças das famílias extensas Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva de MS.

assistente era a de acompanhar e orientar os cursistas durante o processo de formação e de estágio supervisionado, de orientação individualizada, além de registrar o rendimento semestral dos alunos, as facilidades e dificuldades na execução das atividades, participar das etapas de formação, planejamento e avaliação. Nesse período, atendi alunos dos municípios de Coronel Sapucaia e Amambai, em que fazíamos visitas pelo menos uma vez por mês, de acordo com a necessidade dos estudantes e do curso.

Em 2005, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. A saída de uma universidade pública para uma universidade privada foi motivada pela questão indígena, pelo referencial teórico que eu tinha escolhido seguir. Antes de ingressar no mestrado, eu havia participado do grupo de estudos da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, de atividades realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), de eventos e atividades realizadas no Programa de Pós-Graduação voltados para os estudos culturais com enfoque na questão indígena.

A pesquisa de mestrado, intitulada “A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio”, teve como objetivo identificar como são construídos os sentidos da escola para estudantes Guarani, Kaiowá e Terena do ensino médio da Escola Estadual Intercultural Guateka – Marçal de Souza –, localizada na aldeia Jaguapirú, no município de Dourados/MS.

Em meados de 2005, por causa do mestrado, vim para Campo Grande/MS e fui trabalhar na Secretaria de Estado de Educação (SED) como técnica em educação no setor de Gestão Escolar Indígena; ainda continuei atendendo ao Magistério Ará Verá, mais especificamente, até a conclusão da segunda turma em 2006. Enquanto técnica em educação, desenvolvia diversas atividades, das mais variadas possíveis, como: atendimento às escolas indígenas, elaboração e respostas de documentos oficiais, planejamento de atividades, contratação de professores, pareceres, matriz curricular indígena, formação continuada para professores indígenas, convênios etc.

Trabalhei na execução do Plano de Ações Articuladas – PAR/Indígena⁸ –,

⁸ O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com fundamento no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistiu em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, ao contribuir para a construção de um sistema nacional de ensino, conforme indicadores definidos a partir do diagnóstico e planejamento local, consolidados, anualmente, em

embora, muitas vezes, as decisões ficam por conta de políticas partidárias, escapando do planejado e sonhado. Considero que muitas das ações desenvolvidas foram importantes para oportunizar alguns avanços na educação escolar indígena do estado. Seguido do PAR/Indígena, também atuei na implementação dos Territórios Etnoeducacionais⁹, em que pude participar das questões burocráticas, dos registros de atas, da elaboração e envio de documentos entre Secretaria de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Ministério de Educação (MEC).

Em setembro de 2013, deixei a Secretaria Estadual de Educação para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED), na Divisão de Educação e Diversidade (DED) com os povos indígenas urbanos, local onde são realizados acompanhamentos e atendimentos nas Escolas Municipais visando ao reconhecimento do direito à diversidade, pautada no respeito às diferenças étnicas, sociais e culturais de cada povo, bem como recorrer à garantia da aplicabilidade e efetividade da Lei nº 11.645/2008, com o intuito de valorizar e assegurar as especificidades da cultura indígena.

Paralelamente ao trabalho realizado na SEMED, fui convidada, em 2015, para orientar os cursistas da “Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas”, ofertada pelo Centro de Ciências Sociais (CCHS/UFMS) – Polo de Aquidauana. Logo em seguida, fui convidada para orientar dois cursistas indígenas da “Especialização em Gestão Escolar”, ofertada pela Faculdade de Educação (FAED/UFMS) e destinada aos diretores da Rede Municipal ou Estadual. O trabalho de conclusão de curso consistia em uma revisão do Projeto Político-Pedagógico da escola, com ênfase no princípio da gestão democrática.

quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e de avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. No que se refere à diversidade, no segundo ciclo do PAR, foram incluídas subações e metodologias inovadoras, atendimento às comunidades quilombolas, indígenas e escolas rurais. O PAR aconteceu em três ciclos, sendo: 2007/2010; 2011/2014; e 2015/2020. Diante das ações educacionais realizadas nas comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, há a necessidade de que sejam realizadas pesquisas que apontem os avanços e desafios na implementação das políticas de educação escolar indígena no sistema estadual, bem como nos sistemas municipais de educação do estado, com ênfase nas dimensões e áreas de atuação do PAR.

⁹ Criados pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Cada Território Etnoeducacional compreende as terras indígenas, independentemente da divisão político-administrativa do país, mesmo que não contínuas, ocupadas por povos que mantêm relações sociais, relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas. Os Territórios Etnoeducacionais se configuram em uma das subações do PAR/Indígena. Em Mato Grosso do Sul, há dois Territórios Etnoeducacionais: Povos do Pantanal, de modo a contemplar as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Terena e Ofaíé, e Cone Sul, para as etnias Guarani e Kaiowá. Diante desse contexto, há a necessidade de realizar pesquisas que mostrem como foi o processo de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, bem como um levantamento das ações realizadas e quais foram os avanços e desafios na educação escolar indígena nesse período.

Em meados de 2016, retornei à Especialização do Centro de Ciências Sociais da UFMS, “Antropologia e História dos Povos Indígenas”, como tutora dos cursistas do Polo de Campo Grande e, depois, como orientadora para o trabalho de conclusão de alguns cursistas.

Essas atividades foram importantes para que eu retornasse à academia. Pensar o projeto para o doutorado era algo que eu tinha em mente há muito tempo, mas não sabia como retomar o caminho da pesquisa. Minha intenção era pesquisar algo relacionado à escola enquanto espaço da comunidade indígena. Foi, então, que, em contato com o grupo de estudos e as leituras realizadas nos estudos pós-coloniais e decolonias¹⁰, surgiu a curiosidade de investigar a relação entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais nas Escolas Municipais Indígenas Teko Arandu e Mbo’Eroy Arandu, localizadas na Aldeia Takuaperi, no município de Coronel Sapucaia/MS.

2. Delineando um caminho de investigação

O contexto escolar, em geral, é um espaço complexo¹¹, de representação e de reprodução de conhecimentos. É vivenciado e experienciado por diferentes sujeitos com distintos saberes, que dialogam nas tensões e ambivalências de suas particularidades culturais, étnicas, linguísticas e sociais. Diante disso, Ferraço (2001, p. 102) ressalta que “[...] se pudermos conhecer a escola um pouco melhor, apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é, teremos melhores condições de falar sobre suas potencialidades [...]”, como no caso das escolas indígenas, que têm suas particularidades e especificidades próprias.

¹⁰ O termo decolonial ou decoloniade utilizado neste estudo diz respeito à necessidade de decolonizar os conhecimentos latino-americanos produzidos sob a ótica dos saberes ocidentais; contudo, a palavra descolonial será mantida, conforme escrita no original dos textos citados neste estudo. No entanto, Walsh (2009a, p. 14-15), em “*Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época*”, explica, em nota de rodapé, que “Suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas”.

¹¹ De acordo com Souza e Fleuri (2003, p. 75, grifos dos autores): “[...] A complexidade implica perceber os diferentes sujeitos e orientar suas e interações segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da *unidade do conjunto* com a *diversidade de elementos* que o constituem”.

Os povos indígenas só tiveram o direito a uma escola institucionalizada em uma perspectiva diferenciada, intercultural, específica, bilíngue e comunitária, em seus territórios tradicionais, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988.

Ao relembrar que a educação escolar indígena é uma construção de um processo histórico, simultâneo à colonização do país, que vai de imposição aos modelos educacionais – século XVI a meados do século XX –, em que a educação esteve pautada na catequização, na civilização e na integração forçada dos indígenas à sociedade nacional, passando por diferentes processos integracionistas e assimilacionistas que perduraram até o final dos anos 80, é pertinente realçar que as manifestações e reivindicações pelo reconhecimento das diferenças étnicas se tornaram cada vez mais fortes e intensas, de modo a ganhar espaço na sociedade brasileira em favor dos seus direitos.

Diante desse cenário, Ferreira (2001) dividiu a história da educação escolar indígena em quatro fases distintas: 1) Brasil Colônia – em que esteve a cargo exclusivo de missionários Jesuítas; 2) criação do Sistema de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, estendendo-se à FUNAI e ao Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas; 3) surgimento de organizações não governamentais e movimentos indígenas iniciados durante as décadas de 60 e 70, passando pelo período militar; 4) década de 80, na qual se iniciam os movimentos e organizações dos próprios índios que, posteriormente, vão ter seus direitos garantidos com a CF de 1988.

Já Baniwa (2013) mostra que a história da educação escolar indígena se divide em apenas dois períodos marcantes e contrastivos, cuja CF de 1988 se torna um divisor de águas na história da educação escolar indígena no Brasil.

O primeiro período compreende de 1500 a 1988, no qual o autor denomina Escola para Índio; importante pontuar que a escola tinha como missão integrar e assimilar os povos nativos à sociedade nacional. Ressalta Baniwa (2013, p. 1) que: “[...] Neste período não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena”.

Por sua vez, o segundo período se dá a partir da CF de 1988 até os dias atuais, em que os povos indígenas, pela primeira vez na história, passam a ter garantido o direito à sua diferença dentro dos processos de socialização nos quais estão inseridos – pensados a partir da sua concepção de mundo e organização política, religiosa, econômica, territorial e social – e que se diferenciam das sociedades ocidentais.

Na sequência, outros dispositivos legais orientam para uma educação escolar específica e diferenciada, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996; o Decreto nº 6.861/2009, que organiza a educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais; o Parecer CNE nº 13/2012 e a Resolução CEB nº 05/2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena na educação básica; e o Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005/2014, considerando as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.

É em um espaço complexo de muitas perguntas e descobertas que este estudo teve como pretensão investigar a relação entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais, na Aldeia Taquaperi, no município de Coronel Sapucaia/MS, nas Escolas Municipais Indígenas Nande Reko Arandú e Mbo'Eroy Arandu, situadas em um contexto de fronteiras geográficas, epistemológicas e culturais.

Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa buscou:

- mapear as pesquisas realizadas pelos intelectuais¹² Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul, em nível de mestrado e doutorado, que fizeram as pesquisas em suas terras indígenas e analisar, em seus escritos, como dialogam com os saberes tradicionais e ocidentais no espaço acadêmico;

- identificar como se estabelece a relação entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais na proposta pedagógica das Escolas Municipais Indígenas Nande Reko Arandú e Mbo'Eroy Arandu, tendo em vista que são documentos institucionais e oficiais, regidos por normas e diretrizes educacionais nacionais; e

- compreender como os saberes Guarani e Kaiowá se relacionam no espaço escolar e como dialogam com os saberes ocidentais, por meio de enunciados produzidos pelos professores Guarani e Kaiowá, considerando suas diferentes concepções de mundo.

Nesse sentido, ao se atentar que os saberes indígenas passam pela escola em uma relação de saber, ser e poder (MIGNOLO, 2007; 2013; MALDONADO-TORRES, 2016; WALSH, 2005a; 2009a) e que reexistem as mais diversas experiências eurocêntricas, com as reflexões realizadas neste estudo, compreendo que a relação entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais ocorre no diálogo entre os estudos decoloniais e pós-

¹² Segundo Bergamashi (2014, p. 12), “[...] o que explica a expressão intelectual indígena como uma possibilidade de empoderamento de suas lideranças, dos sábios, dos estudiosos que se destacam, tanto no seio de suas sociedades, como na interação com espaços não indígenas”.

coloniais, tendo em vista que os saberes Guarani e Kaiowá são necessários para as compreensões de suas vidas, ressignificados em um espaço entre fronteiras e marcados em um contexto de encontros e desencontros entre sujeitos com saberes.

Entende-se que a perspectiva decolonial propõe se desprender das matrizes coloniais de saber, de ser e de poder em todas suas dimensões, portanto é um projeto da sociedade, da comunidade, que transcende a colonialidade. A construção de um projeto decolonial propõe construir outras pedagogias, outros saberes e outros fazeres. Segundo Walsh (2009b, p. 23):

[...] utilizando as categorias de Boaventura de Souza Santos (2005, p. 172), um projeto que provoca questionar as ausências – de saberes, tempos, 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.

Dessa forma, a considerar o espaço escolar de uma terra indígena um lugar de circulação dos saberes indígenas onde a fronteira se torna a passagem para os saberes reelaborados, ressignificados, negociados e não negociados de acordo com a lógica e o pensamento dos povos Guarani e Kaiowá, a escola se mostra um local privilegiado para reflexões sobre as relações de saberes que se constroem em uma articulação complexa em função de outros saberes.

Com apoio no diálogo entre os estudos pós-coloniais e decoloniais, foi possível questionar e refletir sobre como se estabelece a inter-relação entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais no espaço escolar, na sua complexidade cotidiana, em um espaço de fronteiras atravessadas pelas matrizes coloniais. As pesquisas pós-coloniais questionam as formas de dominação e opressão que diferentes povos sofreram com os processos de colonização, e as pesquisas decoloniais, a partir da América Latina, problematizam os processos de colonização estabelecidos dentro de uma ordem moderna ocidental alicerçada nas matrizes coloniais do poder.

As matrizes coloniais indicam os padrões de relações que surgiram no contexto da colonização, a partir de uma ordem e lógica moderna-ocidental, permanecendo na contemporaneidade com a colonialidade. Com base nos estudos realizados em Walsh (2009b, p. 24), entende-se que as matrizes coloniais são estruturas permanentes “[...] que

mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”.

Ao seguir esse campo teórico, é pertinente verificar estas informações:

Uma consequência importante deste tipo de estudos foi a demonstração de que a produção de conhecimento científico envolve um conjunto de actores, de saberes e de contextos distintos, e que a fronteira que separa a ciência dos seus ‘outros’ (senso comum, saberes locais ou práticos, saberes indígenas, crenças, incluindo crenças religiosas, filosofia e humanidades) obriga a um trabalho de demarcação (boundary work) permanente e a um esforço de institucionalização das diferenças entre ciência e opinião, ciência e política ou ciência e religião (GIERYN, 1999 *apud* NUNES, 2009, p. 219).

Assim, é preciso observar o contexto escolar indígena em uma articulação de espaço-tempo¹³. Um espaço social e cultural onde circulam os saberes indígenas e os saberes ocidentais, que se estabelecem entre fronteiras étnicas, culturais e intelectuais. Também, de um tempo determinado pelo momento histórico e político, no qual deslocam seus saberes para outros saberes.

A escola, sendo um projeto da modernidade, na sua essência, sempre esteve vinculada aos movimentos políticos, os quais a utilizaram, de certa forma, como um meio de moldar a sociedade de acordo com seus interesses, pensando em um único povo, em uma única língua, em uma cultura e em um único conhecimento. Nesse processo, Candau (2011, p. 242) lembra que:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

No Brasil, a educação escolar foi instituída dentro dos processos políticos e econômicos nas relações de poder a partir da colonização do país. Na história da educação

¹³ De acordo com Said (2007, p. 92): “O filósofo francês Gaston Bachelard propôs, certa vez, uma análise do que chamou poética do espaço. O interior de uma casa, disse ele, adquire um significado de intimidade, segredo, segurança, real ou imaginada, por obra das experiências que se julgam adequadas a esse espaço. [...]. Dessa forma, o espaço adquire um sentido emocional, ou mesmo racional, por uma espécie de processo poético, o mesmo pelo qual as áreas distantes vazias ou anônimas são convertidas em significados para nós. Processo semelhante ocorre quando lidamos com o tempo. Muitas de nossas associações ou até nosso conhecimento sobre períodos como ‘há muito tempo’ ou ‘o início’ ou ‘no final dos tempos’ são poéticos – inventados”.

brasileira, os primeiros registros de escolarização surgem com a chegada dos jesuítas, em 1549, com as escolas de catequese, que tinham como princípio a educação religiosa, doutrinação e conversão cristã dos povos indígenas.

As escolas nas aldeias vivenciaram um longo período histórico – que compreende desde Brasil Colônia, Império a República – de negação, exclusão, integração e assimilação de seus saberes, culturas e identidades, vistos como inferiores e subalternizados diante de uma cultura hegemônica e eurocêntrica.

Os povos indígenas só tiveram o direito a uma escola específica e diferenciada, organizada de acordo com seus modos próprios de aprendizagem, língua e cultura a partir da CF de 1988, embora ainda seja possível perceber, no cotidiano escolar, fragmentos e marcas herdeiros de uma educação colonial, o que, na concepção de Melià (2013, p. 242), “[...] Es un hecho que las escuelas para los indígenas han sido y continúan siendo coloniales”.

Nesse caso, o autor chama atenção para a influência que os saberes ocidentais exercem sobre as escolas indígenas. Segundo Nascimento (2010, p. 2), “[...] a escola indígena vive a complexa ambiguidade de ao propor a inclusão aos padrões genéricos e universalizantes excluem as comunidades de historicamente valorizar as suas culturas, os seus saberes”.

Nesse sentido, o desafio que se coloca é compreender como a relação entre os saberes Guarani e Kaiowá se efetiva na escola com outros saberes, nas suas tensões e contradições, por meio das quais as populações indígenas atuais dialogam com a história. A propósito, uma história atravessada pela colonização que, observada na contemporaneidade, ainda traz reflexos do passado, da sua relação com o mundo e da interpretação que faz da realidade. Nas palavras de Mignolo (2013, p. 14): “[...] sujetos que habitaban en las historias locales y en las experiencias de las historias coloniales”.

Ainda de acordo com Mignolo (2013, p. 17): “[...] Porque el conocimiento se crea y transforma de acuerdo com deseos y necesidades particulares, así como em respuesta a exigências institucionales. El conocimiento está aclado em proyectos com uma orientación histórica, económica y política”.

Ao entender a escola como um espaço de fronteira onde as diferenças são manifestadas e construídas, Weiguel (2003, p. 6) destaca que a escola, “[...] como todo espaço socialmente construído, é um espaço aberto, onde as práticas nele empreendidas produzem efeitos resultantes de um feixe de relações – que poderíamos denominar de

negociações – entre as forças sociais envolvidas”; ou seja, é um espaço onde a negociação implica conflitos e tensões, cuja organização interna de cada grupo coloca em desafio as suas “estratégias da diferença”, articulando novas formas de sobrevivência da cultura. Nesse momento, estabelecem-se as trocas entre um e outro em uma relação mútua e de sobrevivência.

Do ponto de vista antropológico, Tassinari (2001, p. 47) situou a escola indígena como “fronteira” e a definiu como:

[...] um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola”.

Para a pesquisadora, o conceito de fronteira está ancorado nas contribuições de Barth (1969), em que o autor problematiza o conceito de fronteira a partir das relações sociais entre grupos nos quais são estabelecidas as redefinições identitárias. Assim, as fronteiras étnicas envolvem elementos culturais que determinam o pertencimento étnico ou não a um grupo.

Neste estudo, o conceito de fronteira que abordamos está relacionado aos conflitos e às tensões que se efetivam na relação entre saberes gerados pelo contato entre diferentes visões de mundo, na tradição e na tradução, aspectos que, em determinados momentos, são articulados, negociados, ressignificados e hibridizados na interação entre um e outro.

Conforme postula Bhabha (2014, p. 56):

Quando falo de *negociação* em lugar de *negação*, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a ‘contradição materialista real’ que a História encarna.

Desse modo, diante de uma sociedade específica, com características próprias, pode-se entender a escola em terras indígenas como um espaço de diálogo onde se entrecruzam diversos caminhos e saberes, formando uma rede de signos e significados que

se constituem na relação entre passado e presente, no “entre-lugar” entre os conhecimentos tradicionais e ocidentais, produzindo saberes de fronteira, assunto que será abordado mais adiante.

Nessa direção, Bhabha (2014, p. 29) salienta que:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do 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 interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

O que Homi Bhabha chama de “entre-lugar” equivale aos momentos ou processos produzidos na articulação das diferenças culturais. Esses “entre-lugares” são os espaços limiares onde o jogo de poder estabelece novas atribuições e sentidos produzidos no cruzamento entre culturas que dão novos significados a um saber outro, em que cada um não perde o que há de si, mas se reelabora e ressignifica na tensão entre um e outro.

Nesse caso, Brand (2001, p. 96) enfatiza que a “[...] escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui politicamente, na fronteira com o outro, como espaço intercultural na interação com o entorno regional”.

Diante dessa abordagem, Melià (2001, p. 64) lembra que “la escuela es un pedacito solamente de la educación indígena, no és toda la educación indígena”. Dessa forma, verifica-se que a escola que, por muito tempo, oprimiu e aniquilou os povos indígenas, que “empurrava para fora”, atualmente, é aceita por eles, no intuito de compreender os conhecimentos não indígenas, traduzindo e os interpretando pela lógica/cosmovisão indígena.

Ao ter em vista que o espaço escolar é atravessado por símbolos (língua, cultura, território, crenças, valores), nota-se a necessidade de fazer algumas reflexões de como os saberes indígenas dialogam nesse espaço-tempo, nas relações de contato, em um mundo cada vez mais globalizado e marcado pelas diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas.

Em estudos realizados em 2007¹⁴, com o objetivo de compreender a construção do sentido de escola para os estudantes indígenas do ensino médio, por meio de suas histórias

¹⁴ Dissertação de mestrado realizada no período de 2005 a 2007, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, situando-se na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

de vida, a pesquisa evidenciou a força dos discursos colonialistas sobre a construção das identidades dos estudantes. Observou-se, ainda, a ideia muito presente de ser como o “outro” (não índio), ter habilidades e conhecimentos ocidentais postos pelo contexto histórico vivido (SORATTO, 2007).

Na pesquisa de Lescano (2016, p. 93), a qual disserta sobre os saberes indígenas que formam os pilares da educação Kaiowá, apontando orientações para a educação escolar indígena, o autor profere os seguintes postulados:

Os saberes tradicionais sempre transitam no espaço escolar, mas é invisibilizado por meio de conceitos que a escola trabalha, e isso acontece por falta de formação adequada dos professores. Os conhecimentos trabalhados na escola precisam ter como tema inicial os saberes do Kaiowá, porque é com esses saberes que a escola se identifica como diferente.

Nessa acepção, Bergamashi (2005, p. 192) salienta:

[...] Há uma associação direta nas falas, relacionando escola com a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da fluência na língua portuguesa, prenúncio de uma situação presente em que optaram por “qualificar” o contato a partir dos parâmetros ocidentais, confeccionando uma possibilidade de diálogos interétnicos: referem-se a esses conhecimentos escolares como uma porta necessária que abre caminhos para circular no mundo não indígena, o mundo dos brancos.

Diante da complexidade do mundo contemporâneo, onde há a busca por compreensões de outros saberes e modos outros de ser, de fazer e se posicionar no mundo, Porto-Gonçalves (2005, p. 3), em “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais”, evidencia que:

[...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em vivemos e das epistemes que lhe são próprias. [...]. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, as águas, da terra, do fogo do ar, dos homens.

Assim, o desafio das pesquisas educacionais, especificamente em comunidades indígenas, está na necessidade de aprender e dialogar com os fatos e consequências que

foram impostas pelo mundo moderno e capitalista que transcendem a colonialidade, constituindo-se a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Sobre esse ponto de vista, Quijano (2005, p. 15), em “Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina”, observa:

Por sua natureza, a perspectiva eurocêntrica distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira. Opera, pois, no mundo de hoje, e em particular na América Latina, do mesmo modo como a “cavalaria” atuava na visão de Dom Quixote. Consequentemente, nossos problemas também não podem ser percebidos senão desse modo distorcido, nem confrontados e resolvidos salvo também parcial e distorcidamente. Dessa maneira, a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica.

Ao seguir essa perspectiva, Walsh (2009a) enfatiza a necessidade de outras pedagogias – uma pedagogia decolonial que possibilite construir relações de saber, ser, fazer e poder que esteja ancorada em uma perspectiva intercultural crítica.

Para Tubino (2004, p. 4, grifos do autor):

En el discurso académico cuando hablamos de interculturalidad, no nos referimos en principio a un principio normativo de la convivencia social. Cuando los científicos sociales analizan la interculturalidad se refieren al estudio de las diversas mezclas y relaciones que de hecho ya existen entre las diversas culturas que coexisten en nuestro continente. **Hablar de interculturalidad es por ello, desde esta perspectiva, hablar de los encuentros y los desencuentros, de las hibridaciones y de los diversos tipos de intercambios y relaciones existentes entre las culturas.** Desde este punto de vista, la interculturalidad es intrínseca a las culturas, porque las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros.

É nesse contexto que Fleuri (2012, p. 10), referenciando Walsh, propõe que construir a interculturalidade, de forma crítica, requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo “[...] e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver em uma nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais”.

Nesse sentido, para que haja uma educação intercultural, é preciso considerar a diversidade cultural existente e dialogar com as particularidades e subjetividades de cada sujeito, nos seus saberes, nas suas epistemologias e nas suas diferenças, entendendo, conforme pontua Woodward (2000, p. 55), que a:

‘Subjetividade’ sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.

Concernente ao exposto, Walsh (2005a, p. 4) afirma que:

[...] la interculturalidad significa ‘*entre culturas*’, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Como aponta a autora, a interculturalidade não é apenas um encontro entre culturas, tampouco uma relação de mão única, mas, sim, uma troca de conhecimentos e saberes que devem ser vivenciados e experienciados nos “entre-lugares”. Estes, a propósito, articulam-se na tradução e na tradição, ressignificando nossa visão de mundo que, segundo Bhabha (2014, p. 21), “[...] é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”.

Nessa perspectiva, entende-se que a hibridização é um dos fatores responsáveis pela sobrevivência de diferentes sujeitos, principalmente nos momentos mais críticos da história, quando a sua identidade se encontra mais ameaçada.

O contexto escolar é um lugar onde as relações sociais e culturais se tensionam e conflitam constantemente nos “entre-lugares”, sendo ressignificadas e apropriadas de acordo com a lógica cultural e social de cada sujeito pertencente a grupos humanos distintos, os quais constituem suas verdades, vivências, explicações, os seus modos de estar no mundo que também se ressignificam na relação com outros sujeitos.

Dentro da complexidade do tema, observa-se que a escola se constitui em um espaço de negociação, de tradução e hibridização de conhecimentos produzidos por sujeitos que transitam por diferentes espaços. No contexto atual, as diferenças étnicas, raciais, linguísticas, culturais, sociais, gênero e de classe se evidenciam e se tensionam no espaço

escolar. É nesse espaço de tensões que devemos buscar novas formas de ensinar, conhecer, aprender acerca da complexidade e diversidade que nos rodeiam.

Por consequência, as práticas educativas e curriculares, em sua efetividade, não acompanharam as necessidades e complexidades do mundo atual, na heterogeneidade dos sujeitos, havendo, assim, a imprescindibilidade de se repensar as políticas educacionais no entendimento das diferenças, em seus diversos contextos, sejam eles políticos, sociais, culturais e econômicos.

Para que isso seja possível, precisamos ter um olhar articulado, tirar os polos da fixidez e desconstruir os essencialismos que ainda permanecem cristalizados em nossas mentes. Como sugere Walsh (2009c, p. 12), precisamos descolonizar nossas mentes; com isso:

[...] senalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro um orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Um orden que hemos sido, de uma forma y outra, partícipes. Assumir este tarea implica um trabajo de orientación decolonial dirigida a quitar las cadenas que aún están en las mentes, como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desasclavizar las mentes, como decía Malcom X, y desaprender lo aprendido para volver aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García.

Desse modo, cabe ressaltar que a escola não é um ambiente neutro; ela é reflexo da sociedade. Cumpre lembrar, porém, que somos frutos de um processo histórico colonizador – a escola, por sua vez, torna-se um instrumento de legitimação de grupos específicos e dominantes. Destarte, a igualdade de oportunidades a diferentes grupos sociais com aspectos culturais e organizações sociais diferentes não dispõe dos mesmos acessos.

Ao seguir nessa abordagem, pode-se afirmar que a escola assume uma posição política e pedagógica que vai ao encontro do contexto social e econômico em que está inserida e que, na maioria das vezes, desencontra-se das expectativas da comunidade escolar indígena, das suas exigências sociais e culturais enquanto grupos específicos e diferenciados.

Assim, ao falarmos sobre a interculturalidade, devemos perceber como as negociações dos saberes Guarani e Kaiowá, nos seus modos de ser, viver e saber concebem compreensões e condições para criações de modos-outros de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras – que centram, descentram e reexistem aos

processos de subalternização. Nesse caso, como se refere Bhabha (2014, p. 76), “[...] deveríamos lembrar que é o ‘inter’ – o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* – que carrega o fardo do significado da cultura”.

Por meio dessa abordagem epistemológica, em um contexto histórico e cultural marcado pelas matrizes coloniais de saber, de poder e de ser, cabe questionar: quando e como os saberes indígenas e não indígenas se encontram e desencontram no espaço escolar? Qual é a relação dos saberes indígenas e não indígenas que perpassam pela escola? Em que momento? Com que fim? Como se articulam, negociam e se reelaboram? Quais saberes são necessários antes de frequentar a escola? E depois da escola: quais saberes são necessários e para quê? Como os saberes indígenas se inter-relacionam com os saberes não indígenas? Quão indígena é a escola indígena? Quais são os reflexos coloniais que refletem na escola e na comunidade? Quais enunciados são produzidos na escola? Qual linguagem é utilizada na escola?

Diante do exposto, o desafio que se coloca é investigar a relação de saber, ser e poder na escola, construído em um espaço de tensão, interação e negociações. Conforme propõe Mignolo (2015, p. 180): “[...] Necesitaban deprenderse y pensar dentro de las fronteras que habitaban: no las fronteras de los estados-nación, sino las fronteras del mundo moderno/colonial, fronteras epistémicas y ontológicas”.

Desse modo, ao seguir pela perspectiva de Escobar (2003, p. 67), tem-se: “[...] Este proyecto se refiere a la rearticulación de los designios globales por y desde historias locales; con la articulación entre conocimiento subalterno y hegemónico desde la perspectiva de lo subalterno; [...]”.

Nesse enfoque, verifica-se a necessidade de compreender a relação entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais construídos na ambivalência e na complexidade vivida, cotidianamente, no encontro entre um e outro. Para Bhabha (2014, p. 60, grifos do autor), “[...] o valor transformacional da mudança reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são *nem o Um [...] nem o Outro [...]*, mas *algo a mais*, que contesta os termos e territórios de ambos”, cujas negociações se tensionam nos limites culturais e enunciativas que cada grupo representa.

Assim, Santos (2009a, p. 468) destaca:

[...] cada saber conhece mais e melhor os seus limites e possibilidades e do que os limites e possibilidades de outros saberes. Esta assimetria constitui o que chamo diferença epistemológica. Ela ocorre nas relações entre saberes vigentes na mesma

cultura e ainda mais intensamente nas relações entre saberes vigentes em diferentes culturas.

A escola indígena, atualmente, tem garantido o direito à sua diferença dentro dos processos de socialização nos quais ela se insere – processos, aliás, pensados a partir da sua concepção de mundo e organização política, religiosa, econômica, territorial e social que se diferenciam e se distanciam das sociedades ocidentais.

3. Estratégias metodológicas

Ao ter em vista que cada grupo humano constitui suas verdades, suas vivências, explicações e seus modos de ser e estar no mundo, de dar significado e sentido às coisas que os rodeiam, entendo que as pesquisas educacionais que dialogam com os estudos pós-coloniais e decoloniais possibilitam evidenciar aquilo que os saberes ocidentais não conseguem responder ou compreender a partir de modos outros de estar e se posicionar no mundo.

Nesse caso, como reporta Bhabha (2014, p. 52):

[...]. Não pretendo afirmar o óbvio: que não existe saber – político ou outro – exterior à representação. Pretendo, isso sim, sugerir que a dinâmica da escrita e da textualidade exige que repensemos a lógica da causalidade e da determinação através das quais reconhecemos o ‘político’ como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social.

Assim, para uma transformação social, é preciso se deslocar para outros contextos, os quais estão presentes no cotidiano escolar, e fazer o diálogo no encontro com diferentes sujeitos, sem anular sua história e suas memórias, evidenciando que outros saberes e outros fazeres são possíveis. Como assevera Gallo (2017, p. 40), precisamos transgredir, ou seja, “[...] testar os limites, colocar-se para além deles”, para construir uma educação que seja capaz de deslocar as verdades e certezas construídas dentro de uma educação hegemônica da qual fomos/somos produzidos, em uma sociedade que, ainda, tenta se enquadrar na lógica moderna-ocidental e “[...] fazer resistência ao dispositivo pedagógico moderno [...]” (*ibidem*) que ainda está enredado em nossos fazeres e em nossos saberes.

Diante disso, para a realização desta pesquisa, muitas coisas antes foram experienciadas, colocando-me à prova daquilo que já conhecia ou acreditava conhecer, ao me permitir trilhar por outros caminhos ou pelos mesmos caminhos, mas enxergar por outras lentes, fazer novas perguntas, desconstruir e reconstruir conceitos, indagar meu lugar enquanto pesquisadora e o lugar onde pretendemos pesquisar e aprender.

As leituras realizadas durante os primeiros anos deste curso e o referencial teórico que me ajudou a sonhar, desenhar e traçar os caminhos metodológicos que deveríamos seguir para a pesquisa de campo se viram paralisados diante da pandemia da covid-19¹⁵, que assombrou o mundo em 2020. Estudos e pesquisas de vários países se voltaram, desesperadamente, à busca por respostas e pela cura, na esperança de que a vida pudesse retornar de forma habitual e corriqueira, mesmo que percebamos que jamais seremos os mesmos, pois não sei se um dia será possível convivermos naturalmente como antes, sem carregar as marcas deixadas por um vírus que abalou o mundo e desafiou a ciência.

O medo e a necessidade de sobreviver fizeram com que os meios de comunicação fossem o elo para que muitas coisas pudessem ser feitas a distância¹⁶. O jargão “fique em casa” tomou conta de nossas vidas e, quando desafiado pela desobediência ou necessidade, nada mais que pôr em risco a vida e se submeter à exposição ao vírus que, de forma trágica, fez milhares de vítimas mundo afora.

Diante da necessidade do trabalho, como muitas outras pessoas, vi-me exposta, diversas vezes, ao vírus, até chegar ao final de 2020 com sintomas leves e um teste positivo da doença; a apreensão toma conta, os dias e noites se tornam longos na contagem de um quadro clínico daquilo que se pode melhorar ou piorar. Enfim, experienciar uma doença que

¹⁵ Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a covid-19, sendo, posteriormente, disseminada e transmitida de pessoa a pessoa. A covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, os pacientes, em sua maioria (cerca de 80%) com covid-19, podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas); aproximadamente, 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentar dificuldade respiratória, dos quais 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2020.

¹⁶ As atividades realizadas a distância nos permitiram ver um outro lado de nós mesmos, ou seja, convivemos e partilhamos momentos particulares de nossas vidas, em nossos lares. Despimo-nos da formalidade dos nossos ambientes de trabalho, das salas de aula, de estudos e de reuniões; muitos outros “nós” se fizeram presentes nesse novo ritmo de vida. O lugar e o papel social destinado a cada função se perderam muitas vezes, misturando-se com o de mãe, dona de casa, estudante, trabalhadora, pesquisadora nesse novo ambiente improvisado para atender às necessidades do momento.

mudou nossas vidas, distanciando-nos de pessoas próximas, fez-me questionar, constantemente: o que somos sem o outro? Precisamos tanto um do outro para a nossa existência. Acredito que nunca a presença do outro, o estar junto, foi tão importante quanto nesses tempos pandêmicos em que vivemos o distanciamento social.

Contudo, no desenvolvimento deste estudo, com a pesquisa de campo prestes a iniciar, o mundo em alerta e, quando o estar junto já não era mais possível, as dúvidas eram: como ir a campo onde o método que se pretendia era etnográfico? As observações de uma terra indígena que tinham como objetivo fornecer elementos para compreender a relação entre saberes se viu esmaecer no “fique em casa”, no isolamento social. A ansiedade para retornar ao lugar que muito aprendi na época em que atuei como professora assistente do Curso Normal de Nível Médio – Ará Verá – e pelo qual vinha me preparando há dois anos para voltar como pesquisadora foi se tornando distante e quase impossível diante do cenário vivenciado.

A partir disso, novas estratégias tiveram de ser traçadas, pensadas e reformuladas. O desafio de me reinventar na pesquisa, com os recursos disponíveis para o momento: computador, celular e os contatos que tinha, foi um tanto difícil, pois sempre me vi como uma pesquisadora de campo, que acredita no “estar lá”, onde os momentos de conversas informais, as horas livres e imprevisíveis possibilitam uma riqueza de informações que o “estar aqui”, dificilmente, consegue apreender.

Ainda assim, em meio às adversidades do momento, a única saída era utilizar os recursos tecnológicos e de comunicação viáveis para que a pesquisa se tornasse possível, exercitando novos modos de fazer pesquisar. Como pontua Paraíso (2004, p. 44), foi preciso, “[...] numa inspiração nietzschiana, ‘lançar-nos além de nós’ mesma/os, para que algo novo possa aparecer [...]”.

Ademais, para que algo novo pudesse aparecer, a técnica de bricolagem foi uma ferramenta importante na pesquisa de campo. Kasper (2006, p. 126) enfatiza que a bricolagem “traz a ideia de técnicas improvisadas, adaptadas às circunstâncias”; assim:

[...]. Procedemos nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido (PARAÍSO, 2014, p. 33).

Ao considerar a bricolagem um conjunto de técnicas articuladas, utilizadas para criar e improvisar que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 18), “[...] extrapola o pragmático ou o prático”, neste estudo, juntamos tudo o que encontramos pelo caminho e que, a princípio, poderia servir para a escrita: referenciais teóricos, documentos, registros de conversas, contatos, *e-mails*, *sites* de pesquisas, leituras em outra língua, leituras na minha língua, mas em diferentes vertentes teóricas. Todos esses materiais, depois, tiveram de ser selecionados, descartados, revisados e até refeitos, tendo em vista que o trabalho do *bricoleur* é recolher elementos na função de “isso sempre pode servir”, como escreveu Strauss (1989, p. 33), em suas contribuições na ótica do estruturalismo.

Do francês, sem uma tradução precisa – o termo *bricolar*, “faça você mesmo”, equivale a um artesão que recolhe todos os materiais necessários para a produção de um objeto –, a bricolagem, enquanto metodologia de pesquisa, não requer um planejamento prévio, mas isso não significa que não haja um rigor científico, seriedade naquilo que se produz, porém permite que o pesquisador *bricoleur* ingresse no universo da pesquisa como um “negociador metodológico” (KINCHELOE, 2007, p. 15), possibilitando que as circunstâncias e os fatos deem forma aos procedimentos empregados; por isso, Strauss define que o trabalho de *bricolar* é um trabalho “feito a mão” (STRAUSS, 1989, p. 39) e se “constitui uma verdadeira experiência sobre o objeto” (*ibidem*).

Para Kincheloe (2007, p. 16):

[...] A bricolagem existe a partir do respeito pela complexidade do mundo real. [...] ela está baseada em uma epistemologia da complexidade. [...] A tarefa do *bricoleur* é atacar essa complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral. Nesse processo, os *bricoleurs* atuam a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo.

Dessa forma, entendemos que o trabalho *bricoleur* consiste em um conjunto de elementos articulados que vão se relacionando entre si, ao produzir resultados sobre o problema colocado.

Assim, recortamos de “lá” e colamos “aqui” tudo o que observamos, registramos, lemos, refletimos, conversamos no intuito de evidenciar a complexa relação entre os saberes indígenas e os saberes ditos ocidentais no espaço escolar indígena. Porém, nesse recorte e cola, Paraíso (2004) ressalta que, na técnica de bricolagem, recortamos apenas pequenas partes e não a sua totalidade – e, quando coladas, não se restaura a unidade,

desse modo: “[...] aquilo que foi cortado vai se juntar aos nossos pressupostos, às nossas premissas e às imagens de pensamentos instituídas nas correntes teóricas com as quais trabalhamos” (PARAÍSO, 2004, p. 36).

Para tanto, nosso *bricolar* se constituiu em estudos teóricos sobre o espaço escolar, nas suas tensões e complexidades cotidianas, em que as identidades e diferenças são negociadas, traduzidas e hibridizadas na relação entre sujeitos, tendo como eixo norteador o conceito de interculturalidade discutido por Walsh (2005a; 2009a) e Tubino (2004) como possibilidade de diálogo entre diferentes culturas. Também realizamos estudos sobre as matrizes coloniais abordadas pelos intelectuais do Grupo Modernidade/Colonialidade (GROSFOGUEL 2009; MIGNOLO, 2005; 2007; 2013; 2015; MALDONADO-TORRES, 2009; 2016; LANDER, 2005; QUIJANO, 1992; 2005; 2009) que operam dentro de uma lógica moderna ocidental para compreender a relação entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais no espaço escolar.

Sobre o espaço escolar, foram realizados estudos em Candau (2011) e Fleuri (2003; 2006; 2012) e, para compreender como as estratégias da diferença se articulam em um processo de negociação, tradição, tradução e hibridização, realizamos estudos em Hall (2000; 2006) e Bhabha (2014), dentre outros teóricos que foram dando suporte à compreensão de como essas temáticas são articuladas no cotidiano escolar.

Neste enfoque, também foram analisados: a legislação brasileira, que orienta e regulamenta a educação escolar indígena, e os documentos das Escolas Municipais Indígenas Nande Reko Arandu e Mbo’eroy Arandu, como o Projeto Político-Pedagógico que legitima os “saberes” na escola, partindo do entendimento de que foram construídos dentro de linguagens e discursos atravessados pelas relações históricas e culturais de poder e saber, de maneira a atuar como dispositivos pedagógicos. Segundo Prado Filho e Teti (2013, p. 50):

[...] pode-se afirmar que o movimento dos dispositivos envolve jogos singulares entre práticas de saber e poder, estrategicamente articuladas tendo em vista o problema em torno do qual se organizam, visando produzir subjetividades daqueles que estão sujeitos à sua ação ou que são objetos de sua ação.

Além desses documentos, que se fundamentam em estruturas técnicas e jurídicas, foi realizado um mapeamento das Teses e Dissertações elaboradas pelos pesquisadores Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul e, posteriormente,

analisadas no intuito de verificar como os saberes indígenas são sistematizados no meio acadêmico, tendo em vista que “[...] O ‘ponto de vista nativo’ também inclui os intelectuais. [...] que geram teorias e refletem sobre sua própria história e cultura” (MIGNOLO, 1993 *apud* MIGNOLO, 2020, p. 26).

O que tentei trazer e analisar nos estudos dos pesquisadores correspondeu aos diversos elementos que compõem os saberes e os fazeres Guarani e Kaiowá, escritos e sistematizados pelos pesquisadores Guarani e Kaiowá, os quais, em muitos momentos, precisei fragmentá-los para compreendê-los dentro de uma perspectiva ocidental da qual sou constituída. Esse foi um exercício um tanto complexo, digamos de tradução de um pensamento circular para um pensamento linear, cuja intenção foi compreender uma concepção de mundo Guarani e Kaiowá a partir da minha concepção de mundo.

Na pesquisa de campo que seria realizada *in locu* na Aldeia Taquaperi, no primeiro semestre de 2020, quando a pandemia se alastrou e nos impediu de ir a campo, os procedimentos tiveram de ser repensados e replanejados. Para isso, encontrei apoio em uma entrevista de Jeanne Favret-Saada concedida à Isnart (2017), na qual relata a sua experiência de campo em Magreb, um país que estava em plena revolução no período de seus estudos e, como a etnóloga, arrisco a dizer que “[...] pesquisei o quanto pude em condições inacreditáveis para um pesquisador” (2017, p. 291). No meu caso, minhas condições, para o momento, consistiam no computador e no celular; como Favret-Saada (2017, p. 291), acreditei que “[...] poderia fazer ‘ciência’ com minhas anotações sobre esses episódios descontínuos”.

Desse modo, iniciei participando dos encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola, ouvindo e anotando as colocações dos professores indígenas e dos colaboradores não indígenas que pertencem a diferentes segmentos da educação – Universidades, Escolas Indígenas, Cursos de Magistério Indígena, Secretarias Municipais Estaduais e Municipais de Educação. Assim, fui me preparando para “chegar” à Aldeia Taquaperi.

Os encontros de formação geral, da Ação Saberes Indígenas na Escola, aconteceram pelo canal do *YouTube*¹⁷, no qual os palestrantes convidados ministraram formações com temas específicos, fornecendo subsídios para que as formações locais pudessem ser concretizadas.

¹⁷ Saberes Indígenas – REDE/MS: https://www.youtube.com/channel/UC_Du6oiae7eRguE2zhQLmjg

Em tempos pandêmicos, foi uma das ferramentas mais utilizadas na área da educação, em que diferentes sujeitos interagiram e se aproximaram por meio de *lives* (transmissão ao vivo), ao dar continuidade nas atividades de forma virtual e que estavam previstas para serem realizadas presencialmente, mas tiveram de ser replanejadas dentro dos meios de comunicação.

Já os encontros locais eram transmitidos via *Google Meet*, pelo menos uma vez por mês, sendo organizados pelos responsáveis de cada núcleo. Não havendo uma plataforma específica para ambientes virtuais educacionais, o *Google Meet* foi uma das ferramentas improvisadas para reuniões, aulas, encontros e seminários no período de isolamento social.

Nesse período de pandemia, o uso das mídias tecnológicas acelerou o emprego das ferramentas virtuais na sociedade de um modo geral, direcionando para novas situações não presenciais e, em espaços escolares, possibilitou a repensar novas estratégias para reuniões, organização e sistematização de aulas e eventos, ao otimizar tempo e espaço diante da aceleração vivida pelas atividades contemporâneas.

As ferramentas virtuais foram fundamentais para que a pesquisa se tornasse possível, embora, muitas vezes, sentia que algo ficava suspenso – um vácuo – e que só poderia ser preenchido estando lá, junto, observando os gestos, os olhares, os suspiros, as pausas nas falas, sentidos e sentimentos que não são possíveis apreender por meio de tecnologias.

Desse modo, minha “chegada” à Aldeia Taquaperi foi via *Google Meet* e, de maneira mais particular, as conversas com os professores sobre os fazeres e os saberes indígenas aconteceram pelo *WhatsApp*. Para Vivot *et al.* (2019, p. 244), o *WhatsApp* “[...] trata-se de um programa de troca de mensagens instantâneas de texto ou de voz, viabilizadas por meio da internet, que possibilita o compartilhamento de documentos, fotos e vídeos [...]”.

Ao contrário do que Vivot *et al.* (2019) apontam na pesquisa, de que o aplicativo é um recurso fácil e rápido para a troca de mensagens, facilitando o diálogo entre as partes, em nossa pesquisa, com comunidades indígenas, sentimos que a entrevista pelo aplicativo foi um tanto imprevisível, não acontecendo de modo habitual – pergunta e resposta –, como aconteceria em um encontro presencial. Iniciei a conversa me apresentando, ao relembrar momentos em que já estive com eles na Aldeia; alguns eu já conhecia, e outros não. Explicava do que se tratava a pesquisa para o curso de doutorado e, assim que me permitiam,

eu começava os questionamentos de forma escrita, deixando os professores à vontade para responderem por mensagem de áudio ou mensagem escrita. Alguns respondiam na hora, outros demoravam um tempo, e a apreensão tomava conta... a pergunta era: será que vão responder? Será que entenderam o que perguntei? Alguns retornavam, outros não.

Houve momentos em que um professor pediu para eu mandar por escrito e, quando tivesse tempo, ele responderia. Também houve momentos em que, na hora de iniciar os questionamentos, eles já não tinham mais tempo para conversar, pois estavam ocupados com outras atividades; nesse *bricolar*, juntando aqui e ali, no *YouTube*, no *Google Meet* e no *WhatsApp*, fui organizando e produzindo elementos para a análise da pesquisa.

A minha reaproximação com o grupo de professores para a realização da pesquisa foi acontecendo aos poucos, de forma tímida, principalmente por ser a distância, por meio do *WhatsApp*, principal meio utilizado para a realização desta pesquisa. A colaboração da técnica responsável pela educação indígena da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Sapucaia/MS foi imprescindível para a mediação entre mim e os professores, tornando o processo de forma tranquila, embora, muitas vezes, a ansiedade tomasse conta.

A técnica em educação do município é não indígena, mas é falante da língua Guarani, o que ajuda muito no diálogo e na aproximação entre a comunidade e a Secretaria Municipal de Educação que, geralmente, é ocupada por não indígenas.

A escolha dos professores que colaboraram com a pesquisa aconteceu de forma aleatória, com aqueles que se dispuseram a responder aos questionamentos. Os professores que atuam nas escolas da Aldeia Taquaperi pertencem a duas gerações, sendo que os professores da primeira geração são aqueles que estudaram em escolas da missão, estudaram na cidade – não tiveram professores indígenas, como seus professores, nem falantes da língua durante o processo escolar. Iniciaram as atividades escolares como professores leigos; passaram pelo Curso de Magistério Ará Verá; participaram, ativamente, do Movimento de Professores Indígenas; vivenciaram diferentes momentos na luta e na conquista dos direitos exercidos pela escola indígena na atualidade.

Já a segunda geração equivale a professores que viveram essas conquistas em suas terras, estudaram em suas aldeias, tiveram seus “patrícios” como professores, falantes da língua. Mesmo que o ensino, muitas vezes, seja no português, o fato de estarem no seu lugar de origem ajudou nessa transição entre uma língua e outra. Quando assumiram salas

de aulas, já havia uma estrutura legal e pedagógica para as escolas em suas comunidades indígenas.

A produção de dados foi realizada por mensagens via *WhatsApp*, cujos professores, por meio de entrevista, forneceram informações e elementos para a análise dos enunciados. Na maioria das vezes, eu fazia a pergunta escrita e eles respondiam por mensagens de voz, as quais ficaram registradas no aplicativo, depois transcritas, impressas e lidas diversas vezes, com a finalidade de identificar os enunciados presentes nas falas e agrupados em categorias distintas. Diante disso, eu selecionava excertos das mensagens para a análise da investigação junto ao referencial teórico, com o objetivo de perceber como se evidencia a relação entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais no espaço escolar.

Por fim, diante das circunstâncias vivenciadas no momento pela pandemia da covid-19, a pesquisa de campo foi realizada “daqui”, por meio do *WhatsApp*, na Aldeia Taquaperi, produzindo enunciados por intermédio de entrevistas com os professores, a fim de possibilitar a percepção da relação entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais no cotidiano escolar, no modo como são experimentados e traduzidos no cotidiano, considerando:

[...] que a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento (PARAÍSO, 2014, p. 30).

Assim, os procedimentos de investigação foram articulados de acordo com o andamento da pesquisa, avançando na medida do possível e recuando quando necessário. Por isso, lançamos mão da bricolagem, por permitir que a utilização de diferentes estratégias e os recursos para a produção e análises dos enunciados possibilitassem uma interpretação, mesmo que parcial, da realidade sobre o universo a ser investigado.

As análises dos estudos de campo foram articuladas com o referencial teórico-metodológico, orientado para uma pedagogia decolonial que confere ênfase às percepções das relações de saber, de ser e de poder que perpassam pela escola.

Diante do exposto, esta pesquisa se organiza em quatro capítulos, articulados entre si, nos quais um complementa o outro. Na sequência, fazemos o destaque deles.

No capítulo I “Situando o campo teórico: um compromisso com a teoria”, procuramos nos situar epistemologicamente a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais,

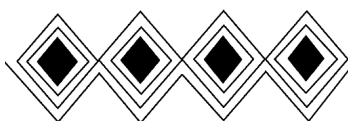
ao considerar que esse campo teórico deu condições de problematizar as relações históricas, sociais, econômicas e políticas dos projetos globais que dominaram nossas histórias locais, possibilitando-nos construir relações em outra perspectiva histórica que não seja a da lógica moderna-ocidental e não colonial.

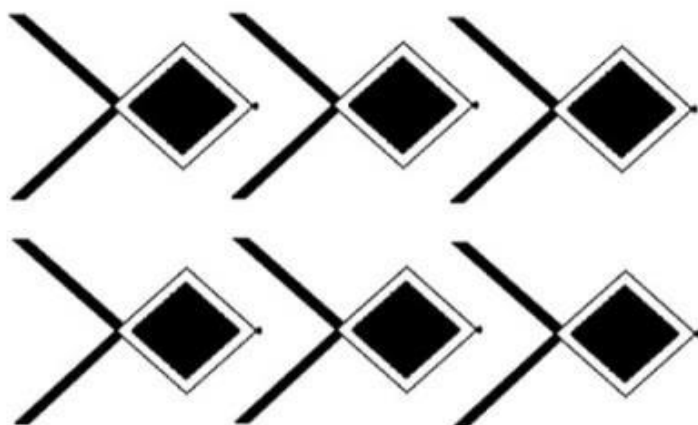
No capítulo II “Sujeitos outros, saberes outros”, foi realizada uma reflexão sobre o conceito do “outro”, tendo em vista que é uma construção/invenção ocidental no intuito de subalternizar e inferiorizar sujeitos a partir das relações coloniais de poder. E, diante disso, compreender como diferentes saberes chegaram à contemporaneidade, reexistindo às mais diversas experiências eurocêntricas, de maneira a se articular e negociar entre as cosmologias e epistemologias próprias.

No capítulo III “Saberes indígenas”, buscamos mapear as dissertações e teses realizadas pelos pesquisadores Guarani e Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul e compreender, nos escritos, como os acadêmicos indígenas trazem os saberes indígenas para o meio acadêmico, dialogando entre os conhecimentos ocidentais e tradicionais.

No capítulo IV “Outros saberes e outros fazeres na Aldeia Taqueperi”, por meio de enunciados produzidos por professores Guarani e Kaiowá, buscamos compreender como os saberes indígenas dialogam com os saberes ocidentais no espaço escolar, considerando que são sistemas e lógicas de pensamentos diferentes que dialogam e se tensionam nas ambivalências e contradições de seus projetos de vida, entre o modo de ser tradicional e o ocidental.

Ao finalizar, em nossas possíveis conclusões, percebemos que o diálogo entre os saberes Guarani e Kaiowá e os saberes ocidentais se efetiva em uma relação complexa entre tempos e ritos diferentes que divergem entre a tradição e a tradução, cuja fronteira entre saberes se constitui em um lugar de articulação, reelaboração, ressignificação e negociação de acordo com o modo de ser e de fazer Guarani e Kaiowá, dentro dos seus processos epistemológicos e cosmológicos próprios.





18

CAPITULO I – SITUANDO O CAMPO TEÓRICO: UM COMPROMISSO COM A TEORIA

Que tensões e ambivalências marcam esse lugar enigmático de onde fala teoria? [...] o empreendimento teórico tem de representar a autoridade antagônica (do poder e/ou conhecimento) que, em um gesto duplamente inscrito, tenta simultaneamente subverter e substituir (BHABHA, 2014, p. 52).

Neste capítulo, buscamos nos posicionar, epistemologicamente, a partir da articulação entre os estudos pós-coloniais e decoloniais, em que questionamos, por intermédio da relação binária entre colonizador e colonizado, as formas de dominação e opressão que diferentes povos sofreram com os processos de dominação colonial. Quanto aos estudos decoloniais, mais especificamente, buscamos, a partir de um olhar outro, de saberes e fazeres outros, desprender-nos das narrativas ocidentais recorrendo a modos outros de ensinar e aprender.

1.1 Articulando as teorias

Diante das inquietações e angústias que nos rodearam para responder às perguntas que formulamos para a realização deste estudo, as quais foram sendo “arranjadas”

¹⁸ **SAPÉNY RUGWÁI** – (Rabo do tesourão ou gavião).

no caminhar da pesquisa, nas idas e vindas, no fazer e refazer daquilo que construímos para alcançar os objetivos propostos, o campo teórico se constitui em uma arquitetura sobre o que lemos, o que somos e o que nos tornamos.

Dessa maneira, ao entrar no campo da pesquisa, suspendemos nossas certezas, questionamos os modos e os modelos com os quais fomos construídos historicamente e socialmente e que nos permitiram compreensões outras de ser, de viver e de estar no mundo – lembrando que somos sujeitos enredados naquilo que queremos desconstruir e há um imaginário que nos construiu e nos habita na forma de nos posicionar no mundo e posicionar o outro.

Esse imaginário faz parte da nossa construção social de sujeito, fruto de relações complexas que, no diálogo com o campo teórico, estará implícita em nossas pesquisas, de algum modo sempre nos “denunciando”, ao revelar quem somos e de qual lugar falamos.

Por isso, ao traçar um caminho metodológico para responder às nossas inquietações, primeiramente, procuramos nos compreender dentro de um campo teórico que possibilitasse problematizar, questionar e arranjar estratégias para produzir dados que nos levassem a um ou vários caminhos que permitissem responder às indagações.

Desse modo, Paraíso (2004, p. 291) ressalta que “[...] as pesquisas educacionais no Brasil mostram que o processo de formação da subjetividade é muito mais complicado do que nos fazem crer os pressupostos sobre o “sujeito” que constituem o núcleo das teorias pedagógicas críticas ou tradicionais”. Assim, o desafio das pesquisas educacionais consiste na necessidade de aprender e dialogar com os fatos e consequências impostas pelo mundo moderno e capitalista que transcendem a colonialidade, um mundo constituído a partir de uma perspectiva eurocêntrica que, na contemporaneidade, ainda habita o nosso imaginário.

Embora refletir sobre ou se posicionar a favor de uma teoria não seja uma tarefa fácil, o que exige do(a) pesquisador(a) compreender a si mesmo(a), suas posições políticas, intelectuais e sociais, além dos motivos que o(a) levam a pesquisar a respeito de determinados assuntos, neste estudo, assumimos um posicionamento epistemológico – um compromisso com a teoria – a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais, que têm como pretensão teórica sustentar o caminho da pesquisa, problematizando o contexto escolar por intermédio da matriz colonial de poder, de saber e de ser, de forma a evidenciar como os saberes indígenas e os saberes ocidentais se relacionam e negociam no espaço escolar indígena.

É preciso lembrar que outras teorias também fizeram parte da construção desse referencial teórico; teorias, aliás, frutos da minha trajetória acadêmica e de vida, as quais contribuíram para deslocar muitas verdades e certezas construídas dentro de uma educação hegemônica da qual fui produzida, orientada dentro de uma sociedade que tenta se enquadrar na lógica moderna-ocidental.

1.2 Na perspectiva dos estudos pós-coloniais e decoloniais

Os estudos pós-coloniais buscam identificar a relação binária entre colonizador e colonizado, questionando formas de dominação e opressão que diferentes povos sofreram com os processos de dominação colonial. Segundo Bhabha (2014, p. 275), a crítica pós-colonial “[...] intervém naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos”.

As pesquisas pós-coloniais têm origem com os estudos literários e culturais nas universidades da Inglaterra e dos Estados Unidos como uma crítica ao discurso colonial, construído a partir de uma base moderna eurocêntrica. Segundo Rosevics (2017, p. 187), “[...] o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha”. Nesse ínterim, a autora pontua:

Dentre as influências que inspiraram os estudos pós-coloniais, Sérgio Costa (2006) destaca três: a formação do pós-colonial à decolonialidade discurso social, a partir dos pós-estruturalistas Michael Foucault e Jacques Derrida; a descentralização das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, do pós-modernismo de Jean-François Lyotard; e os estudos culturais britânicos desenvolvidos na Birmingham *University's Center for Contemporary Studies*” (ROSEVICS, 2017, p. 187, grifos da autora).

Os estudos realizados por Prysthon (2001) evidenciam que o termo ‘pós-colonialismo’ surge como um substituto para as teorias do terceiro mundista que tinham a tendência de homogeneizar as diferenças sociais e culturais dos países de terceiro mundo, como se todos tivessem as mesmas necessidades. Então, a partir do termo ‘pós-coloniais’, os países de primeiro mundo também começaram a ser considerados, já que, agora, a

problematização se materializa em questões temporais e não geográficas, ao ter em vista que países de primeiro mundo foram colonizados. Dentre as críticas feitas por Ella Shohat (2008), em “Notas Postcoloniais”, ao referenciar que o termo apresenta erros conceituais, ambiguidades teóricas e políticas, Ballestrin (2013, p. 91, grifos nossos) ressalta que:

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar **percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado**. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade.

Embora algumas questões espaciais e temporais possam não estar bem delineadas, os estudos pós-coloniais não servem para marcar um período que sucede o fim do colonialismo, como sugere o prefixo “pós”, mas, sim, para problematizar, teórica e politicamente, os projetos de colonização, conforme mostra Hall (2003, p. 107):

[...] o termo ‘pós-colonial’ não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a ‘colonização’ como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou ‘global’ das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação.

Diante dos efeitos produzidos com o projeto de colonização que, conseqüentemente, atravessaram todo um período histórico, os estudos pós-coloniais possibilitam abordar os fatos ocorridos no passado para observá-los e analisá-los na contemporaneidade.

Sob essa perspectiva, Silva (2017, p. 125) destaca que a teoria pós-colonial “[...] recua no tempo para considerar toda a história de expansão imperial europeia desde o século XV”. Seguindo as análises do autor, a teoria pós-colonial busca: i) examinar tanto as obras literárias escritas do ponto de vista dominante quanto aquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas; ii) examinar como o outro colonial foi construído e subalternizado; iii) as escritas por colonizados mostram a resistência ao olhar e poder imperial. Por outro lado, Prysthon (2010, p. 11) analisa:

O conceito de pós-colonial foi se acomodando, assim, dentro dos limites de um território linguístico determinado. Mesmo que isso não implicasse na negação de espaços a abordagens de outras experiências pós-coloniais, demarcava o lugar especial que ocupam as ex-colônias (que só no século XX se tornaram ex-colônias,

cabe lembrar...) europeias – especialmente britânicas – da Ásia, África e Caribe nas universidades anglo-americanas na época.

Nesse sentido, Bhabha (2014, p. 276-277) menciona que “[...] o projeto pós-colonial, no nível teórico mais geral, procura explorar aquelas patologias sociais – ‘perda de sentido, condições de anomia’ – que já não simplesmente ‘se aglutinam à volta do antagonismo de classe, [mas sim] fragmentam-se em contingências históricas amplamente dispersas’”.

Com base nos fragmentos históricos, os teóricos considerados pós-coloniais (Bhabha, Fanon, Spivak e Said) questionam os conceitos de representação, identidade, outridade, hibridismo, colonização, ocidente e oriente, experienciados nos interstícios, ou seja, outras epistemologias que foram produzidas nas articulações, nas traduções e na hibridização entre sujeitos. Por esse motivo, Prysthon (2001, p. 36) argumenta: “Justamente no espaço intersticial, no fluído território intermediário, nessa zona de negociação entre ‘mundos’, é que está localizado o arcabouço cultural que serve de objeto para a teoria pós-colonial e o instrumental teórico para analisá-lo”.

Por esse prisma, entendemos que, nos interstícios, os saberes e fazeres dão significados às nossas experiências com a realidade que vivenciamos, construídas em outra lógica cultural e diferenciada, que não a eurocentrada. Para Gallo (2006, p. 563), “[...] uma análise histórica dos processos humanos de produção dos saberes mostra-nos que, nos interstícios dos saberes ‘oficiais’, são sempre produzidos saberes múltiplos, que escapam ao processo, que não se tornam hegemônicos”. Assim, Hall (2003, p. 113) enfatiza o seguinte:

[...] o ‘pós-colonial’ provoca uma interrupção crítica na grande narrativa historiográfica que, na historiografia liberal e na sociologia histórica Weberiana, assim como nas tradições dominantes do marxismo ocidental, reservou a essa dimensão global uma presença subordinada em uma história que poderia ser contada a partir do interior de seus parâmetros europeus.

Nesse contexto, também se evidencia a necessidade de descolonizar a história contada a partir de uma visão europeia, do olhar do colonizador. Como aponta Bhabha (2014, p. 123-124): “[...] 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”.

As matrizes coloniais indicam os padrões de relações que surgiram no contexto da colonização a partir de uma ordem e lógica moderna-ocidental e que permanecem na contemporaneidade com a colonialidade. Segundo Quijano (2009, p. 72):

[...]. A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

O termo ‘colonialidade’ começa a ser discutido e problematizado pelo Grupo Modernidade e Colonialidade no final dos anos 1990, sendo formado por intelectuais da América Latina, como: Anibal Quijano (Peru), Arturo Escobar (Colômbia), Catherine Walsh (Equador), Daniel Mato (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Enrique Dussel (Argentina), Fernando Coronil (Venezuela), Nelson Maldonado-Torres e Walter Mignolo (Argentina), Santiago Castro-Gomez (Colômbia) etc.

O Brasil não tem representantes no grupo. Os países com representação têm como língua de domínio o espanhol, por serem, em sua maioria, ex-colônias da Espanha, enquanto o Brasil, ex-colônia de Portugal, tem o português como língua oficial. Talvez essa seja a dificuldade de inserção do Brasil na América Latina, mesmo pertencendo a ela, uma influência dos processos colonizadores que separam o Brasil dos demais países latino-americanos. Mignolo (2020, p. 161) traz uma discussão interessante sobre esse assunto ao recontar a história da América Latina. Explica o seguinte:

[...] ‘América Latina’: uma territorialidade cujos contornos geográficos são, mais ou menos, os da América do Sul continental. Suas memórias comuns baseiam-se na colonização espanhola das Índias Ocidentais, o que levou à inclusão de Porto Rico, São Domingos e Cuba, países com a mesma língua, como a América Espanhola Continental. Por outro lado, e numa relação invertida, o Brasil fica incluído na América Latina não por causa da língua (como no caso das ilhas), mas por pertencer ao continente!

Nos estudos de Ballestrin (2013, p. 87), em “América Latina e o giro decolonial”, cujo objetivo é apresentar a constituição, a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), a pesquisadora ressalta:

[...]. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo,

marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.

Diferentemente das diásporas que escrevem sobre os lugares de origem (ex-colônias) sem estar mais neles, os intelectuais latino-americanos descrevem dentro do lugar de origem, a partir das experiências históricas e coloniais que a América Latina vivenciou no interior da lógica moderna-ocidental. Assim, os estudos do grupo Modernidade e Colonidade buscam (re)contar a história em outra perspectiva, isto é, na perspectiva latino-americana. Para Rosevics (2017, p. 190):

Dentre as principais diferenças entre os pós-coloniais asiáticos e os decoloniais latino-americanos, está o tipo de experiência colonialista que cada uma das regiões conheceu e as suas consequências para as reflexões teóricas posteriores. O colonialismo na Ásia e na África esteve ligado aos anglo-saxões e franceses majoritariamente e se distingue no tempo e no espaço, da ação dos portugueses e espanhóis na América Latina.

Os estudos analisados por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), em “El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, mostram que os estudos coloniais abordam temas complexos vivenciados com base na subalternização do sujeito, como hierarquias de raça, gênero, sexualidade, porém não discutem questões relacionadas ao capitalismo, como se ele não fizesse parte do projeto da modernidade. Do mesmo modo, Grosfoguel (2009, p. 129) salienta: “A crítica pós-colonial caracteriza o sistema capitalista enquanto sistema cultural [...]. O facto é que os teóricos do sistema-mundo sentem dificuldades em teorizar a cultura, enquanto os teóricos pós-coloniais têm dificuldade em conceptualizar os processos político-econômicos”.

Nesse caso, entendemos que as problematizações feitas pelos estudos pós-coloniais e decoloniais, cada qual dentro do seu campo de discussão, são necessárias para o debate nas pesquisas brasileiras, em específico, sobre os processos de colonização e o projeto de modernidade e eurocêntrico que procuram romper com a uniformidade e com os modelos hegemônicos que ainda refletem em nossa sociedade.

Apesar de a crítica dos estudiosos decoloniais aos pós-coloniais acontecer porque eles ainda pensam a partir dos pensadores ocidentais, como enfatizam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 27): “[...] el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría pós-colonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario

decolonial”, precisamos entender que o Brasil se situa em uma relação epistemologicamente complexa referente aos demais países da América Latina, haja vista os diferentes processos de colonização atribuídos entre Espanha e Portugal que nos situaram em diferentes contextos históricos; assim, compreendemos que, a partir da “[...] teorização pós-colonial, relocalizam-se as fronteiras entre o conhecimento, o conhecido e o sujeito conhecedor” (MIGNOLO, 2020, p. 161).

Nesse contexto, Grosfoguel (2009, p. 118), com respaldo em Donna Haraway (1988), ressalta que “[...] os nossos conhecimentos são, sempre, situados”. Diante dessa afirmação, consideramos que nossas reflexões estão situadas dentro das teorias pós-coloniais articuladas aos estudos decoloniais, por compreender que esses campos de estudo nos dão condições de problematizar as relações históricas, sociais, econômicas e políticas dos projetos globais que dominam nossas histórias locais, subalternizando e hierarquizando uma infinidade de saberes que compõem diversas sociedades latino-americanas. Destarte, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 14) reforçam:

Desde el enfoque que aquí llamamos ‘decolonial’, el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente.

Diante dos desafios decoloniais que se propõem a estudar, Mignolo (2017, p. 13) aborda que a “[...] ‘Colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”.

Ao haver a necessidade de compreender como se estabelece a relação entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais no espaço escolar indígena, na sua complexidade cotidiana, em um espaço de fronteira atravessado pelas matrizes coloniais de poder, de saber e de ser, verifica-se a imprescindibilidade de se apoiar nos estudos decoloniais e dos estudos pós-coloniais, tendo em vista a possibilidade de construir relações em outra perspectiva histórica, que não seja a da lógica moderna-ocidental e não colonial. Fleuri (2012, p. 10) apresenta estes postulados:

A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida, e se configura, segundo Walsh, a partir de quatro eixos entrelaçados.

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, à medida que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade.

Logo, ao considerar que o espaço escolar é atravessado por essas relações de poder, averigua-se a necessidade de fazer algumas reflexões sobre como os saberes indígenas dialogam nesse espaço-tempo, nas relações de contato, em um mundo cada vez mais globalizado e marcado pelas diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas. Como apontam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 29):

Ya no se trata de las puertas que conducen a la ‘verdad’ (aletheia), sino a otros lugares: a los lugares de la memoria colonial; a las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial.

Os desafios das pesquisas que dialogam com o campo teórico pós-colonial e decolonial implicam repensar o contexto educacional, um contexto marcado por uma diversidade de saberes – étnicos, culturais, sociais, econômicos, geográficos, linguísticos e intelectuais – que circulam nesse espaço. Tais saberes são silenciados em determinado momento histórico, político e legal; foram/são construídos a partir da colonização e por efeitos que perpassam pelo cotidiano escolar silenciando vozes, subalternizando sujeitos e distanciando saberes.





CAPÍTULO II – SUJEITOS OUTROS, SABERES OUTROS

[...]. No mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 376).

Neste capítulo, buscamos refletir sobre como o “outro”, enquanto um conceito construído/inventado dentro de uma lógica moderna ocidental, chega à contemporaneidade sob a ótica dos padrões de poder, saber e ser. Como enfatiza Dussel (1993, p.8), “[...] quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade”.

Diante disso, buscamos compreender como alguns saberes foram se tornando ciência e outros em senso comum, em crenças, porém continuam se organizando e orientando sujeitos em suas sociedades, a partir de suas epistemologias e cosmologias.

2.1 O “outro” da modernidade

Quem é o “outro”? Como o “outro” chega à contemporaneidade com tudo aquilo que a modernidade inventou?

¹⁹ URU RESA – (Olho de Uru) ave galiforme, “galo do mato” no português.

A palavra “outro” é um pronome utilizado para diferenciar de um outro que é semelhante ou próximo. Do termo francês *Autre*, traduzido para o português como “Outro”, relaciona-se ao latim *alter*, de onde vem a palavra “alteridade” – condição de se colocar no lugar do outro.

Pelo viés da psicanálise, Lacan (2008, p. 24) ressalta que o outro “É o campo da verdade que define como sendo o lugar em que o discurso do sujeito ganharia consistência, e onde ele se coloca para se oferecer a ser ou não refutado”. Ou seja, o outro é aquele que vem a existir, tornar-se, significar e aquele que pode ser negado, questionado, rejeitado.

Porém, no contexto da colonização, na América Latina, o “outro” foi inventado para ser manipulado, inferiorizado e subalternizado para ser dominado. De acordo com estudos realizados em Castro-Gómez (2005, p. 81): “[...] Ao falar de ‘invenção’ não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações”.

Essas representações inventaram o “outro” como uma fonte de fascinação e de perigo, como exótico e, ao mesmo tempo, ameaçador, produzindo um saber ocidental sobre eles, posicionando-os e subalternizando-os dentro dos padrões que a modernidade estabeleceu para colonizá-los (WOODWARD, 2000).

Os efeitos da colonização deixaram marcas nas histórias locais que atravessaram séculos, buscando homogeneizar o mundo a partir de uma visão moderna/ocidental. Dessa forma, dentro de um projeto de salvação, ordem e felicidade, o massacre e a subalternização de sujeitos foram justificados, em que as diferenças sociais, culturais e linguísticas foram dominadas e invisibilizadas. Assim, o “outro” foi inventado e submetido aos padrões de poder, saber e ser.

Ao adentrar nesse campo de discussão, Quijano (2005, p. 16), em “Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina”, enfatiza que “[...] é indispensável liberar nossa retina histórica da prisão eurocêntrica e reconhecer nossa experiência histórica”. Nesse caso, questiono: qual é a nossa experiência histórica? Senão, uma história inscrita nas experiências de luta e de resistências que reexistem aos mais diversos tipos subordinação; presa dentro de uma matriz colonial moderna que opera sob os conhecimentos eurocêntricos; construída no “além-mar”, como escreve Bhabha (2014, p. 27), ao dissertar a respeito da história pós-colônia dos ingleses, citando um trecho de “Os Versos Satânicos”, de Salman Rushdie (1988,

n.p): “[...] ‘O problema dos ing-ingleses é que a his-is-tória deles se fez no além-mar, daí eles nã-nã-não saberem o que ela significa’”.

Do mesmo modo, Quijano (2005) destaca que há um des/encontro entre nossa experiência e nossa memória histórica, pois ainda habitamos em um imaginário moderno/colonial que nos constituiu no “além-mar”. Para Bhabha (2014, p. 28, grifos do autor):

Estar no ‘além’, portanto, é habitar um espaço intermediário, como qualquer dicionário lhe dirá. Mas residir ‘no além’ é ainda, [...], ser parte de um revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunidade humana, histórica; *tocar o futuro em seu lado de cá*. Nesse sentido, então, o espaço intermédio ‘além’ torna-se um espaço de intervenção no aqui e agora.

Nessa circunstância, como pontua o autor, para reescrever a nossa contemporaneidade cultural e histórica “em seu lado de cá”, é preciso estabelecer novas formas de diálogos e conhecimentos que não sejam ocidentais. Acreditar que outras epistemologias são possíveis, tudo fora de uma visão moderna-ocidental. Como profere Mignolo (2020, p. 94), “[...] é precisamente trazer de volta à praia memórias levadas pelas ondas e que são tão ‘fundamentais’ no imaginário global hoje”. Ou seja, é preciso tornar visível aquilo que o pensamento moderno-ocidental tornou invisível. No ideário de Santos (2007, p. 5):

Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. [...] Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.

À sombra do pensamento moderno, o “outro” é aquele que se busca padronizar dentro de uma normalidade e homogeneidade, igualando ou encobrindo suas diferenças alicerçadas nas relações de poder. Assim, Silva (2000, p. 97) destaca que “[...] O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. Diante desse contexto, Lander (2005, p. 10) realça:

Na autoconsciência europeia da modernidade, estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou

européu (concebido como o moderno, o avançado) e os ‘Outros’, o restante dos povos e culturas do planeta.

Conforme postula Dussel (1993), a conquista e a colonização da América Latina constituíram um período de invenção e criação do “outro”. Entretanto, é o momento no qual a categoria “outro” começa a ser imaginada, havendo necessidade de construir o outro para subalternizá-lo.

Nesse período, a modernidade se coloca como centro do mundo, como um projeto de salvação, de progresso e prosperidade, por isso justifica colonizar, violentar e massacrar povos que se encontravam em outra compreensão cultural.

Escobar (2003, p. 55-56), em “Mundos y Conocimientos de outro modo”, caracteriza a modernidade da seguinte maneira:

1. historicamente: tem início no tempo e espaço – início no século XVII na França, Alemanha e Inglaterra, consolidando-se no século XVIII com a Revolução Industrial;
2. sociologicamente: caracteriza-se por certas instituições de Estado-nação e por características básicas, como reflexão em si mesmo, deslocando a vida social entre tempo e espaço; separação do tempo e espaço e na relação com o outro;
3. culturalmente: introduz uma ordem com base na razão, no indivíduo, no conhecimento científico e mecanismo administrativo aliado ao estado, à ordem e à razão;
4. filosoficamente: o homem surge como fundamento de todo o conhecimento e ordem do mundo, de modo a se separar do natural e do divino. Encontra a verdade e a lógica na teoria racional, no progresso e na superação.

Ademais, Escobar (2003) complementa que a modernidade se constitui dentro de um ordenamento do mundo para normalização e dominação dos povos de acordo com os princípios racionais em uma perspectiva eurocêntrica masculina formada em um mundo ordenado, racional e previsível.

Então, quem é o “outro”? O “outro” equivale àqueles sujeitos que foram submetidos às relações desiguais dentro dos padrões sociais, culturais, econômicos e políticos que a modernidade estabeleceu, sendo: mulheres, indígenas, negros, homossexuais, ou seja, são aqueles que não se encaixaram dentro da “normalidade” ocidental.

Sob esse ponto de vista, o projeto de colonização tentou enquadrar o “outro” dentro dos padrões estabelecidos pela modernidade; os que não se encaixavam ficaram à margem da sociedade e da história, como ocorreu no caso dos povos indígenas, que têm sua história ocultada nas narrativas ocidentais. Por consequência, Dussel (1993, p. 47) destaca:

A primeira ‘experiência’ moderna foi a superioridade quase-divina do ‘Eu’ europeu sobre o Outro primitivo, rústico, inferior. É um ‘Eu’ violento-militar que ‘cobiça’, que deseja riqueza, poder, glória.

Nesse sentido, Mignolo (2017, p. 12, grifos nossos) ressalta:

O ‘outro’, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o ‘outro’ senão o ‘mesmo’ no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. **Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa.**

Assim, entende-se que o “outro” foi inventado a partir de uma polifonia de vozes, dentro de um discurso fixo e ordenado, classificando as diferenças entre povos na ideia de raça. Segundo Quijano (2005, p. 107): “A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios, negros e mestiços*, e redefiniu outras [...]”.

Desse modo, apoiado em um discurso homogêneo e eurocêntrico, o “outro” – o não europeu – vai sendo inventado, subalternizado e inferiorizado, dando poder ao colonizador. Como evidencia Skliar (2003a, p. 129), “[...] os outros são vistos como anexos da cultura dominante, e isso significa que devem aprender necessariamente as pautas, as normas e os comportamentos da sociedade que os hospeda”.

Com isso, a partir de discursos dominantes e colonizadores, os povos colonizados também passaram a se representar como os colonizadores os representavam, a partir de uma posição subalterna e de inferioridade perante a outros modos de ser, ficando sempre à margem da sociedade. Souza (2013, p. 18) pontua:

Estes discursos, entre vários outros, foram internalizados pelos próprios indígenas, a ponto de se convencerem de que isso é uma ‘verdade’, portanto, para ser alguém, para ser valorizado ou importante, tem que parecer, o máximo possível, culturalmente com o não índio, ou seja, atravessado pelo modelo colonialista do ser, do poder e do saber.

Diante dessa questão, Fanon (2008, p. 34) aborda:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma

posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

Na mesma linha de pensamento, Dussel (1993, p. 16) aponta: “[...]. Fomos a primeira ‘periferia’ da Europa moderna; quer dizer, sofremos globalmente desde nossa origem um processo constitutivo de ‘modernização’ (embora naquele tempo não se usasse esta palavra) que depois se aplicará a África e à Ásia”. Desde então, o “outro” se encontra às margens da história intelectual e cultural.

É neste sentido que Mignolo (2017) enfatiza que a colonização é a face mais obscura da modernidade e, de modo igual, Maldonado-Torres (2009) ressalta que a modernidade está associada à experiência colonial. Diante disso, Benites (2014, p. 71) acentua: “[...]. Os Kaiowá e Guaraní, nesta relação colonial, são inventados ou reinventados no contexto das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. A colonialidade subalterniza, invade o imaginário do outro, ocidentaliza-o”.

Nesse caso, o que precisa ser problematizado é como o ocidente se encontra desdobrado nos discursos e nas experiências históricas e coloniais, as quais se fazem presentes no modo de representação da alteridade, de como o outro é colonizado nessas representações. Para Skliar (2003a, p. 69): “[...]. A alteridade seria dessa forma o produto de um duplo processo de construção e de exclusão social que mantém sua unidade por meio de um sistema de representações”.

Diante desse entendimento, Woodward (2000, p. 16-17) destaca: “[...]. A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”.

A representação é uma estrutura da sociedade que se estabelece em um jogo de relações de poder e posiciona o sujeito, “quem é” e “quem não é”. Assim, entende-se que, por meio da representação, o “outro” é definido e como definimos a “nós mesmos”. Conforme postula Santos (1997, p. 93): “[...] olhar e linguagem atuam em conjunto na nomeação/constituição destas posições”.

Com efeito, o sujeito sempre é posicionado no sentido de dizer o lugar a qual pertence, o que pode ou não fazer. Silva (2000, p. 81-82) expõe o seguinte:

[...]. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; racionais e irracionais); normalizar (‘nós somos normais; eles anormais’).

Para Bhabha (2014, p. 89): “[...]. O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas”.

Ao considerar que estamos inseridos em uma história atravessada por um projeto de colonização do qual fomos/somos colonizados e fomos/somos colonizadores, podemos afirmar que fomos/somos educados, condicionados e posicionados a olhar e dizer quem é o outro dentro de um sistema binário: “É isto ou aquilo” (BHABHA, 2014). Segundo Skliar (2003a, p. 73):

[...] o problema não está somente em saber ou em verificar o quanto essas imagens são reais ou aparentes ou fantasmagóricas. A questão não é só entender se as construímos ou se nos constroem, se as representamos ou se no representam, se somos feitos delas ou se a fazemos com nossas próprias mãos, ou ambas as coisas ao mesmo tempo.

Nesse caso, é preciso pensar e compreender o sujeito a partir da posição histórica e social dentro do seu contexto real. Desse modo, deveríamos pensar o “outro” na ótica em que também sou o “outro”, sou “diferente”.

Skliar (2003a, p. 97) constata: “Toda questão humana deveria ser pensada a partir da perspectiva das diferentes espacialidades. E, outra vez, seu reverso pode ser verdade: não há nada das espacialidades – e nas espacialidades – que possa ser explicado senão através do humano”.

Ocorre, em muitos casos, que esse “outro” é tudo o que eu não quero ser. O outro sempre é um “outro” construído, imaginado, negativizado, pois o outro é tirado da condição da “diferença” e colocado na condição da “inferioridade” e da “desigualdade”.

Destarte, Woodward (2000, p. 18) observa:

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.

A exclusão está implícita nas relações de poder, colocando o sujeito às margens daquilo que se estabelece como padrão dentro de uma normalidade que regula a sociedade, com isso, expulsando para fora aqueles que não fazem parte dessa estrutura determinada.

Para essa questão, Fanon (2008, p. 78, grifos nossos), ao analisar Jean Veneuse, na obra de Germaine Guex, “*La névrose d’abandon*”, exemplifica o sentimento de “exclusão” e de “ser outro”:

Jean Veneuse gostaria de ser um homem como os outros, mas sabe que sua situação é insustentável. Ele é um pedinte. Ele procura a tranquilidade, a permissão nos olhos do branco, pois ele é “o Outro”.

A não-valorização afetiva conduz sempre o abandonado a um sentimento de exclusão extremamente doloroso e obsessivo, de não ter um lugar próprio em parte alguma, de se sentir sobrando em qualquer lugar, afetivamente falando [...]. Ser “o Outro” é uma expressão que encontrei várias vezes na linguagem dos abandonados. **Ser “o Outro” é se sentir sempre em posição instável, permanecer na expectativa, pronto para ser repudiado, e [...] fazendo tudo quanto é inconscientemente necessário para que a catástrofe previsível se produza [...].** Não se pode avaliar suficientemente a intensidade do sofrimento que acompanha tais estados de abandono, sofrimento que é ligado, em parte, às primeiras experiências de exclusão da infância, e faz revivê-las com toda acuidade [...].

O enunciado apresentado mostra a complexidade de como o “outro” é construído a partir das relações de poder, em que é inferiorizado e negativizado. Skliar (2003b, p. 41, grifos nossos), em “A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”, em algum momento, dentro de uma lógica discursiva, também somos posicionados como o “outro”, dado que:

[...] o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo – outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, **quer esses outros também podem ser eu, sermos nós.**

Diante do exposto, há necessidade de refletir sobre o significado que esses conceitos carregam, pois, muitas vezes, as diferenças do “outro” são colocadas como sinônimo de desigualdade, naturalizando e inferiorizando o sujeito na sua diferença.

Assim, observa-se que o “outro” da modernidade chega à contemporaneidade marcado por um processo de colonização intelectual e eurocêntrica: classificando, homogeneizando, incluindo e excluindo, sendo inventado e construído, historicamente e culturalmente. Como destaca Skliar (2003a, p. 129): “[...] os outros não são todos os outros senão somente alguns outros. [...] os outros são recategorizados e subdivididos [...]”. Ademais, para Santos (2009b, p. 31):

[...]. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece actualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial.

Para romper com essas questões, precisamos retomar e reconstruir nossa história, compreender que nossas experiências são outras. Somente assim, como profere Skliar (2003a, p. 149), “[...]. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro;

é o devir outro [...]”. Para isso, precisamos ter um olhar articulado que nos possibilite tirar os polos da fixidez, aprender a dialogar e negociar com os fatos e as consequências que foram construídas a partir de uma visão eurocêntrica, consequências impostas pelo mundo moderno e que permanecem na atualidade.

Desse modo, a dificuldade que nos desafia na contemporaneidade se resume no reconhecimento do “outro” na sua diferença histórica, social, cultural e linguística como componentes fundamentais na constituição da identidade latino-americana, pois ainda pensamos e nos orientamos a partir dos conhecimentos ocidentais.

2.2 Saberes contemporâneos – saberes de fronteira

Os saberes envolvem diferentes formas de conhecer, de experienciar, de viver, de sentir, de ser e de estar que atravessam fronteiras, sejam elas geográficas, epistemológicas ou culturais. Eles vão sendo construídos ao longo da vida, por meio de conhecimentos que, de algum modo, foram herdados, adquiridos ou impostos nas relações em grupo e em comunidade; eles nos permitem ser quem somos dentro de um contexto histórico e social no qual estamos enredados.

Ao ter em vista a mesma inquietação de Garcia (1999, p. 239), em que indaga: “Afim, o que é saber? Como se produz conhecimentos? Quem tem o poder de definir o que é saber? E mais, porquê existe uma hierarquia de saberes na sociedade?”, buscamos discutir o que são saberes questionando a diversidade de conhecimentos subjugados com base em uma visão ocidental e eurocêntrica, mas que, de alguma forma, segundo Santos (2007, p. 25), os “[...] conhecimentos não-científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações”.

Nas análises de Garcia (1999), realizadas nas pesquisas com/do cotidiano, a estudiosa relata fatos do dia a dia, mostrando que crianças de classes populares revelam conhecimentos sobre a sociedade em que vivem e sobre os seus lugares nessa sociedade. Essas crianças, aliás, revelam outras formas de expressividade, criatividade, comunicação e resoluções de problemas cotidianos que não estão presentes em saberes sistematizados nos materiais didáticos e, na maioria das vezes, fracassam na escola, por não se enquadrarem nos padrões modernos de poder; assim, não são reconhecidas como portadores de conhecimentos. Diante dessa situação, Santos (2007, p. 26-27) pontua:

[...]. Em muitas áreas da vida social, a ciência moderna tem mostrado uma superioridade indiscutível em relação a outras formas de conhecimento. Existem, no entanto, outras formas de intervenção no real que hoje são valiosas e para as quais a ciência moderna nada contribuiu.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre os saberes – saberes que temos e saberes que somos – produzidos em um espaço e tempo contemporâneo, pós-colonial, mas que, de certo modo, ainda vivem nas experiências coloniais atreladas à matriz de poder, o que, para Quijano (2005, p. 15), “[...] faz da América Latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica”.

Etimologicamente a palavra “saber” tem origem do latim vulgar *sapere*²⁰, de onde migrou para designar o sábio, *sabidus* em latim, que significa aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição.

Por esse viés, cada grupo humano constitui suas verdades, vivências e explicações, ao dar significado e sentido às coisas de acordo com os conhecimentos que vão sendo construídos ao longo da vida, que nos permitem ser quem somos, repletos de crenças, costumes, tradições, plenos de uma língua e enunciados que nos constituem enquanto sujeitos.

Na América Latina, a experiência colonial fez com que uma diversidade de saberes existentes fosse silenciada pelo lado oculto da modernidade, ou seja, pela colonialidade. Como assevera Mignolo (2007, p. 39, grifos do autor):

La tesis básica es la siguiente: la «modernidad» es una narrativa europea que tiene una cara oculta y mas oscura, la colonialidad. En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad. Por consiguiente, hoy la expresión común *modernidades globales* implica *colonialidades globales* [...].

Em outras palavras, os saberes não ocidentais foram invisibilizados e silenciados, o que, nos estudos de Mignolo, em Khatibi, chamou de “sociedades silenciadas”. Para Mignolo (2020, p. 105): “[...]. Sociedades silenciadas são, é claro, sociedades em que há fala e escrita, mas que não são ouvidas na produção planetária de conhecimento, orientadas pelas histórias locais e as línguas locais das ‘sociedades silenciadoras’ (isto é, desenvolvidas)”.

²⁰ Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/saber/>. Acesso em: 21 abr. 2020. A palavra *Sapere* significa ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros.

O silenciamento não significou que os conhecimentos foram apagados ou esquecidos, mas se tornaram invisíveis dentro dos padrões de poder, de alguma maneira sendo praticados por aqueles que orientam seus modos de vida fora por outra lógica não ocidental, mas que tiveram de aprender a conviver com os saberes eurocêntricos, ao criar estratégias de resistência e sobrevivência, ressignificando, traduzindo, hibridizando saberes ou apenas guardando na memória como uma lembrança que, no futuro, dará um retorno à ancestralidade e à identidade.

Segundo Santos (2007, p. 8): “[...] O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil²¹”.

Do mesmo modo, Grosfoguel (2009, p. 388) salienta: “[...]. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores”.

Os saberes que foram subalternizados ao longo de uma história eurocêntrica, não valorizados pela ciência moderna, caminham lado a lado ao conhecimento científico, pois, muitas vezes, são esses saberes que possibilitam que a ciência extraia da natureza ou de algum ambiente aquilo que ela torna como propriedade individual, exatamente como aconteceu no período colonial. Segundo Maldonado-Torres (2009, p. 407): “Os europeus foram buscar muito do seu conhecimento utópico aos sistemas históricos não-ocidentais que encontraram nas colônias, apropriando-se deles e fazendo-os parte dessa sua modernidade eurocentrada”.

Nesse sentido, Lander (2005, p. 13) ressalta: “[...]. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas e tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade (Fabian, 1983), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade”. Por essa perspectiva, entendemos, como aborda Grosfoguel (2009, p. 406), que:

²¹ De acordo com Mignolo (2020, p. 378): “[...]. O padrão da civilização era uma ideia local envolta em uma pretensão universal, que prolongava as aspirações universais do cristianismo, convertendo-o na história local da ciência, igualmente universal em sua autopercepção. O progresso foi, então o aliado da civilização para organizar o planeta de forma linear e hierárquica”.

Nenhuma cultura no mundo permaneceu intacta perante a modernidade europeia. Não há, em absoluto, como estar fora deste sistema. O monologismo e o desenho monotópico global do Ocidente relacionam-se com outras culturas e povos a partir de uma posição de superioridade e são surdos às cosmologias e epistemologias do mundo não-ocidental.

Assim, os conhecimentos foram sendo apropriados pela ciência moderna, por um lado, tornando-se universais e, por outro, inferiorizados e subalternizados dentro do pensamento eurocêntrico. Para Quijano (2009, p. 74-75, grifos do autor):

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. [...] Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que *naturaliza* a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas.

Desse modo, alguns saberes foram se tornando ciência e outros em senso comum, crenças, folclóricos, não ciência, o que, na concepção de Santos (2007, p. 5), “[...] o pensamento abissal consiste à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso [...]. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas da verdade”.

Ao seguir esse pensamento, no choque entre cosmovisões e diferentes epistemologias, entendemos que saberes outros foram sendo produzidos, o que ousamos a chamar de saberes de fronteiras. Saberes que resistiram as experiências modernas eurocêntricas, que sofreram ressignificações nas fissuras do saber ocidental, articulando-se e se arranjando nas tensões de um mundo moderno capitalista.

De outra forma, podemos afirmar que os saberes de fronteira estão situados nas fissuras do saber do pensamento ocidental, porém rasurados pelos saberes indígenas, que transcendem as fronteiras entre um e outro, “[...] onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* – encontram sua agência em uma forma de um ‘futuro’ em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se [...] de um futuro intersticial, que emerge *no entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente” (BHABHA, 2014, p. 345-346, grifos do autor).

Assim, nossa ideia é que os saberes de fronteira são produzidos nas tensões entre diferentes conhecimentos, vivenciados e experienciados, produzidos nos “entre-lugares”, articulados na tradução e na hibridização, ressignificando a nossa visão de mundo e que, de algum modo, escapam dos padrões modernos ocidentais.

Por conseguinte, Quijano (2005, p. 25) analisa que “[...] as relações intersubjetivas (‘culturais’) entre dominantes e dominados foram produzindo um novo universo intersubjetivo considerado igualmente ‘mestiço’, e consequentemente ambíguo e indeciso, exceto, sem dúvida, nos extremos de ambas as partes do poder”.

Nessa perspectiva, entende-se que a hibridização é um fator responsável pela sobrevivência de diferentes saberes, principalmente nos momentos mais críticos da história, quando a sua identidade se encontra mais ameaçada. De acordo com Bhabha (2014, p. 24): “[...] 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 [...]”.

Assim, observa-se que as fronteiras se constituem em um espaço de negociação, de tradução e hibridização dos conhecimentos que, embora sobreviveram aos modelos universais, ainda não escapam às heranças coloniais que classificam e se hierarquizam pela lógica do poder. Como profere Grosfoguel (2009, p. 387): “[...] todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder [...]”, ou seja, apesar de os saberes estarem envolvidos naquilo que acreditamos, da nossa experiência de vida, da nossa cosmovisão e de significados que organizam nosso ser e estar no mundo, constituindo-nos enquanto comunidade, eles se configuram de modos muito diferentes entre colonizados e colonizadores, a depender do contexto em que estão inseridos. Seguindo por esse viés, Grosfoguel (2009, p. 386), ao lembrar Moraga e Anzaldúa (1983), Collins (1990), Dussel (1977) e Mignolo (2000), salienta:

[...] vieram recordar-nos que falamos sempre a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’. [...] os nossos conhecimentos são, sempre, situados.

As negociações dos saberes implicam, também, uma sobrevivência de seus saberes. Nas fronteiras onde os saberes são negociados – tanto do lado de cá da linha como do lado de lá –, eles sofrem ressignificações, ganhos, perdas e novos contornos, sendo que alguns se mantêm intactos, enquanto outros passam para o lado de cá, ao deixar para trás a língua, os costumes, as crenças e as tradições.

Diante dessa perspectiva, Porto-Gonçalves (2005, p. 4) assevera: “[...]. Em nossa América mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos [...]”. Ademais, como explica Anzaldúa (2005, p. 705), “[...] nascida em uma cultura, posicionada entre duas culturas, estendendo-se sobre todas as três culturas e seus sistemas de valores, la mestiza enfrenta uma luta de carne, uma luta de fronteiras, uma guerra interior”.

Desse modo, nossa compreensão é a de que os saberes não têm limites, atravessam fronteiras, envolvem diferentes formas ou tipos de conhecimentos – de conhecer – construídos a partir de uma diversidade de experiências no mundo. São ressignificados no contato com diferentes grupos humanos, por meio de suas cosmologias e epistemologias. Os saberes não científicos – ou não reconhecidos pela ciência – trazem um conhecimento que, muitas vezes, a própria ciência não consegue explicar, não encontra, dentro dos padrões da “razão”, explicações, pois são construídos de acordo com a cosmovisão de mundo de cada um. Mais especificamente, para Mato (2008, p. 106), “[...] de distintas formas, todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales em que son producidos [...]”. No hay saber universal, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos”.

Na América Latina, encontramos-nos na intersecção entre os saberes ameríndios e os saberes ocidentais. Assim, diferentes saberes que, ao longo dos séculos, foram subalternizados, inferiorizados e invisibilizados a partir das relações sociais de poder, são produzidos e ressignificados nas fronteiras, sejam elas culturais ou científicas, que permitem que outros modos de ser e fazer se relacionem; seria um saber produzido nos “entre-lugares”, sem deixar as suas raízes fundamentais que engendram identidades.

A propósito, os povos indígenas vivem seus saberes em uma zona fronteira, no contato diário com o não indígena, com outros saberes que não fazem parte da sua cultura, da sua existência, mas que, em muitos casos, precisam desses outros para sua sobrevivência física, pois, atualmente, também estão inseridos no mundo globalizado, capitalista e mercantilista – e que, de modo frequentemente árduo, ao parafrasear Anzaldúa (2005), aprendem a ser indígenas na cultura ocidental.

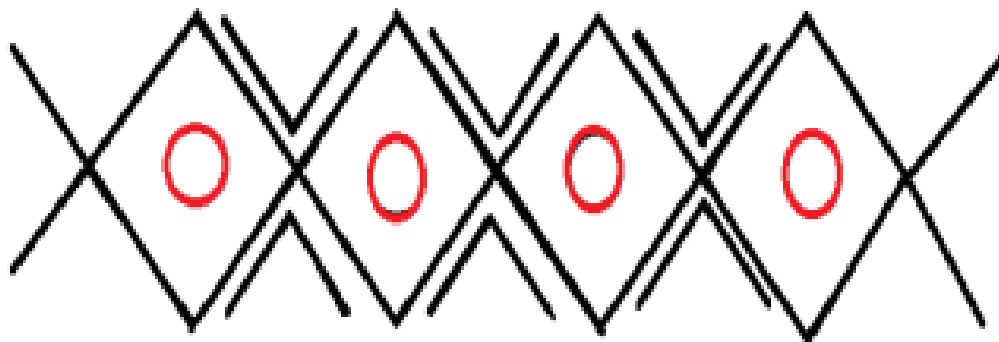
Dessa forma, os saberes que foram e continuam subalternizados necessitam se fortalecer para dar conta das memórias históricas e ancestrais que não puderam se posicionar. Nas palavras de Grosfoguel (2009, p. 385): “[...] uma perspectiva epistêmica que parta de

lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceptualizam o capitalismo enquanto sistema global ou sistema-mundo”.

A trajetória dos nossos saberes – saberes latino-americanos – começam com a percepção em saber por quais fronteiras fomos atravessados. Ainda assim, Mignolo (2020, p.104) assegura: “[...] O conhecimento [...] entrincheira-se na linguagem, e, portanto, a tradução adquire notável importância tanto para a dupla crítica quanto para ‘um outro pensamento’. [...]”. Daí está a necessidade de um outro pensamento, isto é, que pensa nos limites e nas possibilidades de cruzar fronteiras, de maneira a ter ou não uma negociação por intermédio do modo de vida de cada povo.

Ao seguir nessa perspectiva, compreendendo como diferentes povos foram situados na condição de “outro” e como diferentes saberes foram, ao longo da história, subjugados e subalternizados, no próximo capítulo, buscamos mapear e analisar os escritos dos professores e pesquisadores Guarani e Kaiowá, com o intuito de verificar como os saberes indígenas se articulam no campo acadêmico, entre os conhecimentos tradicionais e os ocidentais, os quais entendemos que se configuram na condição de saberes de fronteiras.





CAPÍTULO III – SABERES INDÍGENAS

[...] a questão de fundo é fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade (NASCIMENTO, 2014, p. 35).

Neste capítulo, procuramos compreender como os saberes indígenas se relacionam com os saberes ocidentais no campo acadêmico, um campo que ainda tem muito da formatação ocidental. Como afirma Loeza (2019, p. 6): “[...] se sigue reproduciendo la lógica de que el conocimiento indígena tiene que ser validado por el conocimiento científico, y no entendido desde su propia lógica”.

Diante dessa questão, analisamos as pesquisas dos intelectuais Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, realizadas em diferentes instituições de ensino, buscando observar como os saberes indígenas escapam da ordem ocidental, desenvolvendo-se e se sistematizando a partir das suas próprias cosmologias e epistemologias, negociando e traduzindo em uma relação outra, ao transitar nos “entre-lugares” e, assim, cumprir os rituais acadêmicos orientados pelos saberes universais.

²² **MBÓI RETE RESAUPA** – A expressão se deixa traduzir por (‘base dos olhos do corpo da cobra’). Representa os desenhos sobre a pele da cobra.

3.1 Mapeando as pesquisas Guarani e Kaiowá na Academia

A intenção nesta subseção consiste em mapear as produções sobre os saberes indígenas, produzidas pelos acadêmicos Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul, nos Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado; também, analisar como trazem seus saberes, ou seja, “como” e o “quê” trazem para o campo científico a partir do seu contexto cultural e das suas experiências epistemológicas e cosmológicas Guarani e Kaiowá na relação com o mundo ocidental.

Em um momento anterior a esse, realizamos uma pesquisa exploratória, do tipo estado do conhecimento, com os indexadores “saberes indígenas” e “saberes tradicionais indígenas”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de conhecer e analisar os trabalhos já produzidos sobre essa temática, pois:

[...]. Participamos da tradição do nosso objeto porque precisamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar caminhos. Precisamos interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos (PARAÍSO, 2014, p. 37).

Para tanto, nesse primeiro momento de conhecer o que outros estudiosos já pesquisaram sobre a temática, encontramos 21 teses, produzidas em diversas áreas de conhecimento e universidades do país, entre os anos de 2009 a 2019, sendo que os números mais significativos de pesquisas, com os indexadores “saberes indígenas” e “saberes tradicionais indígenas”, foram produzidos na área da Antropologia Social e da Educação, conforme anexo I (Tabela 4 – Mapeamento das pesquisas realizadas sobre os “saberes indígenas” e/ou “saberes tradicionais indígenas”).

Das 21 teses apresentadas, 4 foram desenvolvidas fora de terras indígenas, em universidades que atendem a alunos indígenas e/ou em cursos específicos para professores indígenas, sendo 2 teses, estudos bibliográficos e documentais. As outras 17 teses foram realizadas em comunidades indígenas. Os sujeitos das pesquisas correspondem a lideranças, mulheres, crianças, professores, estudantes, dentre outros sujeitos, como não indígenas, que também fizeram parte de algumas pesquisas. Dentre as teses destacadas, apenas 2 foram escritas por indígenas, sendo possível constatar que a produção científica realizada por indígenas ainda é pouca, principalmente em nível de doutorado.

Nas análises dessas pesquisas, observou-se que são estudos riquíssimos, com informações relevantes para diferentes áreas de conhecimentos, porém não havia relação com a proposta deste estudo, tendo em vista que cada pesquisador escolhe um elemento cultural para analisar e descrever sobre ele, variando de acordo com seus estudos teóricos-metodológicos. Isso se distancia do que propomos nesta pesquisa, que teve como objetivo analisar a relação entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais no campo escolar. Foi a partir daí, em conversa com a minha orientadora, que resolvemos fazer um levantamento das dissertações e teses realizadas pelos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, que desenvolveram suas pesquisas em suas terras indígenas, a fim de que contribuíssem (e muito contribuíram) para que pudéssemos nos orientar e dar prosseguimento em relação aos saberes indígenas e aos saberes ocidentais em nossa pesquisa realizada em uma escola indígena.

Ao considerar que não há um banco de dados em que há somente as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas por indígenas, esse levantamento foi efetuado a partir do conhecimento que temos com os acadêmicos indígenas e de buscas nos Programas de Pós-Graduação onde os acadêmicos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul cursaram o mestrado ou doutorado. As dissertações encontradas, em sua maioria, foram realizadas na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), lembrando que, nessa instituição, há um programa voltado para questões indígenas, o qual atende, em específico, à região sul do estado, exatamente onde estão localizados os Guarani e Kaiowá²³. Em outras instituições, por exemplo, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal do Estado do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Aquidauana, também há programas específicos para indígenas, em que há uma maior concentração de acadêmicos das etnias localizadas na região do Pantanal (Atikum, Guató, Kinikinaua, Kadvéu, Ofaié e Terena).

²³ Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), criado em 1995. Agrega atividades de pesquisa e extensão direcionadas às populações indígenas, em especial, àquelas que habitam o Mato Grosso do Sul. São atividades do NEPPI: 1) Formação de professores índios; 2) Projeto de Gestão Ambiental na Reserva Indígena de Caarapó; 3) Projeto Implantação de Ponto de Cultura Teko Arandu; 4) Projeto Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior.

Fonte: Atividades do Neppi. Disponível em: <https://site.ucdb.br/pesquisa-e-inovacao/6/grupos-e-nucleos-de-pesquisa/596/neppi/599/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

Na tabela a seguir, observa-se a quantidade de dissertações e teses produzidas pelos acadêmicos Guarani e Kaiowá de acordo com a área de conhecimento, sendo 13 dissertações e 1 tese de doutorado realizada por Tonico Benites (2014).

Tabela 1 – Mestrado realizado por pesquisadores Guarani e Kaiowá

Área de conhecimento científico	Quantidade
Educação	9
Antropologia Social	1
História	1
Letras	1
Linguística	1

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2 – Doutorado realizado por pesquisadores Guarani e Kaiowá

Área de conhecimento científico	Quantidade
Antropologia Social	1

Fonte: elaboração própria.

Com base nos dados apresentados, é possível constatar que a produção científica realizada por indígenas ainda é pouca, principalmente em nível de doutorado. Embora não seja o nosso objeto de estudo, convém salientar que o acesso e a permanência dos povos indígenas nas universidades é um tanto restrito, muitas vezes ofertados por políticas públicas pensadas apenas pelo viés econômico, e não pelo viés cultural.

Na tabela a seguir, de modo mais sistematizado, montamos um mapa sobre as pesquisas realizadas, identificando os autores, os objetivos, os locais onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos da pesquisa e as universidades em que os pesquisadores estudaram, tendo em vista uma melhor compreensão dos temas que foram abordados em seus trabalhos.

Após realizado e sistematizado esse mapeamento, tomamos conhecimento de algumas dissertações e teses, as quais não houve tempo hábil para análises, porém gostaríamos de deixá-las registradas aqui, considerando a relevância dos conhecimentos que os estudos trazem e que merecem ser lidos posteriormente, como a pesquisa de mestrado “*Tekombo’e Kunhakoty: modo de viver da mulher Kaiowá*”, de Valdelice Veron (2018), e a pesquisa “*Modos de produção de coletivos Kaiowá na situação atual da Reserva de Amambai*”, de Celuniel Ventura (2019). Também há a pesquisa de doutorado intitulada “*A Busca do Teko Araguayje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá*”, de Eliel Benites (2021).

Tabela 3 – Mapeamento das pesquisas realizadas pelos Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul / Fonte: elaboração própria.

Título da Dissertação / Tese*	Pesquisador(a) / Etnia / Aldeia	Ano de defesa	Programa / instituição	Objetivo da Dissertação / Tese*	Metodologia	Local e sujeitos da pesquisa
A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas	BENITES, Tonico Avá Kaiowá Aldeia Jaguapiré Tacuru/MS	2009	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ Museu Nacional	Analisar as divergências e os conflitos entre a educação Kaiowá realizada pelas famílias extensas, e a escola formal introduzida nas aldeias, utilizando-se do conceito de “tradição de conhecimento” (Barth) como uma ferramenta analítica.	Descrição das práticas por meio das quais as famílias extensas Kaiowá transmitem às suas crianças e jovens os conhecimentos necessários para a conformação de condutas, crenças e personalidades que sejam compatíveis e adaptadas com o seu estilo comportamental específico (Teko Laja), fazendo análise dos efeitos de atividades desenvolvidas pelas antigas escolas integracionistas na formação de novas gerações indígenas, identificando os possíveis impactos e interferências negativas na organização educativa das famílias extensas Kaiowá.	Aldeia Sassoró e Jaguapiré Tacuru/MS Escolas existentes nas Aldeias Kaiowá de Sassoró e Jaguapiré
Jakaira Reko Nheypyrũ Marangatu Mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri’y, Mato Grosso Do Sul	JOÃO, Izaque Kaiowá Aldeia Panambi Douradina/MS	2011	Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal da Grande Dourados/MS	Analisar o canto ritual dos Kaiowá para cerimônia de batismo do milho saboró.	Estudo etnográfico que focaliza, por meio da interpretação de cantos rituais, a estrutura social da sociedade Kaiowá. Sua ênfase está no <i>jerosy puku</i> (canto longo), que é a prática do ritual de batismo do milho saboró (ou milho branco), conhecido em botânica pela nomenclatura <i>Zea Mays</i> .	Aldeias de Panambi, Panambizinho e Sucuri’y Comunidades das etnias Kaiowá
Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância	AQUINO, Elda Vasques Kaiowá Aldeia Amambai Amambai/MS	2012	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação	Conhecer melhor a criança Guarani/Kaiowá antes de ir à escola, e observar/descrever como se dão as suas aprendizagens, tendo em vista a compreensão dos seus processos próprios de	Pesquisa etnográfica, por meio de observação e registros fotográficos das crianças brincando, caminhando nas trilhas, nadando no rio, participando dos rituais festivos e sagrados e das festas comemorativas, ao estabelecer uma estreita relação com outras crianças e adultos e	Aldeia Amambai Amambai/MS Crianças Guarani/Kaiowá

Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai/MS			Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	aprendizagens e as suas interações estabelecidas com o cotidiano e seu entorno.	entrevistas com pessoas que moram na aldeia pesquisada, detentoras da sabedoria Guarani/Kaiowá.	
Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados/MS (2001-2010)	SOUZA, Teodora de Guarani Nhandeva Aldeia Jaguapirú Dourados/MS	2013	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Analisar o processo de elaboração das políticas públicas específicas da educação escolar indígena no Município de Dourados/MS, no âmbito dos espaços institucionais da educação, como: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal de Dourados, considerando a ampla participação das comunidades envolvidas naquele momento, bem como as análises dos diversos documentos elaborados.	Pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos: a revisão bibliográfica e a pesquisa documental.	Município de Dourados/MS Legislação da educação escolar indígena no município de Dourados, no período de 2001 a 2010 (legislações municipais, decretos, resoluções, pareceres, Plano de Ação para o Território Etnoeducacional Cone Sul)
Bialfabetização e Letramento com Adultos em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani	MACHADO, João Kaiowá Aldeia Bororó Dourados/MS	2013	Programa de Mestrado em Letras Faculdade de Comunicação, Artes e Letras Universidade Federal da Grande Dourados/MS	Descrever e analisar a ocorrência do processo e possibilidades da bi-alfabetização e biletamentos na língua indígena (L1) e na segunda língua, língua portuguesa (L2).	Pesquisa-ação, visando a demonstrar como ocorreu o ensino-aprendizagem da leitura e letramentos com jovens e adultos indígenas Guarani/Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados/MS.	Aldeia Bororó Dourados/MS 14 aprendizes, sendo dois monolíngues na língua indígena, sete bilíngues passivos (receptivos), com pouca compreensão

						da L2 e cinco alunos bilíngues, (plenos)
<i>Oguata Pyahu</i> (Uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Reserva Indígena Te'ýikue	BENITES, Eliel Kaiowá	2014	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Descrever e analisar a trajetória do processo de desconstrução e reconstrução da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue, buscando compreender como os processos próprios de ensino e aprendizagem são contemplados, favorecendo, dessa forma, uma maior aproximação e diálogo com os tradicionais.	Grupo de discussão para reconstituir os discursos produzidos a partir das subjetividades dos sujeitos durante o processo de desconstrução e reconstrução da educação escolar indígena.	Aldeia Te'ýikue Caarapó/MS Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá e parceiros que contribuíram para a construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'ýikue
*Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Avá Guarani pela recuperação de seus tekoha	BENITES, Tonico Avá Kaiowá	2014	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ Museu Nacional	*Descrever e analisar o processo de reocupação dos territórios tradicionais indígenas (<i>tekoha</i>), que são definidos pelas lideranças tradicionais Guarani e Kaiowa pelas categorias <i>tekoha</i> e <i>tekoha guasu</i> .	Trabalho etnográfico e pesquisa participativa por meio de observação de estratégias usadas pelas famílias extensas Guarani e Kaiowá durante os processos de reocupação de seus territórios tradicionais (<i>tekoha</i>) e as formas de resistência postas em prática pelas famílias no movimento da luta pela recuperação dos <i>tekoha</i> , articulada, sobretudo, a partir de 1970, com o <i>Aty Guasu</i> Guarani e Kaiowa.	TI Jaguapiré Tacuru/MS TI Potrero Guasu – Paranhos/MS TI Ypo'i Paranhos/MS Kurusu Amba Coronel Sapucaia/MS Lideranças Guarani e Kaiowá
Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos	LESCANO, Claudemiro	2016	Programa de Pós-Graduação (Mestrado	Descrever os saberes indígenas que formam os pilares da educação Kaiowá,	Investigação etnográfica e autobiográfica, desenvolvida por meio de observação, visitas e conversas com professores.	Aldeia Taquaperi Coronel Sapucaia/MS

processos próprios de ensino e aprendizagem	Kaiowá Aldeia Taquaperi Coronel Sapucaia/MS		e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	apontando orientações para a educação escolar indígena.		Mais velhos, sábios, rezadores e crianças Guarani e Kaiowá
Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandajara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade	RAMIRES, Lídio Cavanha Kaiowá Aldeia Te'yikue Caarapó/MS	2016	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Descrever os saberes Kaiowá e Guarani, a cosmologia e/ou princípio que fundamenta a educação indígena, tendo em vista os seus usos no âmbito da Escola Municipal Indígena Nandajara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue e, a partir destes, analisar a constituição dos saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade, sustentabilidade.	Pesquisa qualitativa realizada por descrição autoetnográfica e entrevistas com mais velhos e professores.	Aldeia Te'yikue Caarapó/MS Lideranças, mais velhos, professores e professoras Guarani e Kaiowá
Educação Infantil: Criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados	MACHADO, Michele Alves Kaiowá Aldeia Bororo Dourados/MS	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Grande Dourados/MS	Entender a educação infantil indígena dentro da cultura específica da Guarani e Kaiowá.	Análise etnográfica de natureza qualitativa e pesquisa bibliográfica e documental sobre políticas de educação das crianças indígenas e projeto político-pedagógico. Estudo de caso na pré-escola I e II das escolas da Aldeia Bororo Ramão Martins e Tengatui Marangatu da Aldeia Jaguapiru e Lacui Roque Isnard.	Aldeias Jaguapiru e Bororo Dourados/MS Coordenadores e professores de nível 1 e 2 de jardim de infância e os pais dos alunos
Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar	CARVALHO, Katiana Barbosa de Guarani/Kaiowá	2018	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação	Registrar os saberes da Matemática da cultura Guarani/Kaiowá e as concepções dos professores formados em Matemática da aldeia Te'yikue.	Pesquisa qualitativa realizada por descrição autoetnográfica e conversas, relatos, observações e entrevistas com os professores indígenas Guarani e Kaiowá, falando de suas trajetórias de vida.	Aldeia Te'yikue Caarapó/MS Professores Guarani e Kaiowá

Indígena da Reserva Indígena Te'ýikue	Aldeia Te'y Kuê Caarapó-MS	Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS			
A criança Guarani Ñandeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã- MS	RODRIGUES, Eliezer Martins Guarani Nhandeva Aldeia Porto Lindo Japorã/MS	2018	Programa de Pós- Hraduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Identificar o processo de aprendizagem das crianças Guarani do tekoha Porto Lindo, município de Japorã/MS, antes da escolarização.	Estudo etnográfico (observação, conversas e experiências enquanto professor) e reflexões sobre a forma que educam e cuidam das crianças no contexto familiar e da comunidade.
Análise morfológica da língua Kaiowá: fundamentos para uma gramática e dicionário bilíngue	CARVALHO, Rosileide Barbosa de Kaiowá Aldeia Te'y Kuê Caarapó/MS	2018	Programa de Pós- Graduação em Linguística Universidade de Brasília – UNB	Desenvolver uma análise de aspectos fundamentais da morfologia (morfossintaxe) da língua Kaiowá, de forma a aprofundar o conhecimento do seu léxico e de sua morfossintaxe, assim como sobre os usos que fazem os Kaiowá das estruturas de sua língua, nas diferentes situações do seu dia a dia.	Estudos sobre as línguas Tupi-guarani e estudos linguísticos que abordam línguas de outros agrupamentos genéticos. Observação e coleta de dados linguísticos em reuniões culturais e políticas do seu povo.
Formação de Professores Guarani e Kaiowá: práticas pedagógicas interculturais do Curso Normal Médio Intercultural Indígena Ára Verá na perspectiva da V turma 2015	SOUZA, Valdenir de Guarani Nhandeva Aldeia Jaguapirú Dourados/MS	2019	Programa de Pós- Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Identificar as práticas pedagógicas diferenciadas e específicas desenvolvidas no processo de formação dos professores indígenas no curso Normal Médio Intercultural Indígena Ára Verá – V turma, entre os anos de 2015 a 2018.	Pesquisa autoetnográfica a partir do envolvimento e participação do pesquisador como formador da V Turma curso Ára Verá, para descrever as práticas pedagógicas específicas e diferenciadas. Análise dos documentos do Curso Ára Verá e da Legislação para a formação de professores indígenas e da educação escolar indígena e diálogo com alguns egressos do curso Ára Verá referente à I turma do ano de 1999.
					Aldeia Porto Lindo Japorã/MS Crianças e mais velhos da comunidade
					Aldeia Te'ýikue Caarapó/MS Comunidade Kaiowá
					Professores formadores indígenas e os sábios/sábias tradicionais indígenas participantes da V Turma Ára Verá

Sobre o pertencimento étnico, na tabela apresentada, procuramos descrever como cada pesquisador se posiciona e se identifica com a sua respectiva etnia, o que será discutido, mais adiante, no decorrer da tese.

As pesquisas de mestrado e doutorado, produzidas pelos Guarani e Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul, foram analisadas com o intuito de compreender como os saberes indígenas são sistematizados pelos intelectuais indígenas – nas ambivalências e contradições de suas vidas – vivenciados por diferentes “situações históricas²⁴”, em uma fronteira entre os conhecimentos ocidentais postos pela academia em contraponto aos conhecimentos Guarani e Kaiowá impressos em suas subjetividades.

3.2 Os saberes pelo olhar Guarani e/ou Kaiowá: entre a tradição e a tradução

Em relação às pesquisas analisadas, trouxemos elementos que enfatizam os saberes indígenas, partindo da indagação de Gersem Baniwa “[...] O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?” e “[...] Que tipo de conhecimento querem divulgar?” (BERGAMASHI, 2012, p. 143), pois entendemos que, em cada estudo realizado pelos acadêmicos Guarani e Kaiowá, houve um recorte cultural daquilo que cada um considerou relevante apresentar, expondo símbolos e significados que lhes são próprios, além de atender aos requisitos acadêmicos no que diz respeito a uma pesquisa científica.

Ao lembrar que este estudo é realizado a partir de um pensamento linear, ou seja, complexo, digamos de tradução de um pensamento circular para um pensamento linear, a intenção foi compreender uma concepção de mundo Guarani e Kaiowá a partir da minha concepção de mundo.

Assim, tendo em vista os estudos realizados por Wiik (2010, p. 17), ressaltamos que não buscamos atribuir “[...] uma ruptura temporal e qualitativa em vida social e política. Há entre eles noções próximas ao que chamaríamos de ‘antes’ e ‘depois’, porém, a própria

²⁴ Segundo Tonico Benites (2014), o termo “situações históricas” é utilizado para compreender o processo e expropriação dos territórios tradicionais e, posteriormente, o processo de reocupação desse território pelos Guarani e Kaiowá, os quais se dão em um processo de relação interétnica. Desse modo, o termo “situações históricas” compreende “[...] o período anterior a instituição do P.I.s (reservas indígenas), o período da criação desses postos, assim como o período mais recente, de reocupação dos territórios tradicionais” (BENITES, 2014, p. 32).

noção de tempo e temporalidade não as faz positivas ou excludentes, mas predominantes circulares e espiraladas”.

A respeito do que chamamos de pensamento circular, utilizamos a ideia de Giddens (1991, p. 38), ao distinguir sociedades modernas e sociedades tradicionais. O autor aborda que as sociedades modernas estão em movimento constante, e as sociedades tradicionais estão em movimento de repetição:

[...]. Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. Ela é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes. A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes. A tradição não só resiste à mudança como pertence a um contexto no qual há, separados, poucos marcadores temporais e espaciais em cujos termos a mudança pode ter alguma forma significativa.

De outro modo, podemos entender que a tradição é reinventada e que, a cada situação nova, exige-se uma nova interpretação da realidade em que os sujeitos estão inseridos. Isto é: a realidade vai sendo ressignificada conforme o momento em que se vive e experimenta outros modos de ser e estar no mundo. Para tanto, entendemos, como Mignolo (2020, p. 96), que a “[...] ‘Tradição’ não significa aqui algo ‘anterior’ à modernidade, mas persistência da memória. [...] ambas têm ‘modernidades’ e ‘colonialidades’ [...]”. Sobre essas questões, Tonico Benites²⁵ (2014, p. 36-37, grifos nossos) argumenta:

[...] os grupos não abandonaram sua visão de mundo, os seus conhecimentos religiosos, crenças e seus valores e modo de interpretar a vida e a morte dos seus membros. Continuam entendendo os fatos empíricos contemporâneos vividos conforme a sua visão, principalmente por meio de uma explicação religiosa própria. Desse modo, **continua sendo feita uma reflexão nativa, com a construção de uma teoria e a socialização de novos conhecimentos produzidos a partir dos fatos vividos e ocorridos.**

De maneira particular, percebemos nos escritos dos pesquisadores indígenas que os conhecimentos são produzidos entre a tradição e a tradução; são vivenciados por diferentes situações históricas atravessadas pelo modo de vida ocidental, que deixou marcas

²⁵ Considerando que alguns pesquisadores Guarani e Kaiowá aqui estudados têm o mesmo sobrenome e realizaram a pesquisa no mesmo ano, tomamos a liberdade de, ao fazer a referência, trazer o nome completo para evitar confusões entre as pesquisas analisadas.

profundas em suas memórias, ressignificando os modos de ser e de fazer Guarani e Kaiowá e, quando não, hibridizando e negociando os saberes em uma relação entre o vivido e o sentido.

3.2.1 O Povo Guarani e Kaiowá sob a ótica Guarani e Kaiowá

O povo Guarani é reconhecido nos territórios do Paraguai, Argentina, Bolívia e Brasil. No Brasil, os Guarani se dividem em três subcategorias, sendo elas: Guarani Mbya, Guarani Nandeva e Guarani Kaiowá, que se encontram nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Paraná e Rio Grande do Sul. A língua falada é o Guarani, porém Melià, em entrevista concedida à Lopes (2016, p. 293), alerta:

[...] o modo de falar, o sotaque, são muito característicos, com fonemas diferenciados. Entretanto, estamos em um momento, atualmente, em que muitos deles dominam o idioma paraguaio. O perigo não é tanto que eles falem também o guarani paraguaio; o perigo é o desuso e a vergonha de oralizar-se em sua própria língua.

Em Mato Grosso do Sul²⁶, estão localizados, no Cone Sul do estado, apenas os Nandeva e os Kaiowá, totalizando uma população de 54.818 habitantes²⁷ (SESAI/MS, 2017). Desses, 13.520 se identificam como Guarani, 663 como Guarani Kaiowá, 40.633 como Kaiowá e 2 como Guarani Nandeva. O termo Guarani e as suas denominações, como Nandeva e Kaiowá, foram nominados pelos não indígenas, por aqueles que, a partir de um entendimento, efetuaram o registro. Tonico Benites (2014, p. 27), em seus estudos, explica:

Esses indígenas são conhecidos na literatura como sendo Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandéva (ver Schaden 1974, Melià, Grünberg e Grünberg 1976), embora apresentem muitos aspectos culturais e de organização social em comum, o primeiro, ou seja, Guarani-Kaiowá não se reconhece como sendo Guarani, mas

²⁶ Em Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS, 2017), a população indígena soma 83.241 habitantes, presentes em 29 municípios. São representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadowéu, Kinikinau, Atikun, Ofaié e Guató, que se comunicam na sua língua mãe, sendo: Guarani, Terena, Kadowéu, Guató, Ofaié e Kinikinau.

Fonte: DSEI – Mato Grosso do Sul. O documento pode ser consultado em: <https://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/dezembro/08/Anexo-1659355-dsei-ms.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

²⁷ Ainda há uma população de 318 habitantes que residem em outras Aldeias do estado de demais etnias, sendo 107 Guarani, 12 Guarani Kaiowá e 199 Kaiowá.

aceita a denominação de Ava Kaiowá. Por sua vez os Guarani-Ñandeva se autodenominam como Ava Guarani.

Já Aquino (2012, p. 27) elucida:

Na prática, os Kaiowá não aceitam ser chamados de Guarani-Kaiowá, porque existem várias características que o diferenciam um do outro, principalmente os preconceitos existentes entre eles, no nome de “Tembekúá” (nome pejorativo dado ao kaiowá pelo povo guarani, “lábios furados” que é pejorativo de acordo com a sua pronúncia e dependem de quem a pronuncia). A língua predominante é o Guarani, com algumas variações entre eles. Atualmente, praticamos a língua “jopara” (mistura), com muitos empréstimos linguísticos.

O que percebemos é uma aceitação, por parte dos Guarani e Kaiowá, das denominações dadas a esses povos, pois só convivendo e dialogando é que aprendemos sobre os equívocos nas denominações atribuídas aos povos indígenas, designando nomes que, para eles, não têm significados. Lescano (2016) revela que a diferença entre eles somente pode ser entendida por aqueles que vivenciam o ser Guarani e o ser Kaiowá.

Desse modo, o pesquisador explica que o “O *Tavyterã*, conhecido como *Kaiowá*, é o povo da floresta *ka’aguygua* ou *ka’aguy pegua*, nome que veio dos não índios” (LESCANO, 2016, p. 12). Seguindo na mesma direção, Eliel Benites (2014, p. 39) profere que “Os Kaiowá e Guarani são, historicamente, conhecidos como povo da mata (*Ka’aguygua* ou *ka’aygua* = os da mata; o próprio nome Kaiowá vem dessa denominação), por escolherem, para a localização de suas aldeias”.

Na entrevista apresentada por Valdenir de Souza (2019, p. 97, grifos nossos), em seu estudo de campo, o interlocutor ressalta:

[...] pra gente viver, uma tradição Kaiowá mesmo... **É necessário entender o que é ser Kaiowá? E não simplesmente ser Kaiowá, é preciso entender que eu sou? Quais são as minhas regras de vida! É preciso que eu venha praticar essas regras, não simplesmente aprender...é preciso que eu faça... que prático...** assim também para os Guarani...existe um princípio de leis indígenas que envolve a hora de comer, de ir pra roça, passear, de trabalhar, buscar lenha no mato, pescar...pra tudo tem uma regra... um ritual.

Isso posto, Lescano (2016, p. 13) especifica que “Os Kaiowá se identificam nos cantos e nas rezas, assim também os Nhandeva têm seu próprio caminho de rezas”. Continua (2016, p. 14) exemplificando que “Os *Nhandeva* conhecem diferentes plantas medicinais e

sabem quais são as melhores e ainda transmitem esses conhecimentos às famílias, mesmo às novas gerações”. Segundo Rodrigues (2018, p. 56, grifos nossos):

A palavra ñandeva vem sendo usada pelos mais sábios da aldeia principalmente os rezadores e que define sobre quem é o Nhandeva ou Nhandekuerava nos conhecimentos Guarani. **Nhandeva significa que é aquele que pertence ao povo Guarani**, o rezador identifica pela sua fala, pelo seu corpo, pela sua brincadeira, o modo de conversar, o respeito, sua paciência, o modo de ouvir e responder, pelos conhecimentos de mitos, contos, reza e tradição.

Diante das explicações elencadas sobre as denominações atribuídas a esses povos, seguimos em nossos estudos usando a denominação Guarani e Kaiowá, por ser a mais utilizada e aceita nas comunidades em que mantemos contato, embora entendemos, como Eliel Benites (2014, p. 50), que “[...] O ‘ser’ indígena foi construído a partir da relação com a sociedade envolvente, no processo discursivo. [...] o sujeito indígena e toda a visão constituída em relação à sua identidade foram construídos a partir de processos discursivos”.

A identidade Guarani ou Kaiowá é uma construção histórica e social, arquitetada dentro de espaços e tempos históricos, em que a colonização trouxe novas configurações a partir das relações de contato, no choque entre cosmovisões, como descreve Mignolo (2020, p. 29):

[...] o choque ocorreu no século 16 como ocorre até hoje. [...]. Muitos têm sido os choques de cosmovisões em épocas diversas no planeta. Precisamente aí é que residem a densidade geoistórica do sistema mundial colonial/moderno e as contradições diacrônicas de suas fronteiras, tanto internas (conflitos entre impérios dentro da mesma cosmovisão), quanto externas (choque de cosmovisões).

Nesse sentido, Tonico Benites (2009, p. 93) enfatiza:

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

As experiências vivenciadas dentro da matriz colonial do ser fizeram com que muitos sujeitos perdessem suas referências, pois os convívios diários com outras epistemologias e cosmologias abalaram seus costumes e tradições, impondo um esforço contínuo de adaptação e interpretação sobre experiências novas (GRUZINSKI, 2000).

Acerca desse ponto de vista, Gruzinski (2000, p. 83) explica que isso não ocorreu apenas com os indígenas, mas também com europeus e africanos: “[...] Pela força das circunstâncias, cada um teve de ‘recuar’ de seu meio de origem”.

Nessa perspectiva, entendemos que os povos Guarani e Kaiowá retomam algum lugar do passado, em uma busca incessante por uma identificação, mesmo que fragmentada ou múltipla, de maneira que a tradição é o que garante a diferença, como podemos ver em Bhabha (2014, p. 21): “Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’”. Ou seja, para Bhabha, a tradição é reencenada porque não é estática; vai sendo modificada e ressignificada de acordo com o momento em que se vive. Verificamos isso na descrição de Alves Machado (2016, p. 66):

Os povos Guarani e Kaiowá não esquecem o passado. Sempre trazem consigo sua sabedoria e os conhecimentos sagrados dos antepassados, pois é assim que traçam o seu caminho, mantendo o que sabem, no momento desenfreado e acelerado que o mundo vive.

Desse modo, Cunha (1986, p. 88, grifos da autora) salienta:

[...] a noção que se depreende é que a tradição cultural serve, por assim dizer, de ‘porão’, de reservatório onde se irão buscar, a medida das necessidades no novo meio, traços culturais isolados do todo, que servirão essencialmente de como *sinais diacríticos* para uma identificação étnica. A tradição cultural, seria assim, manipulada para novos fins, e não uma instância determinante.

Ao seguir nessa perspectiva, Eliel Benites (2014, p. 55, grifos nossos) afirma:

A nossa identidade kaiowá e guarani se constrói a partir do relacionamento com o contexto, em contínua redefinição nas relações sociais, e este produz o ser Kaiowá e Guarani, carregando as marcas do contexto no qual é produzido. É um processo de contínua identificação, caracterizando **o sujeito indígena como múltiplo, com as múltiplas constituições do ser, diante das múltiplas referências do discurso exterior**. As novas gerações são formadas por sujeitos sem identidades definidas, produtos do contexto, que sofrem as interferências do meio e que produzem continuamente a sua subjetividade em diferentes contextos temporais e espaciais. **Uma identidade, assim, é uma posição assumida temporariamente, de acordo com a necessidade de sobrevivência.**

Consequentemente, em relação às afirmações apresentadas, observa-se que são os conhecimentos ancestrais que conduzem o modo de ser Guarani e Kaiowá. Entretanto, Woodward (2000, p. 11) exemplifica que:

[...] a emergência dessas diferentes identidades é histórica; ela está localizada em um ponto específico no tempo. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos. [...] ao fazê-lo, eles possam estar realmente produzindo novas identidades.

Woodward (2000), todavia, assevera que a identidade é contingente, ou seja, é produto de uma intersecção produzida por diferentes elementos, como: discursos sociais, políticos, culturais dentro de história particulares, o que Hall (2000, p. 106) situa como condicional, isto é, alojado na contingência. Assim, as identidades, tanto Guarani e Kaiowá quanto de outros povos (não apenas indígenas, mas de um modo geral), são produzidas nas relações de contato e nas negociações que vão sendo construídas entre diferentes culturas, a partir das referências ocidentais e das referências ancestrais que cada um traz consigo. Como destaca Aquino (2012, p. 110, grifos nossos):

Na reconstrução de conceitos para a comunidade é preciso **lembrar as raízes que sustentam as bases para ser um Guarani/Kaiowá eficiente; são os modos próprios de aprendizagem que vão sendo construídos na medida em que vai crescendo.**

É nesse sentido que Eliel Benites (2014, p. 56) enfatiza que “O ser indígena passa por contínuo processo de identificação e, neste processo, constitui um modelo de identidade, resultado de um constante e doloroso processo de adaptação, que sustenta sua subjetivação enquanto sujeito”, como também observa Tonico Benites (2009, p. 21, grifos nossos):

[...] nas aldeias em que moram esses indígenas se deparam com as interferências dos poderes produzidos pelas ideologias colonialistas, os grupos não abandonaram sua visão de mundo, os seus conhecimentos religiosos, crenças e seus valores e modo de interpretar a vida e a morte dos seus membros. **Continuam entendendo os fatos empíricos contemporâneos vividos conforme a sua visão, principalmente por meio de uma explicação religiosa.**

Embora os povos indígenas estejam em constante contato com as sociedades não indígenas, também inseridos em um modelo de vida conduzido pelo capitalismo, verifica-se

que o modo de ser é orientado de acordo com suas cosmologias, em que o mundo físico é explicado pelo mundo espiritual, conforme mostra Tonico Benites (2014, p. 37):

É fundamental observar que os líderes espirituais – *ñanderu kuera* – refelem e fornecem explicação a respeito de todos os acontecimentos vividos no atual momento histórico. Nesse sentido, constroem também uma visão e um conhecimento próprios sobre a vida dos outros indígenas e não-indígenas com quem convivem.

Ademais, é preciso reconhecer que a convivência com outras culturas e as imposições de um outro modelo de vida regido por uma cultura capitalista e globalizada afetam o modo de ser e fazer das comunidades indígenas, interferindo nas identidades e no mais profundo do seu ser. Segundo Fanon (2008, p. 84): “[...] O problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”. No mesmo íterim, Lescano (2016, p. 52, grifos nossos) evidencia:

Essa vivência atual desperta enorme expectativa, entre os Kaiowá, de querer entender o ‘outro’. Considero que essa perspectiva é de enorme interesse por parte da comunidade indígena, porque o de fora já foi experimentado e não é tão assustador. Hoje há uma necessidade de conhecer mais o outro lado para transitar melhor entre “os outros” e, com isso, há uma boa abertura de diálogo para entender e ser entendido. **O Kaiowá só será bem entendido por outro quando explicar seus saberes tendo como parâmetro os saberes do outro.**

Quando o pesquisador menciona que há uma necessidade de conhecer “o outro lado” e transitar entre “os outros”, questiono se essa necessidade seria somente para transitar entre diferentes culturas ou seria uma necessidade de ser aceito pelo “outro”? Um outro sonhado, desejado... o outro que não sou, como argumenta Bhabha (2014, p. 83): “[...] É sempre em relação ao lugar do outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis”.

De outro modo, concordamos com Lescano, quando profere que os povos indígenas só serão entendidos no momento em que os saberes caminharem lado a lado. Quando houver uma troca entre conhecimentos, sem que sejam assimilados ou inferiorizados por um dos lados, as trocas de saberes realmente passarão a acontecer de forma intercultural, em uma contribuição recíproca entre diferentes pensamentos.

Na fragilidade de viver nas fronteiras, diante da experiência colonizadora da negação, da assimilação e da integração, aspectos que geraram consequências ao fazer com que os povos indígenas precisassem aprender a conviver entre dois mundos, em uma busca contínua de aceitação pelo outro, Alves Machado (2016, p. 124) argumenta:

Esse povo precisa viver em dois ambientes ou dois mundos diferentes, o que podemos chamar também de ‘Entre-lugares’ como menciona Bhabha, porque é impossível fugir dessa realidade, mas esses dois mundos se confundem, e muitos não conseguem fazer esse caminho de ida e volta. As tensões existentes entre esse mundo e perceptível no dia a dia e nas falas dos interlocutores.

Como postula a pesquisadora, alguns experimentam a vida fora da aldeia e preferem ser assimilados a esse ambiente, silenciando a sua ancestralidade, o que entendemos como uma questão de sobrevivência, de “viver nas fronteiras do presente”, como pontua Bhabha (2014). Diante dessas circunstâncias, Lescano (2016, p. 49-50, grifos nossos) aponta:

O povo *Kaiowá* precisa fortalecer a sua identidade tradicional, mas também refletir sobre as outras culturas, que já não estão mais na periferia da cultura tradicional, mas presentes no cotidiano, complementando o modo de ser tradicional. **O que era de ‘fora’ se tornou parte do ‘dentro’**, transitando sem obstáculos. Entretanto, os conhecimentos tradicionais precisam também estar na vida atual e em diversos campos acadêmicos e de pensadores.

A preocupação apresentada por Lescano sobre o fortalecimento da identidade tradicional mostra um importante fato que ocorre dentro das comunidades indígenas, ao experimentarem outra cultura, principalmente por meio da escola, cujos conhecimentos ainda são ocidentais, já que os alunos começam a deixar de lado os saberes indígenas em detrimento de outros saberes que, por vezes, nada colaboram com a comunidade indígena.

Ao analisar a terra indígena de Dourados, sobre o jeito de ser Guarani e Kaiowá, Teodora de Souza (2013, p. 51, grifos nossos) expõe:

Hoje, principalmente os mais jovens e também **os mestiços**²⁸, em sua grande maioria, não conhecem mais o jeito de ser guarani e kaiowá, não querem usar a língua indígena, não querem mais ouvir as histórias que os pais e avós contam,

²⁸ Gruzinski (2001, p. 42) explica que: “[...] a mistura dos seres humanos e dos imaginários é chamada de mestiçagem, sem que saiba exatamente o que o termo engloba, e sem que nos interroguemos sobre as dinâmicas que ele designa. Misturar, mesclar, almagamar, cruzar, interpretar, superpor, justapor, interpor, imbricar, colar, fundir etc., são muitas as palavras que se aplicam à mestiçagem e afogam sob uma profusão de vocábulos e imprecisão das descrições e a indefinição do pensamento”.

não querem mais nem ouvir os conselhos de seus pais, porque acham que tudo isso é bobagem, algo que não tem mais importância, que a cultura tradicional não é importante, que a língua não tem validade. **Porém, quase todos assumem uma identidade de pertencimento a um determinado grupo étnico. Nesse caso, pelo menos a memória individual e/ou coletiva permite a manutenção da identidade, como um dos elementos culturais.** Portanto, esse processo mostra que o índio é um sujeito histórico e, como ser histórico, está permanentemente em construção de sua identidade.

Segundo a pesquisadora, a geração mais jovem assume uma identidade indígena, seja ela Guarani ou Kaiowá, mesmo mostrando rejeição em relação aos conhecimentos indígenas e à língua materna, por considerarem inferiores, ou seja, dentro de um contexto histórico de contato, cujos saberes indígenas foram subalternizados. Assim, os jovens procuram outros saberes para saírem da condição de subalternização da qual os povos indígenas foram submetidos, na tentativa de serem assimilados por uma sociedade que não a sua.

3.2.2 Organização Social Guarani e Kaiowá

A organização social dos povos Guarani e Kaiowá tem como base a família extensa, como exemplifica Tónico Benites (2009, p. 44):

A organização social dos Ava Kaiowá é centrada na família extensa (*te'yi* ou *ñemoñare*) formada por pelo menos três gerações: *tamõi* (avô), *jaryi* (avó), filhos e filhas, genros e noras, netos e netas, no passado residia numa única habitação grande (*oygusu*). [...]. Desse modo o território (*tekoha guasu*) era preenchido pelos conjuntos de famílias extensas Ava kaiowá.

É dentro da na família extensa que os saberes Guarani e Kaiowá são transmitidos, por meio da oralidade, em que cada família concebe o jeito de ser e fazer de acordo com os fatos históricos e os desafios experimentados na vivência cotidiana. Tónico Benites (2009, p. 44) expõe o seguinte:

Em geral, no seio de família extensa Kaiowá a avó e o avô narram freqüentemente aos seus filhos (as) e netos (as) as suas próprias histórias, suas estratégias e sua experiência de vida passada em cada circunstância histórica. Todos os acontecimentos relevantes do passado são narrados de modo repetitivo aos seus membros por meio de ensinamentos orais. Descrevem em detalhes os fatos significativos que ocorriam no seu território (*tekoha guasu*) tais como: a chegada dos não-índios (*karai*), os conflitos interétnicos, a ocorrência de eventos rituais profanos,

religiosos, etc. Uma das funções fundamentais de líder doméstico interno da família (*teko jaga rerekua*), líder político (*mburuvicha*) e xamã (*ñanderu*) de família é realizar a transmissão de seus saberes e sua própria história aos seus integrantes neófitos.

Os estudos de Pereira (2016, p. 10) evidenciam que a organização social se efetiva a partir das noções nativas de “fogo doméstico” e da “parentela”, em que o modo de ser kaiowá se manifesta na organização familiar:

[...] o fogo doméstico e a parentela trazem à tona uma forma de organização social que articula relações no espaço (residência) e no tempo (parentesco), centrada em torno de um “cabeça” com capacidade de “levantá-la”, capaz de garantir a ela uma certa estabilidade no tempo e de assegurar sua participação em uma comunidade mais ampla.

Entende-se que esses lugares de ensinamentos são espaços sem pressa, sem a urgência do mundo moderno, cujo aprendizado acontece na convivência do dia a dia e diante das necessidades que o momento pede, deixando-se conduzir pelo tempo, pela experiência e pelas lembranças que remoram o passado. De acordo com Eliel Benites (2014, p. 60):

Na minha infância, convivendo com meus avos, na Reserva Indígena Te'ýikue, pude conhecer os primeiros passos de ser Kaiowá e Guarani, sempre ouvindo histórias no final do dia, principalmente perto do fogo, as “histórias de antigamente”.

Os momentos ao redor do fogo podem ser entendidos como uma passagem entre tempos (passado e presente), de encaminhamentos e fortalecimentos dos saberes para o futuro, em que os saberes transmitidos também são ressignificados diante de situações que exigem novos significados e explicações para o momento atual.

Na cultura Guarani, o fogo doméstico tem um significado importante. Segundo João Machado (2013, p. 55): “A educação tradicional numa comunidade Kaiowá dá-se pela oralidade e um dos recursos essenciais é o fogo, porque, é em redor dele que dá a transmissão dos conhecimentos acumulados, partilhados através de experiências vivenciadas ao longo dos tempos”. Nesse enfoque, Ramires (2016, p. 76, grifos nossos) acrescenta:

A educação Kaiowá e Guarani é ensinada em torno do fogo, os pais reúnem seus filhos para ensinar-lhes o modo de ser Guarani e Kaiowá (*teko tee*), o jeito de viver em harmonia (*teko porã/teko marangatu*), ensina os valores (*teko katu*), os ensinamentos são baseados no fenômeno/movimento da natureza através do *Ara ryapu*, *ara sunu*, cantos dos animais, pássaros, movimentos do vento, sinais

aparentes no universo como no redor do sol, da lua entre outros. Pois **o fogo é um elemento primordial no processo de ensino aprendizagem Kaiowá e Guarani para reunir as famílias**. Porque durante a reunião as crianças (re)esquentam os alimentos que sobraram da janta, assam batata doce, mandioca, carne de caça muitas vezes pegas na armadilha (rato, preá, nambu, etc.), os irmãos maiores ajudam outros menores para alimentar, **onde inicia o processo de compartilhar, o repartir de alimentos** (a reciprocidade inicia desde cedo dentro do núcleo familiar/casa).

Para os pesquisadores (BENITES, 2009; RAMIRES, 2016; MACHADO, 2013), as famílias sentavam ao redor do fogo, ouviam os conselhos ou histórias antigas contadas pelos mais velhos, enquanto tomavam chimarrão; este é um lugar primordial. Desse modo, entende-se que um dos lugares fundamentais para a educação Guarani e Kaiowá é ao redor do fogo, no pátio, nos afazeres do dia a dia, por meio da oralidade, em que o passado é contado e recontado e a vivência cotidiana se torna uma passagem entre um tempo e outro, ou seja, são momentos de construção da educação Guarani e Kaiowá, cuja percepção de mundo começa a fazer sentido: o ouvir e o fazer conferem significados às experiências vividas. Para Tônico Benites (2009, p. 67, grifos nossos):

[...] esse processo de ensino é desenvolvido através de exemplo prático cotidiano, diálogo e aconselhamento, sendo que os espaços em que ocorrem tais ensinamentos são basicamente: 1) dentro da casa, na beira do fogo (*tata ypy-pe*), onde de manhã os sonhos são interpretados e refletidos, a partir dos quais se planejam os afazeres diários; 2) no pátio (*oka-pe*) da casa, em que os comportamentos e estilos demonstrados livremente pelas crianças são vigiados e repreendidos. **Assim as crianças aprendem fazendo, vendo, ouvindo, tanto dentro de casa quanto fora.**

São nesses espaços, também, que a educação Guarani e Kaiowá se ressignifica, toma outros contornos que se efetivam na tensão entre o contato interétnico e fazem outras interpretações da realidade, tendo como base a representação cultural específica e os saberes impressos na memória que orientam o ser Guarani e Kaiowá. Segundo Eliel Benites (2014, p. 22):

Cada uma das famílias extensas kaiowá e guarani, que estão sobrepostas na comunidade indígena de hoje, tem suas características próprias e uma trajetória peculiar construída nos contatos com a sociedade envolvente, que deixou marcas profundas nas gerações que foram sendo constituídas posteriormente.

Desse modo, Melià (1979, p. 35) assinala:

Cada [comunidade] é única em sua maneira de ser e viver. Em virtude e sua experiência histórica peculiar e das condições específicas do ambiente natural a que se adaptou, cada uma criou as suas próprias instituições e os seus sistemas de valores, a sua concepção do mundo e da vida humana. Cada qual reage a seu modo às que enfrenta, constituindo, com relativa liberdade de escolha, uma configuração cultural própria, e que se acentua preferencialmente um número limitado de interesses centrais, que determinam ‘focos de elaboração’ e, como consequência, o estilo de vida e o tipo fundamental de personalidade.

As consequências geradas pelos fatores externos que adentraram nas aldeias fizeram com que novas configurações se estabelecessem nas comunidades indígenas, mudando o modo de vida dos povos Guarani e Kaiowá; dentre elas, enfatiza-se a demarcação das terras indígenas, limitando espaços determinados. Isso consistiu em um dos fatores de grandes transformações na organização social das famílias Guarani e Kaiowá, como expõe Teodora de Souza (2013, p. 20, grifos nossos):

A realidade da Terra indígena de Dourados é que, com a criação da reserva, **vários fogos familiares foram trazidos de seus territórios tradicionais (tekoha) para um único e pequeno espaço, num processo de confinamento, que, por sua vez, trouxe grandes transformações na forma de organização guarani e kaiowá.**

A forma de organização social Guarani foi afetada, principalmente, pela entrada da Companhia Mate Laranjeira, por volta dos anos de 1892, em que os povos viram seus territórios serem confinados. Embora isso não tenha ocorrido em um primeiro momento, a chegada dessa companhia trouxe, contudo, muitas mudanças no contexto das comunidades indígenas, assunto que será abordado mais adiante nesta tese.

A organização social Guarani e Kaiowá envolve não apenas o território enquanto espaço físico, mas como um espaço amplo e necessário que agrega os elementos epistemológicos e cosmológicos que compõem o modo de ser e fazer de cada família. Conforme mostra Brand (1998, p. 22, grifos nossos):

Este imenso território tradicional, denominado **ñande retã**, o ‘nosso território’, é visto como espaço amplo, com determinadas características ecológicas, onde os Kaiowá localizam suas aldeias, tendo como referenciais básicos as matas e os córregos. **Será, porém, em torno de cada uma das aldeias, que emerge 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 questão do território é um tema complexo, pois, para os Guarani e os Kaiowá, o território vai muito além do que um limite de extensão de terra, ao contrário do entendimento ocidental, cujos espaços são limitados para sua subsistência, mas não estabelecem conexões culturais. Ladeira (2001, p. 87) elucida:

[...] a Antropologia vem trabalhando o conceito de território indígena enquanto espaço físico onde uma determinada sociedade desenvolve relações sociais, políticas e econômicas, segundo suas bases culturais, isto é, o espaço suficiente para o desenvolvimento de todas as relações e vivências definidas pelas tradições e cosmologias.

Nesse caso, um território indígena é um local necessário para o desenvolvimento físico e espiritual da comunidade, garantindo, assim, a continuidade da cultura Guarani e Kaiowá, a qual possibilita que os ensinamentos sejam transmitidos, como pontua Alves Machado (2016, p. 45):

A base cultural tradicional e espiritual para esses povos é o *Tekoha*, o *Nhande Reko*, ou seja, a terra, que para o povo indígena é essencial, sem ela nada acontece, e como se esses povos não existissem sem a terra, a natureza e o meio em que vivem. Portanto, toda essa cultura está presente na memória dos mais velhos, que fazem o possível para manter a cultura.

Ao seguir o mesmo pensamento, Carvalho (2018, p. 80) ressalta:

É através do território que os valores e saberes são mantidos e repassados na cultura. São conhecimentos que adquirimos através da natureza, com a espiritualidade do tempo e de outros elementos que fazem parte da vida dos Guarani e Kaiowá.

No entendimento de Gallois (2004, p. 5), terra e território são duas noções distintas: “[...] ‘Terra Indígena’ diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de ‘território’ remete a construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial”. Por esse viés, Lescano (2016, p. 60, grifos nossos) salienta:

O território - *ñande yvy* - nossa terra – *teko-ha*, onde ocorre a vida, o modo de viver, é controlado, regulado e reconstruído; é onde está concentrado o significado de tudo, a história do povo ou do grupo familiar extenso; é onde está o caminho - *tape po’i*, os rios, os córregos - *ysysry*, a mata – *ka’aguy*, a roça - *kokue*, as plantas e remédios - *temitỹ* e *pohã*, onde é construída a casa de reza - *óga pysy*, onde havia muita festa. **É no território tradicional que estão guardados toda a história e os valores das parentelas, do grupo, e onde tenho, por obrigação, de ser**

enterrado. É por isso que os Guarani e Kaiowá preferem morrer por esses valores e não, simplesmente, por terra, mas pelo que nela está representado.

Desse modo, Eliel Benites (2014, p. 36, grifos do autor) pondera:

Tekoha é imprescindível para nossa sobrevivência física e, de modo especial, também cultural, dado que *tekoha* significa espaço ou lugar (*ha*) possível para o modo de ser e de viver (*teko*). A mesma palavra aglutina dois conceitos fundamentais: vida (*teko*) e lugar (*ha*).

Ao seguir na mesma perspectiva e considerando a territorialidade um lugar vital para a existência dos povos Guarani e Kaiowá, Teodora de Souza (2013, p. 36) realça:

[...] é compreendida como espaço essencial para a (re)produção organizacional, cultural, social, econômica e linguística dos povos indígenas; no entanto, a política governamental de colonização do território deste Estado e da região da grande Dourados, com objetivo de liberar as terras para a monocultura e criação de gado, teve grande impacto na vida e na cultura dos povos indígenas que ali habitam.

Por esse prisma, Ramires (2016, p. 41) analisa:

A estrutura do *tekoha* propicia a gestão do território, os jovens adquirem boa educação, garantindo o fortalecimento da identidade sociocultural, portanto são práticas da educação tradicional Kaiowá e Guarani de preparar o *jekoha/rã*, futuro cacique ou chefe de família, como um indivíduo de prestígio diante da comunidade.

Como vimos, o território é o lugar fundamental para que a espiritualidade aconteça. Quando há a perda do território, há, também, a perda de outros elementos culturais, como enfatiza Aquino (2014, p. 37): “Sem essa ligação com a terra não podemos chegar a lugar nenhum, a terra e o caminho que nos conduzirá a terra sem males, pra isso precisamos cultivar ou seja usar ela para que possamos ser forte”.

Diante das questões elencadas, é imprescindível destacar que, no território, configuram-se o mundo físico e o espiritual, já que os lugares têm histórias e memórias que propiciam a produção do conhecimento ao dar continuidade ao modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá.

3.2.3 Reexistir: estratégias de resistência Guarani e Kaiowá

Dentre as influências externas, a reexistência é uma das estratégias que melhor descreve os povos Guarani e Kaiowá, os quais vivenciaram um longo processo de integração e assimilação idealizado por diversos mecanismos políticos, na intenção de moldar as comunidades indígenas para uma sociedade nacional.

Para tanto, utilizamos o termo ‘re-existência/re-existir’, concebido por Adolfo Albán Achinte (2012; 2013), ao analisar povos afro desde o momento que foram escravizados e trazidos para América Latina até os dias atuais; com isso, tiveram de desenvolver outras formas de existir, reelaborando formas de viver em condições adversas, ao tentar superar essas condições para ocupar um lugar de dignidade na sociedade, que coloca a ‘re-existência’ também no presente de nossas sociedades racializadas e discriminatórias.

Ao seguir na mesma perspectiva do autor, embora com histórias diferentes, os povos indígenas também tiveram de desenvolver meios e técnicas para se reinventarem diante da colonização e dos diversos fatores externos que adentram nas aldeias nos dias atuais, impondo regras e modelos de ser não indígena. Assim, tiveram de aprender a resistir aos padrões hegemônicos e ocidentais, os quais tornaram a existência das comunidades indígenas menos visíveis, silenciadas e invisibilizadas durante séculos.

Os povos Guarani e Kaiowá têm uma história articulada por diferentes processos que se inter-relacionam no espaço e no tempo em que se encontram, em que aprenderam a reexistir no mundo moderno colonial, desafiando as estruturas de poder que atravessaram suas histórias e suas memórias. Outras formas de viver, pensar, sentir e estar no mundo foram possíveis. No mesmo pensamento de Achinte, Maldonado-Torres (2017, p. 26) descreve o seguinte:

[...] resistencia no se trata solamente de una cuestión de negar un poder opresor, sino también de crear maneras de existir, lo que incluye formas de sentir, de pensar, y de actuar en un mundo que se va construyendo el mismo a través de variadas insurgencias e irrupciones que buscan constituirlo como un mundo humano.

As estratégias de resistências surgem na tensão entre diferentes culturas e, principalmente, na imposição de sistemas opressores que obrigam os povos indígenas a criarem meios de sobrevivência no mundo moderno colonial capitalista, o que, para Eliel

Benites (2014, p. 63): “[...] resistir não é isolar-se ou distanciar-se, mas, a partir da identidade tradicional, é dialogar com outros saberes, constituir uma epistemologia onde possam tornar-se lógicos os diferentes saberes com suas características peculiares”. Já para Lescano (2016, p. 15):

O silêncio ainda é estratégia do povo Guarani como resistência, que em muito ajuda, mas também atrapalha. Por isso, hoje é necessário que os *Kaiowá* e *Nhandeva* reflitam, fazendo análise do contexto atual, porque os valores materiais e o acesso às tecnologias não indígenas estão modificando muito essas estratégias de resistência.

O silêncio a que o pesquisador se refere está em se anular para uma sociedade colonizadora, arranjar estratégias para invisibilizar seus saberes e sua identidade étnica diante de um mundo que nega as diferenças, mas que, no seu mais profundo “eu”, reexiste nas mais diversas formas de violências de imposição de uma cultura hegemônica e doutrinadora. Desse modo, Aquino (2012, p. 91) relata que: “[...] Tiveram que esconder o povo Guarani/Kaiowá preservando-o escondido: a sua cultura, o seu modo de ser, as suas tradições, sua língua e a sua crença, no intuito de se manterem como cidadãos e lutarem sempre pela sua sobrevivência”.

Teodora de Souza (2013, p. 42) destaca que “[...] o silenciamento social das culturas, provocado pelo processo de colonização e homogeneização cultural, para os povos indígenas pode ter sido uma estratégia de manutenção e resistência cultural [...]”. Assim, o silenciamento não significa o apagamento ou aniquilamento da cultura indígena, mas é uma estratégia de resistência na qual o modo de ser se silencia para continuar a existir em uma sociedade homogeneizadora e excludente. Pelo mesmo ponto de vista, Eliel Benites (2014, p. 54, grifos nossos) evidencia o seguinte:

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

Nesse caso, entendemos que seguir o caminho do outro, sem deixar de ser o que é, constitui um dos principais movimentos de reexistência vivenciados pelas comunidades indígenas. De maneira similar, Anzaldúa (2005, p. 706), a partir de sua experiência, mostra

que: “[...] aprende a equilibrar as culturas. Tem uma personalidade plural, opera em modo pluralístico – nada é posto de lado, o bom, o ruim e o feio, nada é rejeitado, nada abandonado. Não apenas sustenta contradições como também transforma a ambivalência em uma outra coisa”.

Em relação às concepções apresentadas, entendemos, como Bhabha (2014, p. 183-184), que:

Essa resistência não é necessariamente, um ato posicional de intensão política, nem é a simples negação ou exclusão do ‘conteúdo’ de outra cultura, como uma diferença já percebida. Ela é o efeito de uma ambivalência produzida no interior das regras de reconhecimento dos discursos dominantes, na medida em que estes articulam os signos da diferença cultural, conferindo-lhes novas implicações dentro das relações diferenciais de poder colonial - hierarquia, normalização, marginalização e assim por diante.

Sob esse ponto de vista, Teodora de Souza (2013, p. 55, grifos nossos) mostra que a resistência ocorreu de diversas formas, sempre lutando para a sobrevivência do povo Guarani e Kaiowá:

As relações de poder sempre atravessaram as culturas indígenas e, nesse atravessamento histórico de poder, os povos indígenas, de alguma forma, mantiveram sempre algum tipo de estratégia de resistência, seja em forma de guerra que resultou no extermínio de vários povos, seja mudando-se para outros espaços do território; alguns, supostamente, aceitaram a submissão, o que justifica a existência desses povos ainda hoje. Outros, ainda, **fizeram negociações, mas penso que tenham sido desiguais, pois muitos povos indígenas tiveram que se enquadrar/enquadram às regras ou modelo de poder da cultura dominante.**

Nesse jogo em que o poder se instala, desestabilizando as comunidades indígenas, em diferentes momentos e atuando de diversas formas cujas negociações são desiguais, como pontua a pesquisadora, implicando sempre a perda de algo, principalmente na relação entre colonizador e colonizado, pode-se afirmar que há uma fragmentação no modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá que, certamente, afetará as gerações futuras. Conforme menciona Eliel Benites (2014, p. 54, grifos nossos):

[...] as gerações mais tradicionais da sociedade kaiowá e guarani, a partir dos contextos específicos de formação de sua subjetividade, possibilitam maior grau de resistência ao imaginário colonial do que as gerações mais recentes. Tal situação possibilita um porto seguro para a geração atual, tendo em vista produzirem negociações com o mundo externo. **A resistência kaiowá e guarani ao modelo homogeneizador e suas várias formas de representação, assumidas**

diante do colonizador ou no mundo externo, refere-se a formas estratégicas para corresponder ou não ao desejo do outro.

Em muitos casos, as resistências ocorreram – e ocorrem – de forma pacífica, fazendo aquilo que o outro deseja como um modo de estratégia para a sobrevivência da sua identidade cultural: “[...] se torna uma técnica de camuflagem, um instrumento de luta”, como pontuaria Bhabha (2014, p. 112), ao se referir sobre o colonizador na tentativa de retirar o véu das mulheres argelinas. Por outro lado, Teodora de Souza (2013, p. 84) frisa:

A ocupação do território sempre encontrou resistência da parte dos índios, os quais voltavam, muitas vezes, ao seu *tekoha* (terra tradicional), por isso, muitas comunidades foram dizimadas por não obedecerem às regras de desocupação do espaço e por não se submeterem à imposição de modelos e valores. Outras, no entanto, submeteram-se a elas, como estratégia para garantir a sobrevivência física. Esse processo de “negociação” era desigual para os povos indígenas em relação aos colonizadores, porque os índios é que tinham que se submeter.

Em relação aos territórios tradicionais, os povos indígenas sempre resistiram ao deixar os espaços por eles ocupados – cada vez que tinham de deixar seus *tekoha*, eles buscavam refúgios nas matas para fugir dos processos de colonização que, frequentemente, avançavam no território, ocasionando um processo de dispersão das comunidades indígenas, chamado de *esparramo* pelos Guarani e Kaiowá. Segundo Brand (1998, p. 39): “[...] resultou, na maior parte dos casos, não apenas na perda da terra do *tekoha*, mas, especialmente, na desintegração das famílias extensas [...]”, ao acarretar diversos problemas sociais e comunitários.

O processo de colonização e a demarcação das terras indígenas pelo SPI delimitaram os povos indígenas em pequenos territórios, além de ignorar os espaços que regem a cultura indígena; com isso, os saberes tradicionais foram se ressignificando nas fronteiras entre “colonial” e o “tradicional”.

As imposições e interferências fizeram com que as estruturas sociais e culturais tivessem de se readequar aos modelos impostos, sob forma de resistência ou silenciamento, cujas fissuras na cultura possibilitaram que os saberes se fragmentassem entre uma lógica e outra.

De acordo com a cosmologia Guarani, Aquino (2012, p. 23) relata: “A terra não pertence ao homem, mas é o homem que pertence à terra; que quando for voltar ao seu deus,

este corpo terá que voltar para sua origem, fertilizando-o para a sobrevivência dos que ficarão aqui ainda em busca de sua terra sem males”. Segundo Gallois (2004, p. 40):

[...]. Concepções nativas de território, quando existem e considerando-se suas variações, são essenciais ao entendimento das relações de natureza social que são tecidas entre diferentes comunidades, em redes extensas de troca de diversos tipos, apesar o encapsulamento em terras fragmentadas.

Outra forma de resistência equivale aos *Aty Guassu*, que se constituem em grandes Assembleias Guarani e Kaiowá, pensadas para articular as estratégias para as reocupações de seus territórios tradicionais. Conforme mostra Tonico Benites (2014, p. 42, grifos do autor):

Frente à expulsão e dispersão continuada dessas famílias indígenas suas lideranças constrangidas e indignadas não assistiram paradas à expulsão e expropriação de seu território. Pelo contrário, muitas famílias começaram a resistir.

Naquele contexto histórico, como reação a esses atos truculentos que sofriam, emergiu em meados de 1970 a Grande assembleia guarani e kaiowá, o *Aty Guasu*. O objetivo foi e é o de fazer frente ao processo sistemático da expulsão e dispersão (*sarambi*) forçada das famílias extensas indígenas do seu território tradicional. Durante esses *Aty Guasu*, ao mesmo tempo em que ocorriam discussões políticas, se realizavam também rituais religiosos (*jeroky*) para o fortalecimento da luta pelas terras.

Para Alves Machado (2016, p. 107, grifos do autor):

Historicamente, os povos indígenas sempre reagiram a violação e a conquista de seus territórios tradicionais e seus direitos como cidadãos, os vários movimentos indígenas surgiram como forma de organização desses povos. Entre o povo Guarani e Kaiowá existem, atualmente, os *Aty Guassu*, que são os grandes encontros e/ou grande assembleia desse povo onde são discutidos todos os aspectos pertinentes as Aldeias como saúde, educação, habitação e segurança, além, e principalmente, da proteção e retomada de seus territórios tradicionais.

Sobre a proteção para a reocupação dos territórios tradicionais: “[...] Os *jeroky* (rituais religiosos) guarani e kaiowá são claramente uma forma de resistir e de lutar reiteradamente pela recuperação da terra” (TONICO BENITES, 2014, p. 192, grifos do autor). Nos *Aty Guassu*, o *jeroky* é realizado para a proteção das famílias indígenas que estão na luta em reocupação dos territórios perdidos. Desse modo, Tonico Benites (2014, p. 192, grifos nossos) explica:

O *Aty Guasu* é um lugar de transmissão de saberes, feito na língua indígena, visto que toda a interação entre os indígenas, seja na convivência cotidiana, nos rituais sagrados e profanos, bem como nas discussões mais políticas sobre os problemas coletivos, as estratégias e os projetos de futuro ocorrem exclusivamente através de discussões em língua Guarani e Kaiowá.

Ao considerar o *Aty Guassu* um lugar de resistência indígena, com realização na língua Guarani e Kaiowá, os saberes e as formas de estratégias são articulados entre seus membros; os não indígenas não têm acesso ao conhecimento ali produzido, “[...] porque são fundamentalmente expressão de uma memória que é oral e porque são formulados na maioria das vezes na língua guarani e não em português” (TONICO BENITES, 2014, p. 179).

Diante das interferências externas, presentes dentro das aldeias e que passam a fazer parte da vida dos sujeitos, controlando e dizendo o que fazer e como fazer, pergunto: onde está a resistência? Ela é encontrada em todos os momentos nas comunidades Guarani e Kaiowá, como enfatiza Valdenir de Souza (2019, p. 82):

A resistência está na coletividade, nos contos, rezas e na espiritualidade dos Guarani e kaiowá, onde os fortalecem nos encontros tradicionais indígenas entre lideranças, professores indígenas e não indígenas sensíveis a questão, se tornando uma discussão ampliada em prol do bem estar e do modo de ser Guarani e Kaiowá.

Diferentemente do que a modernidade idealizou, da individualidade empregada pelo capitalismo, que toma conta da sociedade, atualmente, de uma forma geral, o ser Guarani e o Kaiowá são regidos pela coletividade, como profere Eliel Benites (2014, p. 56): “O modelo de ser Kaiowá e Guarani é baseado na espiritualidade e a coletividade é a metodologia para a busca de um modelo próprio de ser”. Ainda para o estudioso (2014, p. 125, grifos do autor):

O *Teko Marangatu* e a coletividade são elementos estimuladores, referências orientadoras daquilo que estamos sempre buscando no processo da existência. São os elementos que organizam, dinamizam e definem a comunidade.

Ao ser a coletividade um dos princípios da educação Guarani, Aquino (2012, p. 53) ressalta:

[...] é preciso lembrar que nem todas as famílias Guarani/Kaiowá fazem isso. A divisão para mim ficou mais visível entre os Kaiowá nas conversas que tive durante a pesquisa, as mulheres falaram de forma tão triste de saber que hoje a partilha entre no coletivo está se perdendo, culpa do sistema capitalista que ensina a não dividir, mas enriquecer.

A interferência do capitalismo no modo de viver Guarani e Kaiowá fez rupturas nos saberes, pois, dentro de uma visão individual, pensada para uma lógica de mercado e de acúmulo de bens materiais, opõe-se à lógica coletiva que rege as sociedades indígenas, como podemos verificar na entrevista com Carvalho (2018, p. 86), em suas análises acerca do ensino da matemática entre os modos tradicionais e como uma disciplina sistematizada nos moldes da modernidade. Diante disso, é pertinente mostrar a influência na vida coletiva dos povos indígenas:

Hoje as crianças que vão para a escola choram porque não querem dividir com o seu irmão o pedaço de carne, frutas, não quer comer mais junto, porque a matemática ensina para a criança que tem que ser assim tudo certinho, cada um tem que ter o seu objeto. Esse certinho traz uma visão diferente para nossas crianças indígenas (Sr. Cristina Barbosa, 70 anos, kaiowá, moradora da aldeia Te'yikue, 2017).

Um exemplo de coletividade pensada para o próximo, de como acontece nas atividades rotineiras, está nas lembranças de Valdenir de Souza (2019, p. 32):

Um fato que me recordo é a preocupação com a produção de alimentos entre os povos indígenas. Dizendo: quando vocês forem para a roça tirar mandi'o para mamãe cozinhar, quebra um pedaço de rama e coloca no mesmo buraco. Assim vocês sempre terão a mandi'o em casa para ajudar na alimentação do pai da mãe e dos seus irmãozinhos.

A coletividade nas comunidades indígenas é pensada em relação ao próximo, como aponta Eliel Benites (2014, p. 124, grifo do autor):

[...] cultura kaiowá e guarani atual é formada a partir das expressões e linguagens que enunciam a realidade e criam condições de compartilhar a memória, na garantia do projeto coletivo. E este é o horizonte no qual se busca a plenitude e a sabedoria do *aguyje*.

Diante das interferências do mundo contemporâneo e dos modelos ocidentais que imperam na formação da identidade da sociedade de um modo geral, verifica-se que as estratégias de sobrevivência que mantêm um povo vivo, como a sua língua e a sua cultura, são conservadas no seio da comunidade, cujas formas resistências são encontradas em diferentes momentos da vida Guarani e Kaiowá. Segundo Eliel Benites (2014, p. 52):

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

Em nossas análises, compreendemos que a resistência Guarani e Kaiowá está pautada nos princípios básicos da educação tradicional – a coletividade e a língua materna, ambas regidas pela espiritualidade, o que conecta os povos indígenas ao mundo físico e espiritual.

De outro modo, a resistência está no modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá, na vida cotidiana, com a criação de estratégias para continuarem existindo enquanto povos situados em outra tradição cultural, a fim de reinventar a vida frente aos projetos hegemônicos e coloniais que atravessam suas existências.

3.2.4 Processos de negociação e tradução: relações entre o conhecimento tradicional e o científico

Os desafios vivenciados na contemporaneidade pelas comunidades indígenas têm possibilitado, em meio a tensões e conflitos, elaborar o que chamamos de saberes de fronteiras, assunto estudado no capítulo anterior. Saberes que foram traduzidos, hibridizados e ressignificados nos “entre-lugares”, nas intersecções entre o “tradicional” e o “colonial”, como linha de fuga para que fossem protegidos e, em algum momento da vida, reavivados para manter seu modo de ser, assim: “As contradições e os conflitos existentes na cultura Guarani/Kaiowá são discutidas a partir de novos conceitos apreendidos nas relações com o entorno e com a sociedade não indígena” (AQUINO, 2012, p. 18).

Desse modo, as negociações são reflexos dos conflitos e tensionamentos em que a organização interna de cada grupo coloca em desafio as “estratégias da diferença”, articulando novas formas de sobrevivência da cultura. Segundo Hall (2003, p. 61):

Essas estratégias surgem nos vazios e aporias, que constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução. Nesses interstícios, existe a possibilidade de um conjunto disseminado de modernidades vernáculas. Culturalmente, elas não podem conter a maré da tecno-modernidade ocidentalizante. Entretanto, continuam a modular, desviar e ‘traduzir’ seus imperativos a partir da base.

Conforme estudos realizados em Bhabha (2014), entendemos que, em um tempo no qual há a diversidade de elementos opostos e contraditórios que se tensionam em um mesmo espaço, há a necessidade de negociar para que não se percam os elementos culturais que fortalecem a identidade Guarani e Kaiowá. Desse modo, Aquino (2012, p. 18) mostra que “As crianças vão construindo conhecimentos que o ajudarão em sua totalidade e sabedoria nunca fragmentados [...]”, ou seja, mesmo em contato com outros conhecimentos, estes não poderão ser perdidos, mas, sim, agregados para o bem comum da comunidade.

Dorneles (2020) explica que as metodologias indígenas estão conectadas com o modo de fazer, saber e ser, pois é isso que define a identidade indígena, a cultura e a sua relação com o cosmo. Ao especificar que existem muitos métodos indígenas, considerando que são diferentes povos, o autor pontua que um aspecto comum é que, na cultura indígena, “[...] as ‘metodologias de fazer ou saber’, são as mesmas ‘metodologias do ser’ (2019, p. 324)”, diferindo-as da cultura ocidental, cujas metodologias de saber e fazer estão desagregadas do ser.

Para Cunha (2007, p. 79): “[...] A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis”. Desse modo, Aquino (2012, p. 19), ao vivenciar o meio acadêmico, explica que seus estudos foram:

[...] construídos em dois pilares de conhecimento importante: “o conhecimento tradicional e conhecimento científico”, que caminham junto para o bem da comunidade indígena, por isso não posso deixar de entendê-las, nem negar a presença do outro, no momento atual em que vivemos.

É sob esse ponto de vista que Andrade (2019, p. 327) evidencia que “[...]. A ciência ocidental construiu seu método a partir de premissas com escalas mais ou menos hierárquicas e valorativas, usando a intuição e a dedução, o conhecimento lógico, o conhecimento empírico baseado sobretudo na experimentação e não na experiência”. Enquanto as metodologias indígenas dizem respeito ao “[...] como sabemos, produzimos e compartilhamos conhecimentos” (*idem*, p. 323), as metodologias não indígenas se preocupam em saber o “quê” e “para que” produzimos, tudo seguido de um projeto de vida individualista para atender às necessidades de mercado e da lógica capitalista.

Destarte, o autor explana que o modo de ser, fazer e saber são três pontos importantes nas metodologias indígenas, funcionando “[...] como um tripé, um sustentáculo

do movimento indígena, de sua produção cultural (conhecimento tradicional) e científica (tradução do conhecimento cultural)”. Entretanto, o que precisa ser levado em consideração é que, de um modo ou de outro, o conhecimento científico está presente nas comunidades indígenas; o que precisa ter cuidado é que esse conhecimento não deve se sobrepor aos conhecimentos tradicionais, como adverte Alves Machado (2016, p. 21):

O desafio na educação é poder conhecer e conviver com a cultura do outro [urbano], mas também preservar a cultura Guarani e Kaiowá. Nessa dinâmica, é fundamental que as crianças tenham acesso ao conhecimento ancestral para não serem submetidas somente com as informações da cidade, da escola urbana. O conhecimento ancestral está em poder dos mais velhos, dos anciãos.

Desse modo, Cunha (2007) menciona que os saberes tradicionais estão para os conhecimentos científicos; portanto, é preciso ter em mente que o saber científico se afirma como verdade absoluta até que outro paradigma venha superá-lo. Para tanto, a universalidade dos saberes científicos não se aplica aos saberes tradicionais, como exemplifica Eliel Benites (2014, p. 37, grifos nossos):

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

Ao entender o saber científico como hegemônico, sistematizado e padronizado para ser valorado, observa-se que, quando tentam fazer o mesmo com os saberes indígenas, estes, por sua vez, esvaziam seus significados.

Diferentemente de uma educação sistematizada, escolarizada e burocratizada na qual o ensino está nas mãos de um profissional que se preparou para determinadas áreas, na educação Guarani e Kaiowá, os conhecimentos estão nas mãos dos mais velhos, nas experiências de uma trajetória de vida em coletividade e em comunidade.

Podemos entender que os saberes indígenas são um conjunto de conhecimentos e de valores elaborados para orientar a vida em particular e em comunidade, direcionando o ser e de fazer, como podemos ver em Ramires (2016, p. 45, grifo do autor):

Na nossa cosmovisão Kaiowá e Guarani os saberes – *arandu* possuem relações recíprocas com os movimentos e os fenômenos da natureza (universo – mundo), possuem relações intrínsecas com a espiritualidade, por isso entende-se que o sonho é um mecanismo de intersecção que o conecta com a espiritualidade.

Para os Povos Guarani e Kaiowá, os saberes indígenas se dão entre o mundo físico e espiritual, não se separam, como demonstra Eliel Benites (2014, p. 38, grifos do autor):

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

Ao seguir na mesma perspectiva, Ramires (2016, p. 46, grifos do autor) explica que:

[...] o significado do *arandu*, o *ara* é o universo, entendido também como “mundo”, o *ndu* é sufixo que traz o significado de ouvir, escutar o movimento do universo, do mundo, de compreender o movimento dos fenômenos da natureza. Nesse sentido, os saberes não podem ser comparados com os conhecimentos, pois para nós, os saberes são a constituição do entendimento a partir dos elementos materiais e imateriais da espiritualidade da natureza e os conhecimentos são elementos fechados, prontos, produzidos e transmitidos mecanicamente sem vida.

De acordo com Santos (2007, p. 24): “[...]. Em todo mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-los”, como pode ser observado na perspectiva de Carvalho (2018, p. 80-81, grifos nossos):

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

Ao considerar que a natureza é um fator condicionante para o desenvolvimento da vida Guarani e Kaiowá, cujos sentidos captam mensagens que os elementos naturais emitem, produzindo conhecimentos para a vida em comunidade, verifica-se que os saberes indígenas vão na contramão dos saberes científicos, os quais ainda são orientados pelo método cartesiano, que desconsidera a percepção de mundo, em que tudo deve ser analisado, medido e quantificado para se tornar ciência, e a natureza deve estar à disposição do homem, deve ser controlada e manipulada para ser utilizada pela ação humana. Segundo Cunha (2007, p. 79): “[...]. A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções”. Assim, João Machado (2013, p. 72, grifo do autor) explica:

A natureza é o contexto de aprendizagem da linguagem nativa, saberes culturais e também a cosmovisão dos povos. Sem ela não há comunicação com o mítico e a linguagem cultural com os vários *jara* e patamares celestes.

As matas, os rios, a chuva, o trovão, vento, a terra, a biodiversidade, irradia para os sujeitos a cosmovisão mítica. Dela o indígena extrai para si, a essência cultural da linguagem e a educação tradicional [...].

Dessa forma, observa-se que o mundo (a natureza) dá sentido e significado à vida Guarani e Kaiowá, e a linguagem tradicional traduz a realidade de acordo com o contexto, por meio do território e da espiritualidade, explicando o mundo mítico e o físico, conforme explica Carvalho (2018, p. 94): “Segundo a nossa cosmologia, não tem como fragmentar os nossos conhecimentos, trata-se de um conjunto no qual tudo está interligado e relacionado. A terra, o céu, a água, o sol, a lua, a natureza, tudo está relacionado ao mito de criação do mundo e do homem”. Para Rodrigues (2018, p. 18, grifos nossos), no mito, encontra-se a metodologia da Pedagogia Guarani:

[...] o mito que minha avó ensinava e repassava falava sobre *Nãnde Ypy* que é a raiz de toda a educação Guarani. **No mito encontra-se todos os processos próprios de aprendizagem anterior a escola, a metodologia tradicional.** Os problemas são os desafios para encarar a vida, através do mito também à um fortalecimento da identidade do povo Guarani.

O mito é o ponto de partida para todo o ensino e principalmente para as crianças, no qual se articulam as outras fontes de saber, todas as ciências Guarani Nhandeva (matemática, história, línguas, ciências naturais) que servem para explicar a origem e a organização do mundo e da vida.

No mito, estão as formas de como os Guarani e Kaiowá se relacionam com o mundo e de como interpretam e atribuem significados a partir das suas cosmologias. Segundo Bergamaschi e Meneses (2009, p. 43), a cosmologia é:

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

De acordo com estudos realizados por Alves Machado (2016, p. 21), é importante destacar:

As famílias buscam salvaguardar a cosmologia, a espiritualidade e as crenças que ainda conhecem e que são repassadas pelos mais velhos. Entretanto, é importante destacar que a transmissão da cultura original e tradicional sofreu interferências das políticas advindas do processo colonizador e políticas do estado. Os conhecimentos ancestrais e rituais espirituais foram sendo cada vez menos transmitidos para as novas gerações, por restrições ou mesmo por esquecimento. Todavia, mesmo com tantas mudanças sociais e interferências o povo Guarani e Kaiowá ainda busca viver o “*nande reko*”, ou seja, o modo de vida indígena.

De outro modo, Eliel Benites (2014, p. 24) explica que “[...]. O tempo trouxe muitas experiências, a partir de inúmeros erros e acertos, pois, como dizem nossos avós, o *arandu* (conhecimento) é ouvir e contemplar o tempo, os dias, os anos e toda trajetória de vida”. Entende-se, nesse caso, que os saberes são uma construção cultural e coletiva, com base na experiência e na vivência, estabelecendo modos de ser e fazer em comunidade.

Diante do exposto, observa que, de alguma maneira, os conhecimentos são transmitidos e circulam nas comunidades indígenas entre o modo de ser indígena e as relações externas estabelecidas pelo contato. Os povos Guarani e Kaiowá aprenderam a viver e a conviver nessa fronteira entre dois mundos e a se organizar de acordo com epistemologias e cosmologias próprias dentro de um mundo moderno capitalista, regido pelas leis de mercado que operam dentro de estruturas coloniais do poder e do saber.

3.2.5 Religião dentro das aldeias

As religiões estão presentes nas comunidades indígenas desde os tempos coloniais, vindas com os jesuítas na intenção de impor regras, modos de pensar e valores voltados para a conversão do cristianismo, fazendo com que abandonassem suas crenças e espiritualidade que regem o modo de ser dos povos indígenas, conforme aponta Santos (2009b, p. 29, grifos nossos):

[...] os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos. **A questão era: os índios têm alma?** Quando o Papa Paulo III respondeu afirmativamente na bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma alma *nullius*, muito semelhante à terra *nullius*, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas.

Considerados povos sem alma, suas crenças, tradições e o próprio significado que o espaço representa foram subjugados a partir de uma visão eurocêntrica; segundo Valdenir de Souza (2019, p. 29): “[...] precisam ser ‘educados’, pois são considerados sem lei, sem rei e sem religião, ou seja, não fazem parte do universo da cultura legitimada como humana pelos colonizadores”.

Nas análises das pesquisas, observamos que a maioria dos professores, em algum momento de suas vidas ou nos dias atuais, experienciou algum tipo de religião que está dentro das aldeias, afetando uns com mais intensidade e outros com menos, como relata Aquino (2012, p. 57): “[...] Temos vários modelos que integraram os indígenas para outra religiosidade, por exemplo, a religião cristã e católica que influenciou ao cruzar fronteiras proibidas para os índios. Há também aqueles que são misturados e fizeram opção de não manter essa tradição”.

Entretanto, Eliel Benites (2014) evidencia que, mesmo experienciando outras religiões, quando há uma base da educação Guarani e Kaiowá alicerçada, esta não é impactada, porém, quando os povos não passaram pela educação Guarani e Kaiowá, principalmente os mais jovens, as experiências em outros contextos são as que ficam como tradicional, embora o pesquisador também afirme:

Parece-me que esta nova forma de crer em Deus não está no centro da alma das pessoas que foram educadas na tradição durante sua infância, mas são maneiras novas e diferentes encontradas para manterem a sua relação com a espiritualidade tradicional, num contexto diferente, atingindo-as superficialmente. Por outro lado,

para os filhos dessas pessoas, ou seja, para as novas gerações que se produzem e se educam neste processo, esse ambiente familiar torna-se o tradicional para elas. Nessas pessoas, o enraizamento dessas religiões é mais profundo (ELIEL BENITES, 2014, p. 48).

Não encontramos estudos aprofundados sobre o impacto das igrejas no modo de ser Guarani e Kaiowá, a não ser pesquisas realizadas pelos próprios missionários que falam a partir dos trabalhos desenvolvidos com as comunidades indígenas. Nas pesquisas efetuadas pelos Guarani e Kaiowá, observamos que poucos procuram dizer sobre suas experiências nas igrejas presentes em suas comunidades, mas revelam que são afetados por elas, mesmo que, em alguns momentos, vivenciam conflitos internos por terem de deixar de praticar os rituais tradicionais, porém, diante das dificuldades econômicas que sofrem, são essas igrejas que ajudam as famílias com roupas, calçados e alimentos. Frente aos problemas sociais, como drogas e alcoolismo, as famílias buscam refúgio nas igrejas, as quais dão suporte para enfrentar essas questões, como expõe Lescano (2016, p. 12): “[...] Testemunhei a trajetória da minha mãe, que se apoiou muito na igreja presbiteriana da Missão Caiuá para criar os filhos, com muitas dificuldades. Nessa época, a Missão Caiuá a ajudou muito no suporte material, com alimentos, roupas e remédios”. Ainda:

A Missão acolhia as crianças órfãs e sustentava as famílias de mãe viúva, com alimentos, roupas e medicamentos, principalmente as que frequentavam a igreja. As missionárias faziam visita de casa em casa, pregando a palavra de Deus. Assim a Missão agregava a comunidade e as famílias extensas (LESCANO, 2016, p. 30).

Para Wiik (2010), em seus estudos, o cristianismo pentecostal, na América Central e do Sul, como em outras partes do mundo, é uma história de contato entre indígenas e missionários encarregados de evangelizar, ensinando a ler a partir da bíblia e, por meio dos textos sagrados, impor a moral cristã. Porém, o pesquisador afirma que, aos nossos olhos (ocidentais), a conversão pode significar a perda ou transformação cultural, mas, para os nativos, não.

João Machado (2013, p. 40) exemplifica que “[...] os indivíduos tanto das aldeias Bororó e Jaguapirú buscam outras religiões. Destaque seja dado às igrejas evangélicas por que entendem que esta levará a encontrar cura em todas as áreas quer na saúde quer no nível espiritual ou para evitar vícios”.

Dessa maneira, Lescano (2016) mostra que, mesmo experimentando outro contexto espiritual, com meios para a inserção da evangelização no contexto Guarani e

Kaiowá, como a tradução dos textos na língua indígena, isso não interfere no modo de ser Guarani e Kaiowá, constituído dentro de princípios e valores específicos. As famílias, todavia, buscam um alicerce nas igrejas para sobreviverem diante das circunstâncias dadas pelo momento. Conforme explica o pesquisador:

Hoje, muitas famílias se apoiam na igreja. Assim, a educação familiar consegue se sustentar, mesmo que não seja do modo tradicional. A igreja oferece condições e ideias e fortalece espiritualmente, apontando novos caminhos para as famílias se direcionarem e educarem seus filhos. Mesmo que a igreja tente modificar muitos valores éticos indígenas, **a tradução dos textos evangelizadores para a língua guarani não consegue modificar completamente a pessoa, porque, para compreender determinada ideia, terá que manter o entendimento indígena, e o entendimento indígena se dá através de sua própria cultura** (LESCANO, 2016, p. 32, grifos nossos).

Dentre os fatos apresentados, as igrejas também tiveram um papel importante na implementação das escolas dentro das aldeias, nas quais os missionários eram os professores que tinham por objetivo, além da evangelização dos indígenas, alfabetizar e ensinar a língua portuguesa aos alunos, como mostra Tonico Benites (2009, p. 91, grifos nossos):

Outras instituições que passaram historicamente a ter influência sobre a vida dos Kaiowá foram as igrejas protestantes, que se instalaram nas proximidades das reservas, utilizando basicamente três mecanismos de interferência: **evangelização, educação escolar e saúde**. Fica claro que agentes missionários e indigenistas defendem até hoje que a escolarização e evangelização seriam os únicos meios para se chegar a uma vida ideal. Somente o indígena que ocupa um cargo assalariado alcançaria prestígio e valor, ou seja, poderia ‘ser alguém na vida’.

No estado de Mato Grosso do Sul, por volta de 1928, as missões se instalaram ao lado das reservas indígenas, proporcionando atendimento à saúde, às escolas – as quais hoje, em sua maioria, são municipalizadas – e à evangelização dos povos indígenas. Segundo Alves Machado (2016, p. 56):

A Missão não era governamental, mas tinha o apoio da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), oriunda do antigo SPI (Serviço de Proteção ao Índio), e tinha basicamente o objetivo de conversão e aculturação dos indígenas a igreja presbiteriana, o que ocorre até hoje com a finalidade de formarem indígenas missionários.

Naquela época, os professores que atuavam entre o povo Guarani e o Kaiowá eram não indígenas, na maioria missionários ou ligados ao SPI.

Para Teodora de Souza (2013, p. 93):

Historicamente, as Missões (católicas ou protestantes), desde o período colonial, foram responsáveis pela escolarização dos povos indígenas no Brasil, atendendo aos interesses do Estado Nacional, na implementação das políticas colonialista, homogeneizadora, assimilacionista e integracionista; sendo assim, os currículos escolares eram uma reprodução do modelo curricular das escolas não indígenas, transferido para as escolas indígenas.

Com o SPI, no processo de demarcação das terras indígenas, as missões tiveram um papel fundamental no processo de integração e assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, atuando por meio da evangelização e da catequização, ao impor diferentes modos de ser e de crer, distanciando-os de seus modos próprios de se relacionar com o mundo mítico e espiritual, já fragmentados por não estarem mais em seus territórios tradicionais.

Diferentemente da visão colonial que, de um certo modo, atravessa as relações sociais e paira dentro das aldeias, Eliel Benites (2014, p. 67, grifos nossos) ressalta que a espiritualidade Guarani e Kaiowá está ligada à terra e ao lugar onde os sujeitos estão inseridos:

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

A entrada de diferentes igrejas dentro das aldeias tem afetado a espiritualidade dos povos Guarani e Kaiowá, transformando o modo de ser desses povos a partir da imposição de outros valores, de promessas que levam a outros modos de vida, tudo em troca de subsídios necessários à sua subsistência. Com isso, os sujeitos vão deixando de praticar os rituais sagrados, cantos e rezas, divergindo do modo de ser tradicional. Segundo Aquino (2012, p. 35): “A visão kaiowá e guarani sobre o mundo é produzida a partir da lógica espiritual tradicional”. Desse modo, entende-se que, ao deixar de praticar a espiritualidade, também são deixados de lado outros valores que estão conectados com o mundo físico. Para Ramires (2016, p. 78): “[...] a entrada das igrejas neopentecostais na nossa aldeia, influenciou muitos no enfraquecimento e até mesmo no silenciamento espiritual da cultura Kaiowá e Guarani”.

O ser Guarani e Kaiowá é regido pela espiritualidade; é isso que conecta esses povos ao mundo físico e espiritual e os difere das outras sociedades, como destaca Eliel Benites (2014, p. 57): “Sem a espiritualidade não há como compreender o pensamento tradicional. Os Kaiowá e Guarani espiritualizados veem, ouvem e sentem além do óbvio constituído pela visão do conhecimento ocidental”. Mesmo atravessados por outros modos de vida, é por meio da espiritualidade que os povos Guarani e Kaiowá orientam o seu modo de ser a partir dos saberes.

3.2.6 Cia Mate Laranjeira e o SPI

Por volta do final do século XIX e início do século XX, os povos Guarani e Kaiowá sentiram o impacto da colonização com a entrada da Cia Mate Laranjeira²⁹, dentre outras frentes colonizadoras que, a partir de então, afetam em cheio a organização social, cultural e econômica, ao marcar, no tempo, um longo período de mudanças em suas comunidades, sendo um divisor de água no modo de ser Guarani e Kaiowá em um antes e depois. A companhia teve expressiva participação dos índios Guarani e Kaiowá na exploração dos ervais, como apontam os trabalhos de Antônio Brand (1997), Kátia Vietta (2007) e Ferreira (2007).

De acordo com Aquino (2012, p. 31): “[...] com a instalação da Companhia Mate Laranjeira em áreas tradicionais por volta de 1880, os indígenas passaram a trabalhar para a Companhia como ervateiros à serviço de empreiteiros paraguaios e correntios, mantendo-se dessa forma dentro de suas áreas tradicionais”. Em um primeiro momento, a Cia Mate Laranjeira, por volta de 1890, buscou apenas a exploração da erva. Só em 1950, em um segundo momento, com a perda do monopólio, a Companhia entra na disputa de terra (BRAND, 1998).

As pesquisas analisadas revelam que, quando os trabalhadores indígenas moravam longe, eles se agrupavam em acampamentos próximos dos ervais, ficando dias até

²⁹ Segundo estudos de Ferreira e Brand (2009, p. 108): “[...] Thomaz Laranjeira fundou uma fazenda de gado no Mato Grosso e logo depois, em 1877, iniciou o trabalho de exploração da erva, no Paraguai, enquanto aguardava uma concessão do Governo Brasileiro para instalar-se no Brasil [...] através do Decreto Imperial, de n. 8799, de 9 de dezembro de 1882, tornou-se o primeiro concessionário legal para a exploração da erva-mate nativa, por um período inicial de 10 anos”.

terminarem o serviço e voltarem às suas comunidades. Como expõe Aquino (2012, p. 35-36):

Com a nova mudança de trabalho para os Guarani/Kaiowá, eles precisavam sair longe deixando sua família na comunidade se ausentando por vários dias, isso foi modificado por causa da necessidade que os Guarani/Kaiowá enfrentavam, precisava trabalhar para sobreviver.

Historiadores (BRAND, 1997; FERREIRA, 2007) mostram que a Companhia Mate Laranjeira atinge não apenas o território Guarani e Kaiowá, mas também o modo de ser, pois, com o trabalho “assalariado”, inicia-se uma mudança na organização social e econômica da comunidade, ao trazer interrupções nos fazeres e a direcionar os saberes Guarani e Kaiowá para uma outra concepção de vida: individual e capitalista.

A atuação da empresa na região, na exploração de erva, foi simultânea à criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910³⁰, que teve papel fundamental na criação das reservas, delimitando as famílias indígenas em locais determinados pelo órgão, ao liberar terras para a colonização. De acordo com Aquino (2012, p. 26, grifos nossos):

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

O esparramo (sarambi) é um processo no qual houve a dispersão das famílias Guarani e Kaiowá dos seus *tekoha*, desintegrando-se de suas famílias extensas, pois tiveram de se deslocar para diferentes regiões do sul do estado, embora muitas famílias se refugiaram

³⁰ Instituição criada pelo decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, com o nome de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Tinha por tarefa a pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja. As duas instituições foram separadas em 6 de janeiro de 1918 pelo Decreto-Lei nº 3.454, e a instituição passou a ser denominada SPI. Este foi extinto em 1967 quando da criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Fonte: Serviço de Proteção aos Índios – SPI. As informações podem ser consultadas em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>. Acesso em: 6 mar. 2021.

em lugares próximos a matas e córregos para continuarem vivendo o seu modo de ser (BRAND, 1998). De acordo com as pesquisas de Tonico Benites (2014, p. 41):

O SPI, desconhecendo o modo de viver dos Kaiowá e Guarani e o modo de ocupar seus territórios, instituiu entre 1915 e 1928 oito minúsculas reservas (Brand, 1997, Thomaz de Almeida, 2001 Mura, 2006). Nestas reservas esse órgão impôs um ordenamento militar, educação escolar, assistência sanitária e favoreceu as atividades das missões evangélicas que se instalavam na região (Benites, 2009). Os funcionários do SPI e outros colonizadores não se conformavam com o modo espalhado dos indígenas de ocupar o espaço. Era preciso concentrar os indígenas nas reservas para possibilitar a expropriação de seus territórios. Várias famílias extensas estabeleceram morada nessas reservas do SPI, mas muitas outras continuaram vivendo nas matas da região (Mura, 2006).

Segundo Aquino (2012, p. 30-31):

[...]. Foi nesse momento que a população Guarani/Kaiowá passou por diversas mudanças, consequência da transformação radical de seu ambiente por causa da ocupação massiva de seu território tradicional o que significou gigantesca ampliação do contato com a sociedade envolvente nas últimas décadas.

Diante do processo de delimitação dos territórios indígenas que, conseqüentemente, suscitou mudanças profundas no modo de ser Guarani e Kaiowá – e as comunidades tiveram de recriar práticas culturais e sociais para sobreviverem dentro dessa nova condição [imposição] histórica –, também se iniciou um processo sistemático de confinamento, abalando as estruturas sociais e econômicas dessas comunidades. Segundo Brand (2004, p. 4), esse:

[...] processo histórico que se seguiu à demarcação das reservas, pelo SPI e de ocupação do território por frentes não-indígenas, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado para a posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização da sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais.

A demarcação das terras indígenas, em pequenos territórios, abalou as estruturas cosmológicas dos Guarani e Kaiowá, fragmentando seus saberes e fazeres, diante da situação imposta pela ação colonizadora, conforme explica Aquino (2012, p. 28, grifos nossos):

Esse confinamento trouxe sérias consequências como: doenças, superpopulação, morte, fome, miséria, desestrutura familiar, perda de sua cultura e língua, além de muitas outras mortes, de acordos com os mais velhos. **Os conhecimentos tradicionais ficaram mais difíceis de ser praticados, porque os espíritos que fortalecem os rituais sagrados ficaram no lugar onde a maioria praticava por muito tempo os seus rituais.**

Para Tônico Benites (2014, p. 40, grifos do autor):

Nos *tekoha* havia recursos naturais, como rios e córregos para pescar e fontes de água para o consumo. Na proximidade das habitações indígenas, além de suas roças (*kokue*), na floresta e no campo (vegetações distintas em sua composição) era possível encontrar diversos animais de caça, árvores frutíferas, plantas medicinais, mel, etc. Desta forma, até meados de 1930, várias famílias extensas Guarani e Kaiowá ainda viviam de modo autônomo nos seus *tekoha* onde viviam com certa fartura. Cada uma dessas famílias se mantinha separada das outras famílias extensas com quem mantinham relações de troca por distâncias de uma dezena de quilômetros.

A delimitação das terras indígenas e a retirada dos povos Guarani e Kaiowá dos seus *Tekoha* constituíram uma grande estratégia colonizadora, desestabilizando processos cosmológicos e epistemológicos de um povo. Segundo Aquino (2012, p. 33-34):

[...] foi desarticulado o jeito de viver dos Guarani/Kaiowá que foram se sujeitando à exploração da mão-de-obra pelos senhores das grandes fazendas. Tinham aqueles que não queriam e fugiam ou então procuravam as fazendas para se refugiar e assim começaram a trabalhar nas fazendas que os acolhiam como forma de agradecimento. Mais tarde os índios se deram conta de que precisavam sair dessa vida escravizados na qual foram submetidos e por isso fugiam do lugar que se encontravam, ou tinham que ir para as reservas demarcadas como espaço destinado aos indígenas Guarani/Kaiowá, para não incomodar os não índios. Eles não aceitaram essa decisão até porque estavam acostumados a viver naquele lugar e quando tinham vontade mudavam de lugar, onde os espíritos dos ancestrais os acompanhavam, protegiam e davam forças para vencer as lutas.

Outrossim, a delimitação do espaço territorial reduziu as alternativas do *oguata* (caminhar) e isso contribuiu para que os elementos culturais e cosmológicos perdessem seu significado, pois não tinham como buscar outros refúgios fora das terras consideradas indígenas. Os estudos de João Machado (2013, p. 33-34) mostram o seguinte:

[...]. Uma questão marcante que se percebe é que a identidade linguística marca o espaço territorial e fronteira onde os Guarani/Kaiowa fazem a perambulação, '*oguataha*', em busca de melhores condições de sobrevivências. O que faz o indivíduo ser étnico e ter auto-segurança nas migrações, é a língua, independente de país.

Desse modo, entende-se que o processo de colonização foi um dos procedimentos fundamentais para desarticular e mudar o jeito de viver dos povos indígenas, colocando-os em condições de colonizados e subalternizados, em que seus saberes e fazeres foram atravessados pela mundo moderno capitalista e, desde então, políticas governamentais começaram a ser implementadas “em prol” das comunidades indígenas, com o objetivo de atender às necessidades externas, voltadas, estrategicamente, para fora das aldeias, nunca pensadas dentro dos princípios tradicionais Guarani e Kaiowá.

3.2.7 Língua

Dentro da cosmologia Guarani, a língua é um dos elementos culturais mais importantes, pois carrega a identidade de um povo. Para Alves Machado (2016, p. 44): “A língua, ou, melhor, a *palavra* ou o *ne’ẽ*, para os Guarani da atualidade, assume relevância cosmológica e religiosa, representando importante elemento na elaboração da identidade étnica”. Isso também é observado na explicação de Barbosa (2018, p. 12): “[...] língua, minha maior referência étnica, pois por meio dela vejo o mundo ao modo da percepção de meu povo, Guarani em sua essência, mas Kaiowá em suas particularidades”.

De acordo com Ramires (2016, p. 47, grifos do autor):

Por que a nossa língua – *ñe’ẽ* é um veículo que conduz os saberes, os cantos, as rezas do mundo espiritual para a vida material. O sujeito que conduz o *ayvu* possui a habilidade ou dom para repousar no seu assento – *apyka*. Através do *ayvuque*, o *Ñanderu* conduz a reza.

Conforme os excertos apresentados, verifica-se que a língua é um dos meios com os quais a cultura é mantida viva; sem ela, muitos elementos culturais não podem ser transmitidos. Lescano (2016, p. 32, grifo do autor) assevera:

A língua *Guarani* é a própria lei que expressa os pensamentos, entendimentos, valores, regras e significados, é por meio dela que se canalizam todos os conhecimentos do povo. Assim, para transmitir a sabedoria e se diferenciar de outros povos, não há possibilidade de mudar, pois sua mudança altera as regras, os valores e os sentidos da rede de sabedoria construída, como rezas, danças, cantos, mitos e ética, que formam as leis.

Compreendemos que a língua é o que caracteriza as fronteiras geográficas, culturais e epistemológicas de um povo, isto é, “[...] falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANON, 2008, p. 50). Como frisa Ramires (2016, p. 48, grifos do autor):

[...] a nossa língua – *Ñe’ẽ*, o nosso *ayvu* necessita de uma boa recepção, ela vem como pássaro, procurando o assento – *apyka*, para repousar, no caso esse assento é a nosso corpo, a nossa memória. Por que a nossa língua – *Ñe’ẽ* é um veículo que conduz os saberes, os cantos, as rezas do mundo espiritual para a vida material.

Segundo Eliel Benites (2014, p. 124, grifo do autor):

[...] a cultura kaiowá e guarani atual é formada a partir das expressões e linguagens que enunciam a realidade e criam condições de compartilhar a memória, na garantia do projeto coletivo. E este é o horizonte no qual se busca a plenitude e a sabedoria do *aguyje*.

Diante de uma sociedade colonizada, com uma língua oficial imposta como majoritária – português, no caso do Brasil –, muitas comunidades foram obrigadas a deixar de falar sua língua materna para se comunicar com a sociedade de modo geral, ou seja, com a sociedade colonizadora. As comunidades indígenas vivem um dilema no atual contexto histórico e linguístico, pois, mesmo com a garantia do uso das suas línguas maternas, elas precisam aprender o português para se comunicar com o entorno e, em muitos casos, até entre diferentes povos; o português, com isso, torna-se um elo de comunicação. O problema de uma língua tomada como norma culta padrão pode ocultar certas práticas discursivas, passando valores culturais de uma única cultura, ou seja, limita-se a reproduzir conhecimentos de uma cultura dominante.

Nesse caso, algumas famílias não ensinam a língua para que seus filhos não tenham sotaque e não sofram preconceito, e outras mantêm o ensino da língua, pois é por meio dela que passarão os saberes aos seus filhos. Como ressalta Alves Machado (2016, p. 23): “[...]. O português se torna a língua dominante mesmo quando a criança é monolíngue na língua materna de casa, com a escolarização, ela se torna monolíngue do português”. Para Elda Vasques (2012, p. 107, grifos nossos):

Muitos pais comprometem a educação tradicional de seus filhos ao falar na língua da sociedade envolvente, desvalorizando a sua língua que está dando vida como sujeita. Sem a língua materna pereceremos. **Ela é uma das bases fortalecedoras do ensinar e viver por completo a tradição.**

Os estudos de Ramires (2016, p. 91, grifos nossos) revelam o seguinte:

A língua é um mecanismo de transição dos nossos saberes, de nos conectar ao nosso mundo físico e espiritual, por que muitos dos nossos saberes não possuem tradução, para a sua compreensão necessitamos desse meio. Por que a língua materna faz parte do nosso dia-a-dia, desde casa ao espaço da escola, sem esse mecanismo os nossos saberes – *arandu/ayvu* não possuem espaço e não conseguem se conectar nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena.

No que tange a essa questão, Freire (2009, p. 323-324), ao analisar os problemas da tradução, profere que as línguas indígenas são “[...] detentoras de conhecimentos vitais sobre as espécies naturais. Cada uma dessas línguas constitui um sistema de cognição singular único”. Nessa circunstância, o pesquisador enfatiza que, ao traduzir para o português, problemas conceituais são apresentados, reduzindo o seu significado por não ser possível transferir o sentido real e sua equivalência, principalmente, porque não pertence ao mesmo tronco linguístico.

Melià, ao falar sobre o trabalho antropológico à Lopes (2016, p. 297), explica:

[...] a boa tradução é aquela que brevemente não fala o mesmo nome, não corresponde a uma transcrição literal do conceito antigo, do conceito guarani, entretanto, nos dá a entender, não somente pelo conhecimento, mas pela sabedoria e pela emoção, um conceito indígena. É uma técnica relativamente válida, isto é, podemos entrar em diálogo com essas culturas, mas também não entramos inteiramente nelas.

Outro fato importante que merece destaque sobre os falantes da língua equivale aos empréstimos utilizados. Já não é mais uma língua pura, mas com “misturas” de outras línguas, conforme explica João Machado (2013, p. 48-49): “As línguas são formadas por gerações de povos, tempos de práticas e convivência, então quanto mais houver convivência entre os povos nativos guarani com os homens ocidentais, a aproximação dessa fronteira cultural, somada a linguagem *jopará* ficará mais solida”. Alves Machado (2016, p. 29, grifos do autor) também elucida:

[...] o termo *jopará*, usado para se referir a uma mistura, seja de comidas, de objetos ou até mesmo das línguas, e é muito utilizado pelos indígenas Kaiowá e Guarani da RID. Tem sido usado, também, por indígenas de qualquer etnia quando precisam se apresentar, mas não falam a língua materna, ele diz: ‘eu sou *jopará*’, o que torna evidente a representação de uma nova categoria nas relações Interétnicas da RID.

O termo *jopará* dá significado às coisas que não são puras, conforme explica Machado (2013, p. 47, grifos nossos):

Na culinária guarani, existe um tipo de alimento que as pessoas fazem, trata-se de uma mistura de arroz com couro de porco e o feijão (*kumanda*), preparado numa única panela, esse tipo de alimento é chamado de *jopará*.

Também pode ser canjica (locro) com o feijão *kumanda* e pucheiro. Essa comida era típica dos trabalhadores braçais nos ervais e nas derrubadas das matas. **Daí o termo *jopará* para as coisas que não são puras, qualquer coisa que não tem pureza seja nos alimentos, nos cruzamentos biológicos, nas letras de músicas regionais e na linguagem passa a ser entendida como um *jopará*. É uma mistura de qualquer coisa.**

Porém, essas misturas ou empréstimos, como se refere Carvalho (2018, p. 14, grifos nossos), dificultam o entendimento e a transmissão dos saberes tradicionais e os significados que carregam, conforme podemos ver no relato da pesquisadora:

[...] através de conversa e relato com rezadores e moradores da aldeia, além das observações e convivências sobre os saberes da minha cultura e as práticas desenvolvidas no cotidiano. Foi muito importante essas conversas com rezador mais velhos da aldeia. Quando lhes disse que estava em busca de ouvir sobre as nossas práticas desenvolvidas na cultura, demonstraram uma grande satisfação de me contar, através do diálogo. Para mim o ouvir nesse ato foi de grande importância. **A dificuldade que tive é de poder entender a língua guarani pois os mais velhos e os rezadores não utilizam empréstimo na língua guarani.**

Para Teodora de Souza (2012, p. 38): “[...]. É importante compreender que a criança pensa, entende, se expressa e produz na língua que fala e domina. A língua é, portanto, um dos processos próprios de aprendizagem”, pois envolve a lógica de construção do pensamento e da pedagogia Guarani. Ou seja, mesmo falando a língua do outro (no caso, a língua portuguesa), o sujeito produz conhecimentos a partir da sua língua materna; desse modo, entendemos que nossos conhecimentos são produzidos dentro da língua que habitamos.

Diante da escrita, da escola e de outros fatores externos que, hoje, fazem parte do cotidiano Guarani e Kaiowá, João Machado (2013, p. 22) postula:

Neste cenário os indígenas são forçados a serem bilíngues (língua indígena/língua portuguesa), até por necessidades de comunicação e de sobrevivência. É importante frisar que servidores públicos não-índios que trabalham com essa comunidade, e que não dominam a língua indígena, tanto nas áreas de saúde, educação, agricultura, órgãos como Funasa, (Fundação nacional de Saúde) e Funai, (Fundação Nacional do Índio) se comunicam com os indígenas somente na língua vernácula. Nas áreas da saúde e educação o canal comunicativo é bastante

crítico. Nos atendimentos públicos de saúde pela má expressão dos indivíduos indígenas na língua portuguesa que não conseguem transmitir suas ânsias e necessidades corretamente sobre as enfermidades, ocorrem erros gravíssimos na indicação de medicamentos por desentendimento linguístico. Exemplo pode ser citado por indígena tomar remédios sem dosagem correta por falta de leitura e compreensão da (L2).

Assim, Rosileide Barbosa (2018, p. 14) assevera:

Já não somos mais um povo de tradição unicamente oral. A escrita vem sendo desenvolvida já séculos, embora ainda existam Kaiowá que vivem da tradição oral. Mas a maioria, principalmente os Kaiowá das novas gerações, tem acesso à escrita do Português e, alguns, à escrita do Espanhol, línguas que competem com a língua nativa, influenciando-a enormemente e deslocando-a de suas funções vitais.

De outro modo, vemos que a competitividade está na língua escrita portuguesa, sendo que a língua escrita acaba por ter mais prestígio que a língua oral, por seguir as demandas da sociedade envolvente; a língua portuguesa é vista como uma oportunidade para os povos indígenas participarem, ativamente, da sociedade não indígena.

Enquanto sociedade de forma geral, guiada dentro dos padrões de poder e saber, seus conhecimentos pela língua escrita seguem se normatizando; os povos indígenas seguem se orientando, na educação tradicional, pela oralidade, em que os saberes e os fazeres Guarani e Kaiowá só podem ser repassados na língua materna, no dia a dia da comunidade. Não há como deixar algo escrito, catalogado, para ser desenvolvido sem a presença do outro. Essa é a lógica de viver em coletividade e compartilhar em comunidade – o outro sempre se faz necessário para que os saberes e fazeres continuem sendo reproduzidos, ao considerar que a língua desempenha um papel fundamental nesse processo.

3.2.8 A escola

A escola é outro elemento externo ao modo de ser Guarani e Kaiowá que entrou na vida dos povos indígenas desde os primeiros momentos da colonização, sendo um dos principais instrumento colonizador – senão o principal, se assim podemos dizer – e, hoje, dentro de uma outra concepção ou modelo de educação específica e diferenciada, empenha-se em garantir direitos que, por séculos, foram negados aos povos indígenas.

Em Mato Grosso do Sul, o processo de educação escolar chega às aldeias após a demarcação das terras indígenas por volta de 1928, conforme descreve Tonico Benites (2009, p. 73):

Após a delimitação das 8 (oito) reservas ou Postos Indígenas, logo num primeiro momento foi introduzida uma educação escolar oficial na proximidade de todas estas áreas, oferecendo um curso de alfabetização e a introdução básica de conhecimentos gerais, sob o ponto de vista ocidental. Este seguia um modelo integracionista, associado à evangelização.

Nesse período, segundo Lescano (2016, p. 17): “[...]. Havia oportunidade para índios, mas era para deixar de ser índio”, sendo que o

[...] o modelo educacional foi implementado sempre tentando se impor o modo de viver e de educar do povo ocidental, isto é, introduzindo noções de higiene, vestimenta, hábitos comportamentais, regras de organização da vida escolar e crenças religiosas, desrespeitando as tradições de conhecimento e os métodos educativos próprios dos indígenas (TONICO BENITES, 2009, p. 74).

As primeiras escolas dentro das reservas eram de responsabilidade do SPI, que tinha como objetivo a proteção dos povos indígenas e a demarcação de terras; posteriormente, a substituição ocorre pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI –, em 1967. Em 1991, o Decreto Presidencial nº 26 passou as atribuições referentes à educação escolar indígena para o Ministério da Educação e Cultura – MEC – e, desde então, outros dispositivos legais e técnicos são formulados em favor de uma escola diferenciada, específica e bilíngue. Para Vasques (2012, p. 42-43):

A escola se instalou sem pedir licença na comunidade indígena, na época era para destruição da cultura Guarani/Kaiowá, mas no mundo atual em que vivemos precisamos dele para ter uma mediação entre o mundo dos não indígenas e o mundo indígena, ferramenta indispensável para transitá-lo na ponte do conhecimento e sabedoria, entre as fronteiras sem escolher o lado direito ou o lado esquerdo, mas sim ir além dessa tradição para saber lutar sempre pelo direito de viver e sobreviver no mundo moderno.

Desse modo, Melià (1979, 53) constata que “[...] enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior”. De outra forma, podemos afirmar que a educação escolarizada sempre desconsiderou a educação indígena, tentando

romper com os saberes tradicionais ao introduzir e sobrepor saberes de uma sociedade com valores individuais e capitalistas. Nesse sentido, Lescano (2016, p. 16) pontua:

[...]. A atuação da política de integração, por meio das instituições a que os indígenas tiveram acesso, assim como a escola, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, foram instrumentos que ajudaram a enfraquecer nossa identidade, quando, pedagogicamente, trabalhava-se para silenciar o nosso modo de ser.

Por muito tempo, a escola teve um papel importante em desvalorizar os conhecimentos indígenas, transmitindo outros saberes que levariam para uma sociedade excludente, ao atender às lógicas mercantilistas, conforme pode ser observado em Valdenir de Souza (2019, p. 29-30):

A crença de que o intenso contato leva as populações indígenas à perda/extinção de cultura possibilita aos órgãos responsáveis pelas escolas desenvolverem mecanismos onde a própria cultura fosse usada com recursos facilitadores para a transmissão de novos valores, valores que se contrapõem aos saberes tradicionais ignorando a capacidade indígena de conferir significados aos conteúdos que lhe são ‘impostos’ de acordo com a sua lógica de interpretação, a partir das exigências que fogem ao modelo único ou de inserirem, sem prejuízo de suas ‘tradições’, novos códigos.

A argumentação exposta pode ser verificada na afirmação de Carvalho (2018), ao se referir aos professores, que passaram por uma formação acadêmica específica e vivenciaram os saberes tradicionais dentro de seus contextos, mas que, em muitos casos, precisaram ser despertados, pois, em algum momento da vida, foram silenciados pela escola e não sabem como trabalhar conteúdos pedagógicos relacionados à educação tradicional:

Todos os professores que se formaram nessa área têm ou já fizeram roça, já construíram suas casas, já confeccionaram artesanato, já caçaram e também trabalharam fora da aldeia e possuem um conhecimento muito amplo. Mas precisou que o Curso de Magistério Ára Verá mostrasse o caminho de como pesquisar e valorizar nossa cultura, ouvindo os mais velhos (CARVALHO, 2018, p. 91).

Tonico Benites (2009, p. 15), em seus estudos, relata a compreensão dos indígenas em relação ao sistema educacional dentro das aldeias; ressalva que “[...] a educação escolar é uma instituição externa, a qual não é gerenciada pelas famílias kaiowá, embora tenha sido aceita por elas [...]”, o que, em outras palavras, entende-se que a escola foi apropriada pela cultura Guarani e Kaiowá, mas não é ressignificada por ela, de acordo

com suas epistemologias e cosmologias, visto que, no entendimento de Teodora de Souza (2013, p. 60), “[...] a política educacional, presente nas comunidades através da instituição escola, ainda está atrelada ao contexto da colonialidade do saber e do ser”. Seguindo por essa abordagem, Valdenir de Souza (2019, p. 41) reforça:

Se observarmos a escola a partir de fora, poderemos ver os diversos conhecimentos percorrendo os espaços escolares, porém esses conhecimentos não são vistos e reconhecidos pelo outro, no qual em algum momento nos posicionaram como o outro. Por não romper com as fronteiras do conhecimento cultural e histórico que tem transitando pelos espaços da escola, mas que se fazem invisíveis aos currículos institucionais de muitas escolas inseridas no contexto indígena.

Como exposto, observa-se que há fronteiras fixas entre a educação escolar e a educação tradicional indígena, em que, dentro de um processo de escolarização, não é possível negociar ou traduzir os saberes indígenas por serem conhecimentos epistemológicos distintos, concebidos dentro de ordens cosmológicas próprias, que só podem ser entendidos quando vividos na sua completude. Como explica Ramires (2016, p. 75, grifos nossos):

[...] o nosso mundo é iletrado, neste sentido o mundo letrado não dá conta dos nossos saberes e da cosmovisão, por que os ensinamentos são baseados no fenômeno/movimento da natureza através do trovão *Ara ryapu, ara sunu*, cantos dos animais, movimentos do vento, sinais aparentes no universo como no redor do sol, da lua, no entanto, **o espaço da educação escolar indígena situa-se na fronteira entre os saberes Kaiowá e Guarani e conhecimentos científicos,** pois percebe-se que os espaços epistêmicos instituem tensões, mas a partir destas, busca-se estabelecer negociações epistemológicas no intuito de potencializar os nossos saberes como ciência.

Ao considerar a escola um espaço de fronteira onde os saberes indígenas e ocidentais se encontram e desencontram a partir da visão de mundo, de acordo com cada contexto, João Machado (2013, p. 29) evidencia: “Para a maioria dos Guarani/Kaiowá, a escola tem pouca importância, não tem muito sentido, uma instituição do não índio que adentrou nas comunidades, roubando-lhes as culturas e a língua”. Por outro lado, a escola despertou curiosidade e necessidade de conhecer o “outro”, de participar da sociedade não indígena, como destaca Tônico Benites (2009, p. 76): “[...] deveriam aprender a ler e escrever mesmo, justamente para desvendar a fala, os significados e saberes do não-índio, impressos no papel”.

Uma fala presente entre os Guarani e Kaiowá é a necessidade de ir para a escola e aprender sobre o não indígena, para saber como ele pensa e, assim, dominar os códigos da sociedade ocidental e entendê-los dentro de sua visão de mundo. Nesse caso, Bhabha (2014, p. 83) chama a atenção para o sentido de que “[...]. É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis”.

A partir disso, Tonico Benites (2009, p. 75-76, grifos nossos) destaca:

Nesse contexto de contato frequente com os saberes escritos (*kuatia arandu*), algumas famílias entenderam que aprender a ler e escrever seria importante porque viam a relevância do papel. Durante a relação de trabalho (*changa*) nos ervais e na derrubada de mato, era comum ver os padrões ervateiros utilizando sempre papel e caneta para anotar as mercadorias e o dinheiro dados aos trabalhadores kaiowá e paraguaios. Ao entrar em contato com outros não-índios (*karai*), como missionários, pastores e agentes do SPI/FUNAI, (entre outros), observavam também todos usando papel. A utilização do papel era freqüente em frente ao Kaiowa. **Essas pessoas *karai* faziam o papel falar** (*moñe’ê kuatia*) e ao mesmo tempo registravam qualquer acontecimento e fala no papel (*japo kuatia ñe’ê*), por isso, algumas famílias kaiowá ficavam admiradas e curiosas. Diante dos fatos misteriosos, procuraram entender o poder de conhecimento escrito do não-índio (*karai kuatia ñe’ê*). **Eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos *karai* teriam que aprender a dominar os mistérios dos saberes do papel.**

Diante de uma sociedade ágrafa, na qual os conhecimentos são passados pela oralidade e os modos de ser e de fazer são ensinados no dia a dia, vivenciados cotidianamente, a escrita entra como algo mágico, “[...] porque os Kaiowá e Guarani buscam **a educação escolar indígena** como um caminho possível de alternativas para sair das condições de subalternidade impostas pelo contexto político, histórico e social na relação com a sociedade envolvente” (ELIEL BENITES, 2014, p. 75, grifos nossos). Sob esse ponto de vista, Alves Machado (2016, p. 20, grifos nossos) enfatiza o seguinte:

Atualmente, **a escola representa uma promoção social, pois é na escola que se domina português e os conhecimentos do não indígena**, apesar de isso não ser bom, pois muitas vezes a criança chega falante da sua língua materna e sai monolíngue no português, mais e através da escola que, na visão atual Guarani e Kaiowá podem reivindicar melhor os seus direitos e não serem mais enganados.

Desse modo, Ramires (2016, p. 95, grifos nossos) adverte:

[...] o espaço da educação escolar indígena é um território conflituoso, que representa tensões para os nossos saberes. Nessa situação, buscam-se

negociações epistemológicas através do currículo, calendário e regimento específico da escola indígena, o respeito do fundamento da educação nosso Kaiowá e Guarani. Há perspectiva de naturalizar os nossos saberes no campo epistêmico da escola indígena, desconstruindo concepções homogeneizadoras, integracionistas e colonialistas da educação escolar, considerando que a educação Kaiowá e Guarani está estritamente relacionado com mundo físico e cultural.

Ao concordar com o pesquisador, Teodora de Souza (2013, p. 90-91) salienta que “[...] as escolas localizadas nas Terras Indígenas estão sempre em conflitos, tensões, negociações, contradições e ambivalências, porém, de acordo com os interesses da(s) comunidade(s), determinados e mediados por forças culturais interiores e exteriores”. Segundo Eliel Benites (2014, p. 22, grifos nossos):

É importante destacar o papel da escola no contexto da realidade complexa na qual se constrói a identidade contemporânea dos Kaiowá e Guarani. A escola é um lugar que se encontra na fronteira entre o mundo kaiowá e guarani e o mundo da sociedade não indígena. **A escola indígena é o espaço do encontro desses mundos e de suas concepções antagônicas.**

Nessa acepção, entendemos que o espaço escolar, em terras indígenas, é um lugar de encontro entre duas formas de educação que se divergem no modo de ser e se organizar enquanto sociedade diferenciada, embora seja um lugar de prestígio nas aldeias, porque a escola é a ponte que leva ao outro lado, o lado da cultura ocidental, em que os povos aprenderão a língua portuguesa, a escrita e o cálculo matemático. De acordo com João Machado (2013, p. 31, grifos nossos):

Percebe-se que os sujeitos querem aprender a leitura, o letramento e o cálculo de uma segunda língua em que esta, ao mesmo tempo o escraviza. **A língua dominante carece para esses povos, porque é através dela que eles realizam todas as operações com a sociedade do entorno.** A língua portuguesa em contato permanente com indígena resulta numa necessidade de aprendizado dessa segunda língua que é estrangeira, mas torna-se necessário ao indivíduo indígena que numa fronteira linguística, entre a língua autóctone e a língua portuguesa, obriga os sujeitos mergulhar nela e absorver desta uma nova cultura linguística.

No mesmo viés, o pesquisador pontua:

[...]. Outro desejo é do domínio do cálculo matemático, e informática do mundo digital. Às comunidades Guarani/Kaiowa, sempre solicitaram uma educação escolar formal de domínio do letramento, leitura, saber falar e escrever bem a língua nacional do país, para poder entender e barganhar valores no mundo capitalista (JOÃO MACHADO, 2013, p. 30-31).

O sistema capitalista está inserido nas aldeias e, atualmente, já faz parte do mundo indígena. Para tanto, dentro do contexto atual, a comunidade vê o ensino básico como uma necessidade para aprender a lidar com as circunstâncias que o entorno impõe, a fim de elaborar e criar estratégias para sobreviverem nessa fronteira que atravessa dois sistemas de mundo – em muitos casos, isso afasta e distancia os saberes indígenas ao afetar o modo de ser indígena. Na pesquisa de Carvalho (2018), sobre o estudo da matemática nas comunidades indígenas que se efetiva em outra lógica de pensamento, diferentemente da matemática ocidental, a qual, muitas vezes, interfere e fere os saberes indígenas, a pesquisadora explica:

[...] por ser uma disciplina posta no currículo, dentro da matriz do sistema educacional, e por ser obrigatório em todo contexto escolar, não traz esses valores culturais e conhecimentos que possa transitar entre estes lugares. A matemática ocidental é mais vista como um processo competitivo, para diminuir o conhecimento e a autoestima da pessoa, pois só tira boas notas quem é inteligente, só é bom em matemática o aluno que não tem dificuldade (CARVALHO, 2018, p. 18).

Nesse caso, enquanto a matemática na cultura indígena é utilizada dentro de uma concepção coletiva e de partilha entre seus membros, na sociedade não indígena, ela leva ao individualismo, seguindo valores de uma sociedade cada vez mais competitiva e excludente, conforme destaca Carvalho (2018, p. 94): “[...] os Guarani e Kaiowá, utilizamos e temos nossa própria matemática no cotidiano. Sabemos que a nossa matemática, conforme nossos saberes, não é vista como a matemática universal, mas, para nós, é uma ciência, porque responde às nossas necessidades e são praticadas pelas nossas famílias, no modo de contar, registrar, quantificar, medir, classificar e de construir no nosso tekoha”.

Nesse caso, observamos que, mesmo indo na contramão dos valores da educação tradicional, a comunidade busca a escola para aprender sobre os conhecimentos ocidentais, principalmente, para lidar com o entorno e participar da sociedade não indígena. Como explica Eliel Benites (2014, p. 75):

[...] porque os Kaiowá e Guarani buscam a educação escolar indígena como um caminho possível de alternativas para sair das condições de subalternidade impostas pelo contexto político, histórico e social na relação com a sociedade envolvente.

A percepção que temos, nos escritos dos pesquisadores, é que a escola ainda se constitui um lugar de colonização onde as matrizes coloniais mantêm suas estratégias no sentido de conservar uma sociedade racializada e subalternizada nas estruturas do poder, articuladas dentro de normas e padrões para atender às necessidades de uma sociedade hegemônica, mesmo sendo assegurado o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária às escolas indígenas. Conforme a legislação nacional que estabelece as bases da educação escolar indígena brasileira, verifica-se um ensino voltado para uma língua nacional e conteúdos universais. Esse aspecto se confirma no estudo de João Machado (2013, p. 103, grifos nossos):

A escola formal tem outros princípios, não tem intenções de atender as especificidades culturais dos povos indígenas e minorias. Ela não é sensível ao *ethos* social de um povo. Simplesmente está repetindo a metodologia da velha escola jesuítica de integração e assimilação de uma cultura ocidental. (Grifos meus)

Diante das considerações elencadas nas pesquisas realizadas pelos acadêmicos Guarani e Kaiowá, observamos que a escola é um espaço ambivalente, de contradições e negociações vivenciadas nas fronteiras entre o mundo indígena e não indígena. Embora apropriada pela cultura Guarani e Kaiowá, ela não é ressignificada pela cultura, tendo em vista uma educação com metodologias próprias, impedidas de serem sistematizadas pela lógica ocidental, por se situarem em outra ordem cosmológica, assunto que será abordado no próximo capítulo, no qual buscamos compreender essa relação dando ênfase aos saberes e fazeres Guarani e Kaiowá no espaço escolar da Aldeia Taquaperi, localizada no município de Coronel Sapucaia/MS.





31

CAPÍTULO IV – OUTROS SABERES E OUTROS FAZERES NA ALDEIA TAQUAPERI

[...]. A escola, como instituição não-indígena, porém, sendo assumida pelas comunidades indígenas, apresenta condições que favorecem a sua constituição como este espaço de trânsito, troca e articulação de novas alternativas em uma sociedade profundamente fragmentada, confrontando-se com inúmeros desafios novos (BRAND, 2008, p. 26).

Neste capítulo, buscamos compreender como os saberes e os fazeres Guarani e Kaiowá se evidenciam no espaço escolar, nas ambivalências e contradições entre o modo de ser tradicional e o modo de ser ocidental, tendo em vista que a escola é um espaço de fronteira onde os saberes indígenas, aprendidos dentro da pedagogia Guarani, encontram-se e desencontram na relação com outros saberes estabelecidos a partir de uma educação universal, a qual pretende ser plural, mas que ainda mantém suas estratégias nas relações de poder, saber e ser.

Ainda assim, considerando o desafio do estudo de campo, ao contrário do que dia diria Geertz (1989) sobre o processo da etnografia, que é o de “estar lá” e “escrever aqui”, o nosso foi “estar aqui” e escrever “daqui” sobre povos que “estão lá”. Para tanto, muitas informações nesta pesquisa são fontes secundárias – de estudos já realizados – e de conversas com os interlocutores que contribuíram para a efetivação do trabalho. As análises equivalem

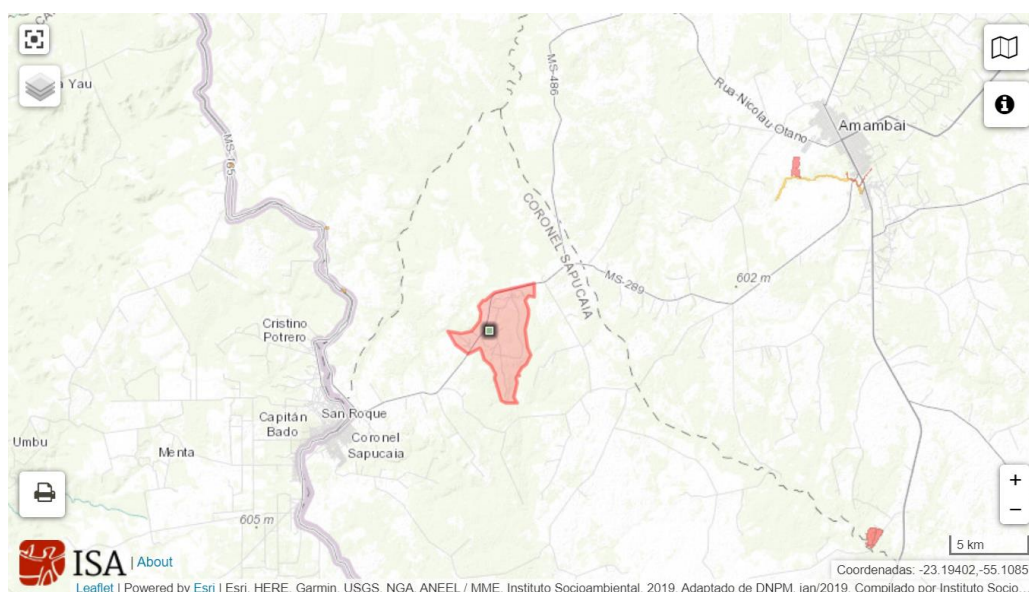
³¹ **MBÓI CHINI RASA:** Representa o desenho sobre a pele da cobra cascavel.

a uma interpretação da realidade de muitos olhares que já estiveram “lá” e de quem “está lá”, ao colaborar com quem escreve “daqui”, bricolando a pesquisa entre conversas, perguntas, observações e participações na Ação Saberes Indígenas na Escola.

4.1 A Terra Indígena Taquaperi

A Terra Indígena Taquaperi³² está situada no município de Coronel Sapucaia, na BR 289 que liga os municípios de Coronel Sapucaia e Amambai, no estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira entre Brasil e Paraguai. A aldeia está a uma distância de 14,6 km da cidade de Coronel Sapucaia e 33 km da cidade de Amambai.

Mapa 1 – Localização da Aldeia Taquaperi



Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3866>. Acesso em: 7 jun. 2021.

Conforme consta no relatório “Situação dos índios da Região Meridional do Estado de Mato Grosso do Sul” (s.d., p. 1), a Aldeia Taquaperi foi reservada “[...] segundo a chamada ‘política de aldeamentos’, inspirada no Decreto n. 426 de 24.07.1845 que visava demarcar preferentemente junto a povoados, reservas de terras destinadas a índios ‘espalhados’ pela província e liberar áreas para a colonização”. Desse modo, “[...] A área de Taquaperi foi reservada pelo Decreto n. 835/28, que dizia: ‘Ficam reservadas... 4 - quatro

³² Reservada Reg. CRI pelo Decreto nº 835, de 15 de novembro de 1928.

lotes de 2.000 dois mil hectares cada um no Distrito de Nhú-Vera, a saber: em Serro Perón nas cabeceiras do rio Iguatemi” (s.d., p. 16).

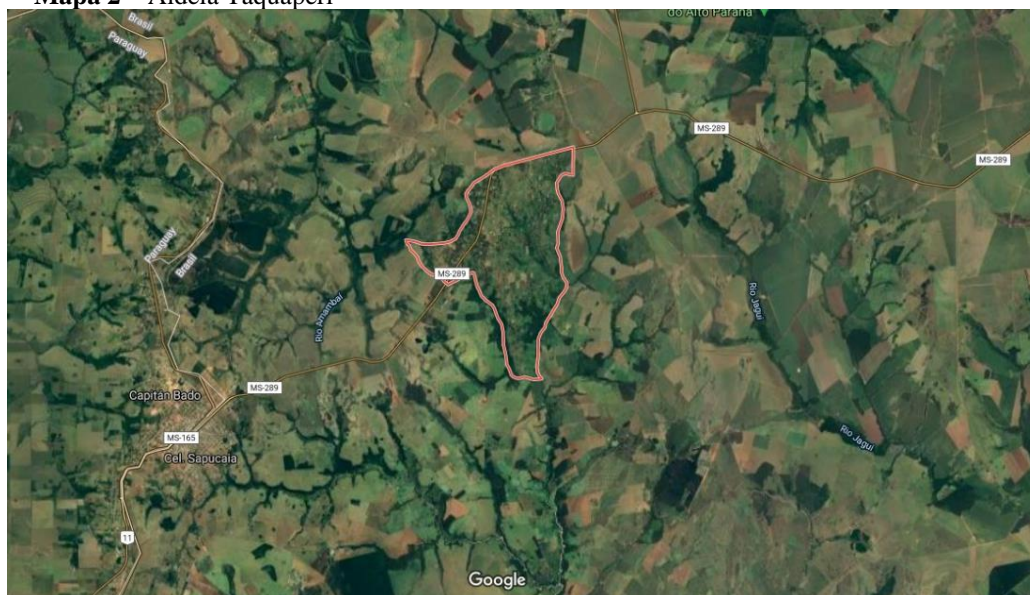
No documento em questão, antes de ser delimitado pelo SPI, esse território era conhecido como Cerro Perón. A Aldeia Taquaperi foi reservada para abrigar inúmeras famílias que habitavam nas imediações, além de abrigar, por muito tempo, a população da Aldeia Guassuti (Aral Moreira), como evidencia Lescano (2016, p. 27, grifos do autor):

A aldeia indígena Taquaperi é uma das oito reservas demarcadas pelo governo federal de 1915 até 1929. Os moradores desta aldeia são maioria Pa'i Tavyterã ou Kaiowá, que viveram em terras tradicionais das regiões de Ñu Po'i - Paranhos, Cerro Perõ- Coronel Sapucaia, Guassuty - Aral Moreira, elta Poty – Amambai.

O nome Taquaperi, segundo informações do Professor EK, vem de “[...] *Takuapi* – família de bambu, tinha muito aqui [na aldeia], *Ry* – água – um córrego que passa no meio dessa planta (EK – registro em 09/03/2021)”.

Para quem vai do município de Amambai ao município de Coronel, a Terra Indígena Taquaperi se encontra do lado esquerdo da BR e, do lado direito, encontra-se a Missão Caioá, instalada por volta dos anos 40, quase na divisa com o Paraguai. A Missão Caiuá é formada por uma igreja e duas congregações localizadas nas aldeias de Taquapiri e Guassuty.

Mapa 2 – Aldeia Taquaperi



Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Taquaperi>. Acesso em: 28 maio. 2021.

Atualmente, a reserva tem uma dimensão de 1.817,17³³ hectares distribuídos nestas regiões: Cerro Taquara, Manga'i e Taquaperi. Registra-se uma população de 3.717 pessoas, segundo dados do DSEI/MS/2017. De acordo com Lescano (2016, p. 31):

A organização social da aldeia Taquaperi, hoje, é composta de ações externas e de muitas formas novas de organização interna, construídas como mecanismos de controle da comunidade. São espaços construídos pelo conjunto de organizações institucionais e não institucionais construídas pela própria comunidade, tais como: igrejas, Missão Caiuá, Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, Conselho Tutelar, Fundação Nacional do Índio - FUNAI, escola, prefeitura municipal de Coronel Sapucaia e Universidades. Isso tem configurado um novo contexto social e direciona a comunidade em muitas ações de conflitos, de desordens sociais, mas também, de esperança.

Diante da configuração da aldeia na atualidade, muitos são os fatores e influências externas que fazem parte do contexto da comunidade, bem como da comunidade escolar. A população Guarani e Kaiowá teve de aprender e arranjar estratégias para lidar com as diferentes situações que, contemporaneamente, fazem parte do cotidiano da aldeia.

Como em todo território indígena de Mato Grosso do Sul, o processo de escolarização na Aldeia se efetivou a partir das demarcações das terras indígenas onde, em um primeiro momento, ocorreu com a atuação do SPI, depois, por volta de 1967, passando para a FUNAI. A propósito, em 1993, é retirada a incumbência da FUNAI e atribuída a responsabilidade das escolas em terras indígenas para o MEC, apesar de a FUNAI ainda ter mantido o compromisso pelas escolas até 1996.

Os professores que ministravam aulas nas aldeias, nesse período, eram, em sua maioria, professores não indígenas ligados à missão. Esta teve um grande e importante papel dentro das aldeias junto ao SPI, no processo de demarcação de terras, além da alfabetização e da evangelização por meio de tradução da bíblia para a língua materna, como pôde ser constatado no capítulo anterior.

Dentre as situações históricas já mencionadas neste estudo, a entrada da escola nas aldeias é um dos processos mais marcantes na vida dos povos indígenas, sendo um espaço de conflito onde as negociações se concretizam na tensão entre os saberes tradicionais e ocidentais.

³³ Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3866#direitos>. Acesso em: 6 jun. 2021.

4.2 O que dizem os documentos?

A escola que hoje conhecemos é herdeira do século XIX, quando os sistemas públicos de ensino vão sendo constituídos, em meio às revoluções burguesas na Europa e na América, perpassando pelo século XX, de modo a chegar ao início do século XXI com marcas e experiências modernas, inclusive sobre elementos do poder disciplinar. Referente ao assunto, Carvalho e Gallo (2017) destacam que a disciplina produziu uma conformação subjetiva do ser humano moderno, desempenhando a escola um papel fundamental em tal processo.

Dentro dessa conformação subjetiva que rege diferentes instituições, os documentos escritos, como as legislações, os projetos políticos-pedagógicos e os regimentos internos, por um lado, flexibilizam os fazeres pedagógicos dentro de uma ordem e princípios democráticos, por outro, enrijecem e engessam esses mesmos fazeres pedagógicos, regulando para um determinado padrão social de pessoa, condizente com a sociedade que se faz necessária, ou seja, obedecendo às normas globalizantes e capitalistas de mercado, ao tornar a escola “[...] um equipamento coletivo conformado ao dispositivo pedagógico, gerando perversões na educação” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 629).

Desse modo, entendemos que os documentos escritos, institucionalizados pedagogicamente, funcionam como “dispositivos pedagógicos” da instituição escolar, que “[...] desenha e possibilita um jogo de poder entre seus vários elementos e os sujeitos nele implicados” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 628).

Mas, afinal, o que é um dispositivo? Na concepção de Sherer (2019, p. 253): “[...] Es aquello que guía el ejercicio del pensamiento em busca de una realidade accesible solamente cuando ella se halla atrapada y revelada em las malas de su red”. Na interpretação de Foucault (2014, p. 45, grifos nossos), dispositivos trabalham à disposição do poder:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [...] **O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante.**

Em uma visão pós-colonial, de acordo com estudos em Bhabha (2014, p. 160), podemos entender os dispositivos pedagógicos como formas de agenciamento, isto é, “[...] uma questão de provisão de visibilidade como capacidade, estratégia, agência. [...] Esta é a questão que nos traz a ambivalência da presença da autoridade, peculiarmente visível em sua articulação ao colonial”.

Pelo viés do princípio da gestão democrática, como defendem Veiga (2002), Gadotti (2004), Paro (1999) e Oliveira (2005), as escolas têm autonomia para a elaboração de seus documentos, ancorados em seus propósitos de vida e de comunidade, delineando, assim, a sua própria identidade, com o intuito de atender às necessidades e especificidades locais. Porém, Bhabha (2014, p. 302, grifos nossos), ao referenciar Arendt sobre agência, mostra-nos que

[...] a incerteza notória de todas as questões políticas vem do fato de que o descerramento do *quem* - o agente como individuação - e contíguo com o *o que* do domínio intersubjetivo. Esta relação contígua entre ***quem e o que não pode ser transcendida, mas deve ser aceita*** como uma forma de indeterminismo e duplicação.

Assim, compreendemos que os documentos elaborados em um processo de diálogo coletivo entre a comunidade escolar e a comunidade de um modo geral são continuamente espaços agenciados, assumindo uma responsabilidade política e social, cujos documentos têm um papel fundamental de garantir uma intencionalidade pedagógica nos fazeres pedagógicos, a partir daquilo que a comunidade projeta para si e, de certo modo, que é atravessado pelas relações de poder, como nos alerta Giuliano (2019, p. 47):

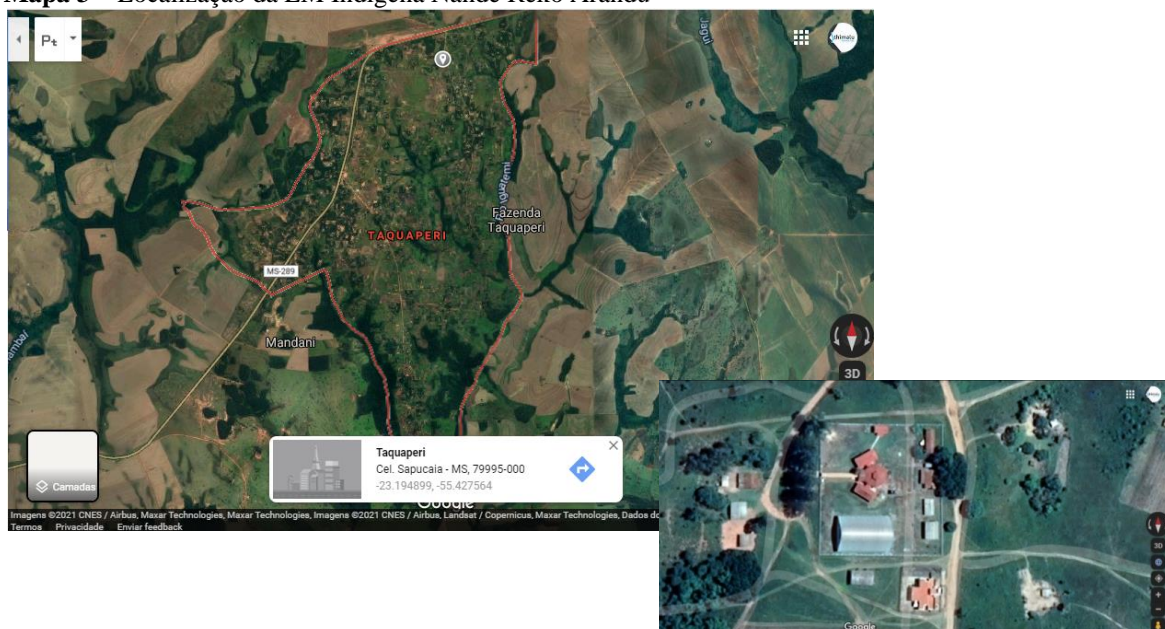
[...] vemos que los dispositivos pedagógicos (con todas sus prácticas, mecanismos o máquinas) enlaza visibilidades y enunciados, ópticas y audiencias, pero también formas de ver y de decir que remiten a dichos dispositivos de los que emergen y se realizan. Esta capacidad de subjetivación es inherente a los dispositivos pedagógicos que tienen lugar en cada espacio-tiempo donde se aprenden/constituyen o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo [...].

Destarte, entendemos, como Carvalho e Gallo (2017), que, na escola, o processo de desenvolvimento não se dá em liberdade de acordo com a natureza, mas é um processo “vigiado”, “controlado” e constantemente “agenciado”, diferentemente do ocorre no processo educativo da educação indígena, que se efetiva em socialização, em um processo permanente durante toda a vida (MELIÀ, 1979).

Desse modo, analisamos os projetos políticos-pedagógicos das Escolas Municipais Indígenas Nande Reko Arandu e Mbo'Eroy Arandu, com o objetivo de verificar como os documentos, elaborados pelos professores e comunidade indígena, são atravessados pelos saberes ocidentais – ou, expresso de outra forma, como as relações de poder e saber engessam os saberes indígenas no fazer pedagógico, conformando-se por meio de discursos atrelados às matrizes coloniais de poder e a uma educação universal ocidental.

4.2.1 Escola Municipal Indígena Pólo Ñande Reko Arandu

Mapa 3 – Localização da EM Indígena Nande Reko Arandú



Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Taquaperi>. Acesso em: 28 maio 2021.

A Escola Municipal Indígena Polo Nande Reko Arandu³⁴ foi construída em 2002, com recursos do Governo Federal, com 4 salas de aula, cozinha, sala de professores, secretaria e 4 banheiros. Hoje, a escola funciona com 6 salas aulas, sendo 4 salas da escola e 2 salas em espaços improvisados, para atender a um total de 400 estudantes. Além da escola polo, há uma sala de extensão, localizada no Kurussuamba, a uma distância de 12 km. Na extensão, a sala é multisseriada, atendendo de 15 a 20 alunos. Além do professor, que

³⁴ A Escola Municipal Nande Reko Arandu foi criada pela Lei Municipal nº 660, de 22 de março de 2002.

ministra aulas na língua materna, contrata-se uma merendeira para fazer a refeição dos estudantes.

No início da sua redação, o Projeto Político-Pedagógico (2021, p. 4) destaca que é “[...] o principal documento norteador de política de ensino e aprendizagem escolar indígena da Aldeia Taquaperi” e que está fundamentado na Resolução CNE/CEB nº 5/2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Também salienta que os subsídios teóricos e epistemológicos estão ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena (RCNEI) e na Resolução CNE/CEB nº 3/1999, de forma a normatizar a escola diferenciada no âmbito da educação nacional.

Embora o documento da BNCC faça referência às legislações pertinentes à educação escolar indígena, nota-se, ainda, que é um documento homogeneizador e colonial, pois não há um olhar para as escolas indígenas, em especial, aos conteúdos no que tange aos conceitos de “específica e diferenciada”, isto é: uma educação pensada no que é específico de cada grupo, como os aspectos linguísticos, sociais, culturais, étnicos e econômicos, e diferenciada no que diz respeito a povos situados em outra tradição cultural, com valores e projetos de vida próprios.

Ao entender a escola como parte da comunidade, porém não sendo uma instituição com as metodologias indígenas, nota-se na redação do PPP (2021, p. 4) que a: “[...] Escola é cercada pelo muro e arame liso por cima”. Ou seja, subentende-se um limite, uma fronteira, daquilo que é pertencente à comunidade Guarani e Kaiowá e daquilo que é de fora, cumprindo-se nos ritos ocidentais, como: muros, disciplina, horários estabelecidos de entrada e saída etc.

Outros espaços onde o ensino acontece nos afazeres cotidianos, que fazem parte da educação Guarani e Kaiowá, como a construção de casas, roças, casa de reza, não são espaços com limites cercados, embora existam momentos específicos para que o ensino aconteça, em tempos e ritos diferentes do modelo ocidental.

Conforme consta no documento, é missão da Escola Municipal Indígena Polo Nande Reko Arandu “[...] promover educação diferenciada, inspirada nos valores Guaranis e Kaiowá e não indígenas, contribuindo para formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” (PPP, 2021, p. 5-6).

Segundo Lescano (2016, p. 54, grifo do autor), os valores da educação tradicional “[...] funcionam como sistema de regulação das regras tradicionais e leis que devem ser seguidas pelo grupo que pertence ao povo Guarani e Kaiowá, simbolizam os próprios saberes, valores, processos de ensino-aprendizagem, formação para ser um bom Guarani Kaiowá e o caminho da perfeição, por meio do *teko*”.

Nesse sentido, ao tentar dar conta de dois sistemas com valores e princípios de vida diferentes, o documento expressa que a escola tem como visão ser “[...] um centro de inovador de aprendizagem sempre trazendo tema atualizado para educação dos seus alunos e **para formação da cidadania global**, com uma gestão colaborativa e sustentável” (PPP, 2021, p. 7, grifos nossos).

Ao se comprometer com uma cidadania global, subentende-se que o sistema de ensino escolarizado automaticamente empurra para “fora” ao tentar moldar o estudante dentro de um modelo globalizado de educação, que pouco se preocupa com as diferenças epistemológicas e cosmológicas de cada sociedade, já que é a base do ser de cada indivíduo.

Como valores, o documento (PPP, 2021, p. 7) ressalta que: “[...] a escola deseja desenvolver na escola são temas que traz umas reflexões e atitudes que visem o bem-estar de todos; para que possam compreender a necessidade de conviver com as pessoas, adotando atitudes de respeito”.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola indígena foi constituída por meio de lutas de professores e lideranças dessa comunidade, uma vez que a escola foi requisitada pela própria comunidade para que funcionasse como uma escola indígena desde 1999.

A princípio, a escola contemplava estudantes até o 4º ano (antiga 4ª série) e, conforme a demanda, foi gradualmente, ano a ano, atendendo a estudantes do 5º ao 8º ano (antigas 5ª a 8ª séries) até a modificação para o Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2006. De acordo com o documento (PPP, 2021, p. 8):

Antes a educação escolar na aldeia funcionava como ‘Sala de Extensão’ da Escola Municipal Rural Polo Coronel Sapucaia, distribuída entre três salas de aula em funcionamento escolar em três regiões na comunidade. A primeira foi a Sala Alberto Luciano que funcionava no posto da Funai e que funcionou até a criação da Escola Municipal Polo Nãnde Reko Arandu. A segunda na Missão Kaiowá onde funcionava a Sala José Bonifácio que mudou para Olinda Camilo e em 2002 continuou como sala extensão da Escola Municipal Indígena Pólo Nãnde Reko Arandu junto com a Sala Fernandes Martins que estava localizado na região do Cerro que foi desativada em 2012 quando da criação da Escola Municipal Indígena Mbo’eroy Arandu.

Desde a sua constituição, a escola foi gerida pelos professores da aldeia. A língua materna é falada desde as séries iniciais até as séries finais, tendo em vista que a comunidade, de um modo geral, é falante da língua Guarani, embora o português começa a ser inserido no 3º ano do ensino fundamental. O que não fica explícito no documento é como se realiza a tradução dos materiais didáticos, elaborados em uma concepção ocidental, engendrada dentro de um pensamento único para diferentes sociedades.

De acordo com o diagnóstico realizado pelos professores, apresentado no documento, na comunidade:

Todos eles são falantes da língua materna, são as comunidades que ainda matem suas línguas para comunicar-se com os filhos. Eles ainda ensinam seus filhos a falar na sua língua materna. Ainda valoriza sua língua tradicional dentro das famílias. Que não tem vergonha de falar sua língua materna na família desde seu nascimento. Comunidade de Taquaperi ainda matem sua língua. Essa identidade ainda não perdeu.

Alunos que vêm para estudar na escola, falar na sua língua materna. Eles falam guaranis e kaiowa na escola, na sala, nas comunidades e na convivência. A maioria deles mora com os pais. Alguma mora com avó, tio, tia, ou com parente mais chegado (PPP, 2021, p. 9).

Conforme consta no documento (PPP, 2021, p. 4-5, grifos nossos), o espaço escolar é um local amplo:

Dentro dos espaços da escola hoje: temos um ginásio de esporte, uma sala que funciona como posto de saúde, para atender comunidades, **uma sala velha construída pelo SPI**. [Que hoje se encontra sem condições para uso]. Espaço da escola é grande, tem lugar para fazer educação física, trabalhar fora da sala com alunos, dá para ministrar uma aula diferenciada.

Na escrita evidenciada, observamos resquícios e marcas deixadas pelo SPI, como a sala onde funcionava o Posto Indígena (P.I), utilizada a serviço do governo na demarcação das terras indígenas e em que aparece a figura do “capitão”, ignorando as lideranças indígenas (BENITES, 2014)³⁵. De acordo com Benites (2014, p. 82):

[...] o funcionário do SPI anunciava que no P.I. teriam toda a assistência e os recursos necessários para viverem. No P.I. não precisaria ter mais patrão. Incitava ainda que as crianças indígenas deveriam estudar na escola do P.I. e frequentar as atividades ligadas à Missão Evangélica, onde também poderiam ter acesso à assistência à saúde. Desta forma, os membros pertencentes à família Pereira e Lopes foram pressionados e convencidos a saírem definitivamente do Kurusu

³⁵ Entre 1915 e 1928, foram criados oito P.I.s no atual estado do Mato Grosso do Sul entre os Guarani e os Kaiowá. São eles: os P.I.s de Dourados; Caarapó; Pirajuí, Sessoró; Porto Lindo; Taquapiri; Limão Verde; Amambai.

Amba no ano de 1960, quando foram morar na reserva Takuapiry, onde se instalaram próximo ao córrego Takuapiry do P.I.

Outra situação apresentada no diagnóstico do PPP, algo recorrente em quase todas as aldeias do estado, é o casamento precoce, drogas, bebida alcoólica, desestrutura familiar e a situação econômica precária, causada pelas influências externas; isso, de certo modo, afeta o processo de escolarização desses estudantes. Nesse caso, o documento relata:

Todo o aluno que estuda no Ñande depende muito dos pais, para que o pai possa dar a eles o sustento para estudar. Quando isso não acontece, eles vão para o trabalho infantil. Lá, eles aprendem outra forma de vida. **Quando eles voltam nas comunidades, eles voltam com outro comportamento** (PPP, 2021, p. 9, grifos nossos).

A experiência vivida fora da aldeia, distante da educação tradicional, provoca mudanças no modo de ser Guarani e Kaiowá, o que, conseqüentemente, gera conflitos quando os povos retornam à comunidade, não aceitando mais viver dentro das regras comunitárias.

Em referência à situação econômica das famílias, muitos sobrevivem de benefícios do governo e da aposentadoria. Algumas pessoas são funcionários públicos, o que, de certo modo, têm prestígio dentro da aldeia. Destaca-se, como uma função pública, os professores, o administrativo da escola e do posto de saúde, os agentes de saúde e enfermeiros. Os demais têm de buscar trabalho fora da aldeia para se sustentar, nas fazendas próximas, usinas de álcool, dentre outros tipos de serviços, na maioria das vezes, braçais.

Algumas moradias ainda são tradicionais, construídas de sapé. Também há casas de alvenaria. Com a falta de recursos que são extraídos da natureza, tanto para a construção de casas quanto remédios, o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2021, p. 9, grifos nossos) menciona que: “[...] Por isso a nossa maneira tradicional vai desaparecendo ao longo do tempo. Muitas culturas das outras sociedades também têm entrado na aldeia. **Muitas são úteis e outras não.** Algumas são boas e outras são prejudiciais a comunidades. Só a língua ainda é bem firme”. Diante dessa situação, o documento elenca:

Educação familiar tem fracassado em muitas famílias. Os pais não estão mais preocupados com a educação familiar. Eles estão deixando nas responsabilidades da escola para educar os filhos que vêm na escola. Hoje a escola tem que ensinar e educar. **Além disso, os pais querem que a escola ensine seus filhos a falar língua portuguesa. Por essa razão, muitos levam seus filhos na escola da cidade com o objetivo de aprender a falar língua portuguesa. Outros já levam seus filhos por preconceito mesmo.** Só porque professores daqui são indígenas. Ensinam na língua materna (PPP, 2021, p. 10, grifos nossos).

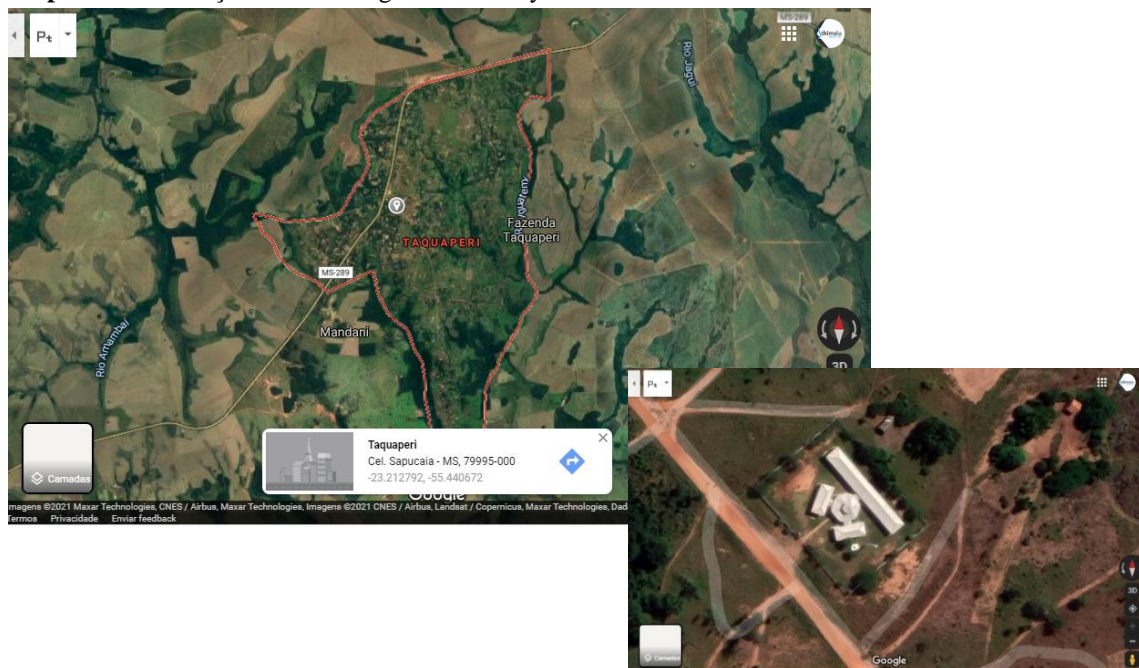
O processo de colonização foi tão violento que deixou marcas profundas nas famílias, cuja intenção é que suas futuras gerações busquem a se integrar à sociedade ocidental, e a escola se torna um meio para que isso seja possível. Diante desse anseio, o documento expressa o seguinte:

Escola Ñande segue também currículo normal comum, como: língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, geografia, história, arte, educação física e língua espanhol. Além disso, **Ñande conquistou dois importantes conteúdos para os alunos. São eles: língua Guaraní e saberes indígenas** (PPP, 2021, p. 15, grifos nossos).

O que cabe questionar na citação é como a escola sistematiza a língua Guaraní e os saberes indígenas enquanto conteúdos escolares? Como são ensinados e por quem são ensinados? O que se verifica é que, em relação à língua e aos saberes indígenas, dispostos em listas de conteúdo, corre-se o risco de esvaziar sua essência e significados ao transportar para outra estrutura de pensamento ou de ensino que não corresponde ao modo de fazer dos povos indígenas.

4.2.2 Escola Municipal Indígena Mbo'erooy Arandu (*casa de sabedoria*)

Mapa 4 – Localização da EM Indígena Mbo'erooy Arandu



Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Taquaperi>. Acesso em: 28 maio 2021.

A Escola Municipal Indígena Mbo'eroiy Arandu foi criada em 2014, por reivindicação da comunidade da região do Manga'i, para atender a estudantes da região do Cerro, principalmente aqueles com idade de 6 a 7 anos. Atualmente, a escola atende a alunos da Educação Infantil – Pré II (5 anos completos) e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

A organização escolar é como qualquer outra instituição educativa, sendo: administrativa e pedagógica. Na parte administrativa, estão as funções do(a) diretor(a), secretário(a), inspetor(a) de alunos, cozinheiro(a) e serviço gerais; na parte pedagógica, estão os(as) coordenadores(as), professores(as) e alunos(as). A escola funciona com 15 salas de aula, sendo 12 salas de aula na escola polo e 3 salas de extensão na Missão Kaiowá, localizada do outro lado da BR 289³⁶.

O Projeto Político-Pedagógico da escola foi uma construção coletiva entre comunidade escolar e a comunidade da aldeia, composta por: “[...] lideranças, os mais velhos, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, e também por meio de evento como seminário feito na comunidade que promoveu discussão na comunidade para compreender a educação escolar indígena que atende o anseio da comunidade indígena na aldeia Takuapiry” (PPP, 2020, p. 4). No documento, consta que o Projeto Político-Pedagógico está:

[...] vinculado no modo de viver bem do povo Guarani Tavyterã (atual Kaiowá), considerando o total entendimento e a cosmovisão do povo. [...] onde o ponto de partida de discussão sempre foi o fortalecimento dos saberes, a oralidade e a história do povo Guarani Tavyterã, em diálogo com os conhecimentos que transita na escola, que são conhecimentos técnicos e científicos (PPP, 2020, p. 4).

Desse modo, respaldado pela Resolução CEB 05/2012, o projeto evidencia as seguintes características da escola indígena: ser comunitária, intercultural, bilíngue, multilíngue, específica e diferenciada, assegurando como valores do processo de ensino-aprendizagem formar seus estudantes com base em três grandes eixos: “[...] *ÑANDE REKO* (nosso jeito de ser), *ÑANDE REKOHA* (Lugar onde moramos – o território) *ÑANDE ÑE'Ë* (Nossa língua) que fundamenta o ensino e aprendizagem, pelos quais se articular os conteúdos e a metodologia desenvolvidos pelos professores na escola indígena” (PPP, 2020, p. 6). Ademais, ressalta-se a cultura como uma metodologia do processo de ensino e aprendizagem, sendo:

³⁶ Conforme consulta à página da Missão Caiuá, consta a informação de que a Missão Evangélica Caiuá é uma instituição filantrópica que trabalha desde 1928 entre os povos indígenas. A base da Missão funciona em Dourados/MS e em mais campos avançados, especificamente, em outros 6 municípios do Mato Grosso do Sul. O Campo Taquapery é formado por uma igreja e duas congregações localizadas nas aldeias de Taquapiry e Guassuty. Fonte: Missão Caiuá. Disponível em: <http://missaocaiua.org.br/caiua>. Acesso em: 3 mar. 2021.

[...] entendida também como referencial didático/metodológico, cujos saberes tradicionais são a experiência de vida, o exemplo, o aconselhamento e a escuta, o acompanhamento dos mais velhos aos mais novos, o mutirão (trabalho de grupo), a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a repetição, a criação, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não-violência, a fidelidade ao modo de ser religioso *teko marangatu* e o domínio das regras do bem falar *nhe'engatu*, etc. Estes saberes tradicionais são ainda atuais (PPP, 2020, p. 6).

Uma preocupação destacada no documento é que, antes, os Guarani e Kaiowá se educavam na família e no grupo familiar, por meio da vida comunitária. Isso se modifica: “[...] a partir do surgimento **de agentes e instituições especializadas em educação**, essa situação se modificou bastante onde a próprias instituições contribui para mudança por meio de suas ações e exigências e interferências” (PPP, 2020, p. 7).

O que pode ser observado na redação é que a escola se constitui um tipo de interferência no modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá, tomando para si um papel social que é da comunidade: de educar e ensinar por meio de processos próprios de aprendizagens. E, na maioria das vezes, a escola não dispõe de elementos suficientes da educação Guarani e Kaiowá para transmitir a educação tradicional, a qual tem seus ritos e tempos próprios.

Nesse caso, um dos desafios estabelecidos é que há a necessidade “[...] de uma proposta que concilie esses dois sistemas pedagógicos [comunidade educativa indígena e instituição escola]” (PPP, 2020, p. 7).

Sobre a realidade da comunidade da Aldeia Taquaperi, o documento (PPP, 2020, p. 8, grifos nossos) faz um diagnóstico elencando a situação econômica e social das famílias que vivem na aldeia, apontando o seguinte:

A maioria das famílias possui um baixo poder aquisitivo. Contando na maioria com programas e benefícios do governo para garantir o sustento de sua família, pois alguns trabalham em usinas, nas fazendas aos redores da aldeia e no município, e municípios vizinhos para adquirir recurso financeiro que hoje constitui na vida do Guarani Tavyterã, há necessidade de recurso financeira para mobilizar sustentação alimentar familiar. Também se constitui famílias que não recebe benefícios. **A aldeia não oferece espaço de empregabilidade, somente no órgão público em educação e saúde.** A maioria das famílias tem sua moradia ainda construída de forma tradicional e outros já modificaram principalmente o que modificaram decidiram em construir outro modelo de moradia pela falta de matéria prima.

A terra, não tendo mais recursos necessários de subsistência para sustentar as famílias do modo tradicional, o que também já foi modificado pelo modelo de mercado capitalista que está inserido dentro das terras indígenas, altera a forma de sustentabilidade

das famílias, o que faz com que os moradores saiam em busca de emprego nas fazendas vizinhas, nas usinas de álcool em busca de sustento para seus familiares. Os moradores que não precisam sair da aldeia, geralmente, ocupam cargos públicos, como no caso dos professores e dos agentes de saúde, que têm um lugar de prestígio na comunidade junto às lideranças.

Mesmo considerando a escola um espaço importante dentro da comunidade, que tem como objetivo garantir os direitos dos estudantes, o documento expressa que esses alunos apresentam dificuldades na relação entre a realidade escolar e o cotidiano, já que o contexto social também implica a formação dos alunos (PPP, 2020).

Subentende-se, nesse caso, que as exigências escolares não condizem com as exigências da educação indígena, com o modo de vida das famílias, pois, na maioria das vezes, são pessoas que não passaram pelo processo de escolarização e o modo de ser Guarani e Kaiowá tradicional não está de acordo com o modelo institucional, no qual a escola objetiva preparar o estudante para um outro modo de vida, frequentemente, distanciando-se do contexto em que vive.

Sob o mesmo ponto de vista, ao contrariar a legislação educacional brasileira, que torna obrigatório que crianças a partir de 4 anos estejam matriculadas, sendo dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica³⁷, o documento expressa:

Escola como espaço físico e como parte pedagógico necessitar estar sempre à disposição para receber as crianças indígenas Guarani Tavyterã (atual Kaiowá) e Guarani Nhandeva, em idade escolar para frequentar a escola **respeitando a decisão dos pais e sua forma de compreensão cognitivo constituído a partir do contexto familiar e social** (PPP, 2020, p. 11, grifos nossos).

Observa-se, na redação, que o acesso da criança à escola deve ser uma decisão dos pais, os quais sabem o momento certo para que a criança receba outro tipo de educação que não seja a educação tradicional Guarani e Kaiowá. Diante disso, o documento visa “[...]”

³⁷ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências; determina-se no Art. 4º: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; e no Art. 6º: É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

assegurar, valorizar, fortalecer e aperfeiçoar as tradições, crenças, línguas, modo de ser e de viver dos Guarani, que é à base da educação desta etnia” (PPP, 2020, p. 11).

Outro destaque é sobre a língua Guarani, na qual a redação enfatiza que “[...] na escola, em seu componente curricular, assegura-se a língua Guarani, **mas para o estudo e para a escrita**. Além de outras áreas de conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica por meio de expressão em língua Guarani” (PPP, 2020, p. 9, grifos nossos).

Ao dizer que a língua é para a escrita, entende-se, nas entrelinhas, que, sendo povos que desenvolvem a oralidade, a escola desempenha um papel importante no ensino da leitura e escrita para lidar com as situações do entorno.

Desse modo, verifica-se, por um lado, que o Projeto Político-Pedagógico está voltado para os saberes e fazeres Guarani e Kaiowá, escritos nos “entre-lugares” entre uma cultura e outra, trazendo, também, fazeres da cultura ocidental que estão presentes no currículo escolar, pois estão inseridas no cotidiano da aldeia, por exemplo, a tecnologia e a medicina. Assim, a escola deve:

Preparar os Guarani Nhandeva e Tavyterã de Takuapiry, para conviver criticamente com as tecnologias e medicina não indígenas, valorizando, antes de todas as práticas tradicionais próprias, mas sem agredir o meio ambiente, no sentido de preservá-lo e/ ou recuperá-lo e de garantir formas adequadas de subsistências e de saúde que assegurem, atualmente, à comunidade uma vida digna, como povo culturalmente diferenciado (PPE, 2020, p. 9).

Porém, o documento não deixa de ressaltar que os objetivos educacionais estão definidos e ancorados nas políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação, a qual exerce a coordenação geral das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, como pode ser observado na redação:

A Escola Indígena da aldeia Takuapiry tem como proposta fortalecer ambiente educativo onde todos os seguimentos da comunidade escolar sintam-se responsável pelo processo educativo e pela conservação do patrimônio escolar bem como servidor público e compreender espaço como instituição pública (PPP, 2020, p. 11).

Nesse enunciado, verifica-se que, ao mesmo tempo em que o documento avança para a proposta de uma educação escolar indígena com características próprias da pedagogia Guarani, o documento assegura que a escola é um espaço público, de prestação de serviço.

Contudo, nota-se que o documento avança para uma perspectiva de educação outra, com o objetivo de oferecer uma educação escolar indígena, condizente com as especificidades da educação tradicional. Nota-se, todavia, que os ritos ocidentais atravessam os fazeres pedagógicos, por exemplo, os horários determinados e “vigias” para controlar horários de entrada e saída, ou seja, disciplinar o contexto escolar, as avaliações que quantificam o processo de ensino e aprendizagem, mesmo enfatizando que “[...] devemos ter em mente que em nossa prática, não estamos avaliando nossos alunos, mas as aprendizagens” (PPP, 2020, p. 14).

Dentre os avanços apresentados nos documentos, salienta-se a garantia da participação dos mais velhos no processo de ensino e aprendizagem, como segue:

Para suprir esta necessidade será assegurado, também, durante a formação o curso, a participação efetiva de mestres tradicionais Guarani Nhandeva e Tavyterã³⁸ *Omba`e Kuaava*, os quais garantem a orientação de forma específica e com qualidade de questões referente a própria cultura tradicional, de acordo com seu próprio método (PPP, 2020, p. 16).

Outra garantia é a participação de uma liderança na composição do conselho escolar, que tem por finalidade analisar os resultados obtidos pelos alunos a partir das metodologias, dos conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem. No que se refere ao ensino, o documento (PPP, 2020, p. 16) enfatiza o seguinte:

[...] deve partir da realidade histórica, econômica, política e cultural vivida pelas comunidades da aldeia Takuapiry. [...]

As contradições e os conflitos, a História dos Guarani, a trajetória de vida de cada pessoa são partes integrantes do processo educativo e não serão, portanto, ignoradas ou camufladas.

No que se refere à formação continuada dos professores, ela está assegurada por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SED), por intermédio do Curso Normal de Nível Médio – Ará Verá –, e pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a partir do Curso de Nível Superior Teko Arandú. Tais cursos têm oportunizado, além de formação específica e diferenciada aos Povos Guarani e Kaiowá, outras atividades que fortalecem as lutas e conquistas pelo processo de escolarização indígena na região do Cone Sul do estado.

³⁸ Caciques, ou *Ñande Ru* e *Ñande Sy*, são líderes religiosos tradicionais nas comunidades Guarani e Kaiowá [no original].

4.3 Cruzando as fronteiras dos saberes

Nesta subseção, são analisados os enunciados produzidos pelos professores Guarani e Kaiowá da Aldeia Taquaperi, por meio das entrevistas realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, os quais foram articulados com outros enunciados produzidos nos encontros de professores por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola, no ano de 2021. As discussões e os estudos se voltam para a realidade das escolas indígenas, nas suas formas de organização, de enfrentamento e resistência frente às relações de poder, saber e ser que cruzam fronteiras epistemológicas e cosmológicas, de forma a organizar cada grupo humano dentro dos seus próprios processos de aprendizagem, ao envolver metodologias, técnicas e significados que conferem aos povos a razão de ser.

Ao seguir por esse ponto de vista, precisamos compreender que os saberes são construídos dentro de espaços e tempos diferentes, como pontua Anchinte (2012, p. 24): “[...] Aprendimos a concebir el tempo en linalidade cuando hay grupos culturales y/o sociedades que viven, se piensan y actúan en otras vivencias del tempo”. Expresso de outra forma, dentro de uma concepção ocidental da qual fomos formados, Lander (2005, p. 13) menciona:

[...]. No corpo disciplinar básico das ciências sociais – no interior das quais continuamos hoje habitando – estabelece-se em primeiro lugar uma separação entre passado e presente: a disciplina *história* estuda o passado, enquanto se definem outras especialidades que correspondem ao estudo do presente.

Nas comunidades indígenas, o passado serve de base e orientação para o presente e análise para situações futuras, em que as histórias contadas conectam pessoas e suas experiências. Como postula Melià (2013), a educação indígena acontece em todo o ciclo de vida. Desse modo, EK³⁹⁴⁰ explica que:

³⁹ Os nomes dos professores que colaboraram para a realização desta pesquisa serão preservados; para tanto, a fim de identificá-los no decorrer das análises, utilizamos a inicial seguida da inicial da etnia Guarani (G) e Kaiowá (K).

⁴⁰ Professor EK é efetivo na Rede Municipal de ensino de Coronel Sapucaia. Foi aluno da 2ª turma do Curso Normal de Nível Médio – Ará Verá – no período de 2002 a 2006. É formado em Matemática pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Iniciou sua carreira como professor leigo na Escola Municipal Nande Reko Arandú, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental; hoje, atua nos anos finais do ensino fundamental. Participou ativamente em diferentes momentos políticos, no estado de Mato Grosso do Sul, na implantação e implementação das escolas indígenas, na garantia de uma educação específica e diferenciada, para as comunidades indígenas, de acordo com seus processos próprios de aprendizagens.

[...] os saberes estão no pilar de cada conhecimento, só os indígenas que sabe, por exemplo [...] Então os saberes indígenas, por exemplo, é que... muitas vezes ele contraria a... o sabedoria do científico né, do cientista. Então os saberes né, indígena, por exemplo, tem o seu jeito de saber né, e... esses saberes indígenas ele tem... **ele tem um processo... assim, de aprender no contexto Guarani e Kaiowá né**, então eu vou falar do Guarani e Kaiowá, não de outro povo. Me identifico primeiro com Guarani e Kaiowá. Como mestre tradicional fala também Tavyterã, né? Então esses saberes, é que com esses saberes que os indígenas começa a vi... a principalmente viver né, no seu familiar, no parentesco e na sociedade, então esse saber indígena, esse saber tem o seu pilar [...] (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

De acordo com os estudos de Lescano (2016, p. 36), os pilares são os valores que estão no centro da cultura Guarani e Kaiowá, conhecidos como *teko rokyta*, e que fundamentam a educação Kaiowá:

O conhecimento sobre as passagens das fases da vida ou o processo de desenvolvimento humano, para os *Kaiowá*, é um entendimento primordial, *okakua 'a jave* – processos do crescimento.

Esse entendimento é um dos elementos que compõe a educação dos *Kaiowá* e faz com que o povo se diferencie dos outros, e está muito direcionado ao conhecimento mitológico do *Kaiowá*. Os saberes mitológicos do *Kaiowá* são diversos e, quando contados na oralidade, no decorrer da sua explicação, a mitologia sai enriquecida.

Para a professora LK: **“O saberes indígenas abrangem todo o nosso ser Guarani/Kaiowa”** (WhatsApp, 2021, grifos nossos), ou seja, os saberes indígenas estão conectados entre o mundo físico e espiritual, em que, no mundo Guarani e Kaiowá, o ser é parte do todo. Pereira (2016, p. 14) descreve que:

[...] a concepção da humanidade kaiowá é por eles compreendida no campo do parentesco e da organização social. Permite entender porque ‘ser’ Kaiowá implica em desenvolver a capacidade de ‘viver como parente entre parentes’ e de, ao mesmo tempo, aprender como se relacionar com os não parentes e com os estrangeiros.

À vista disso, o processo de ensino e aprendizagem Guarani e Kaiowá está no seio familiar. É a família que confere a base para o “Ser” Guarani e Kaiowá a viver em comunidade, como explica EK:

[...] para nós, esses saberes são muitas vezes... os saberes são familiar né. Essa palavra familiar, que isso significa? Isso significa é... começa... inicia pela casa, principalmente com quem eu aprendo... Eu aprendo muito com a minha mãe né, assim né, no contexto próprio, na cosmologia Guarani e Kaiowá... eu aprendo

muito com a minha mãe, ela sempre me orienta né, porque ela fica mais ... quando era pequeno né, até num certo ano né... porque eu aprendo assim que... como é que um homem né... Cada um tem o seu jeito de ensinar né. Primeiro ensinamento, **saber assim, você tem que saber como viver homem indígena e também mulher indígena**. Como é que eu... eu aprendo? Aprendo muito com a minha mãe, porque ela passa muito... assim: conhecimento, a história né, como é a visão indígena no mundo, assim no geral... então aí... vem a questão de processo de cada um, cada ano que vive você vai aprende uma coisa né, por exemplo cada passo você aprendendo. [...] **essa aprendizagem não está assim... como... não é como aprendizagem na escola né...** ele aprende um pedaço, outro dia você vai aprender outro pedaço e assim sucessivamente... **Esse aprendizagem é de acordo com a faixa etária também**, então principalmente recebi muito né, também esse orientações para viver como Guarani e Kaiowá né, uma dos objetivos dos Guarani Kaiowá é chegar num... chegar assim... na língua Guarani e fala que é Tudia, é uma forma de expressão para ver o bisneto, é outro até você envelhecer né, então é o objetivo do Guarani kaiowá então para você chegar... para eu chegar ficar assim na idade de velhice... Então eu tenho que cumprir né com a regra, a exigência da regra dentro da comunidade, familiar, no parentesco... **Então esse saber você inicia sabendo dentro do contexto familiar** [...] (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Na mesma perspectiva, o professor WK⁴¹ afirma que os saberes indígenas são transmitidos pela família, porém ressalva sobre os saberes indígenas na escola, de como os professores fazem para levar isso à prática pedagógica:

Se aprende no cotidiano, com as famílias. Pelo menos em Taquaperí a maioria dos professores se engaja para repassar o mínimo dos conhecimentos próprios, mesmo que exista um padrão de ensino que geralmente é coordenada pela secretaria da educação (WhatsApp, 2021).

Ao ser a escola uma instituição que ainda está ancorada em uma abordagem universal e eurocêntrica, herdeira do século XIX, na qual os saberes foram fragmentados, sistematizados e organizados em áreas de conhecimentos, o fazer pedagógico nas escolas indígenas tende a seguir essa padronização, já que esses fazeres precisam ser organizados e classificados por áreas de conhecimentos, distanciando-se dos saberes e fazeres Guarani e Kaiowá; o sistema de aprendizagem se efetiva na oralidade, pois é por meio da língua que os signos e significados são repassados e transitam entre diferentes lugares. Como relata o professor EK:

[...] a palavra o mestre tradicional fala Ara né, Arandú, Ara kuapã, essa palavra, então **saberes indígenas também segundo som está na linguagem** né? Se as pessoas não souber linguagem própria e tradição do Kaiowá, então ele não tem

⁴¹ Professor WK é um docente contratado pelo município de Coronel Sapucaia. É formado em História pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestrando no curso de História na Universidade da Grande Dourados (UFGD). Atua no ensino de história no ensino fundamental nas escolas da Aldeia Taquaperi.

como entender todas as... contextos do Saber indígena, então **a primeira coisa para aprender os saberes indígenas é precisa expressa bem no Guaraní tradicional né**. É que sempre o mestre tradicional fala né, que **a linguagem é o principal**... o primeiro ponto é a linguagem... então os saberes estão na linguagem, na palavra *Ara*. *Ara* significa um contexto assim que você dentro é... dentro do conhecimentos indígenas você vai aprendendo cada parte, que são um processo de aprender né (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Sob esse ponto de vista, o professor nos mostra que a língua é responsável pela transmissão dos saberes, pois são nos signos que os saberes vão sendo expressos e veiculados. As palavras na língua explicam o modo de ser e fazer Guaraní e Kaiowá. No que se refere à língua, Melià (1999, p. 13) observa:

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas.

Ao tentar compreender a amplitude da língua Guaraní e Kaiowá, verificamos que ela abarca todo o ser Guaraní e Kaiowá e que a sua complexidade está no significado que carrega e como é transmitida dentro de um espaço cosmológico, o qual precisa ser vivido e sentido cotidianamente. Como expõe EK:

[...] o saber tá linguagem, na linguagem Kaiowá, por exemplo, as crianças tem que acordar bem cedo pra ouvir o tempo né, o fenômeno da natureza, os canto do pássaro, o vento né, o movimento do vento, isso pra aprendê no contexto Guaraní [...] **esses saberes indígenas ele tem um processo de aprender no contexto Guaraní e Kaiowá** [...] (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Quando se afirma que o saber está na linguagem, observamos que a natureza está conectada ao modo de vida, desdobrando-se na rotina da comunidade, e as palavras na língua nomeiam tudo o que está à sua volta, como a natureza, os pássaros, os fenômenos naturais. Todos esses aspectos vão sendo “aprendidos” para serem “lidos” na vivência cotidiana. Dentro de suas metodologias próprias, WK explica que:

Os saberes são repassados pela oralidade, pelos Avó e Avô e os pais. No período mais recuado, os saberes religiosos eram repassados pelos ñanderú (mestres tradicionais), portanto existia um lugar próprio (oga pysy). Já hoje em dia, em uma parte, as escolas estão repassando também através dos professores ou se traz os mestres tradicionais nas escolas para isso (*WhatsApp*, 2021, grifos nossos).

Nesse caso, verifica-se, na fala do professor, que, nos dias atuais, há uma ressignificação nos lugares dos saberes Guarani e Kaiowá, em que a escola se torna um lugar onde os saberes indígenas circulam entre o tradicional e ocidental, mesmo que fragmentados ou descontextualizados de seus lugares específicos de ensinamento. Segundo Hall (2003, p. 61), esses espaços são chamados de “localismos”, ou seja, aprendem a viver com o “outro” nos “entre-lugares”, porém o autor salienta que “[...]. O ‘local’ não possui um caráter estável ou trans-histórico. Ele resiste ao fluxo homogeneizante do universalismo como temporalidades distintas e conjunturais”.

De outro modo, Zulma Palermo (2018) menciona que os saberes são “lugarizados”, ou seja, as ações e os enunciados se situam nos lugares onde são produzidos conhecimentos em comum, deixando emergir formas compartilhadas de saber e fazer de cada cultura.

Um lugar onde se transmite a educação tradicional é ao redor do fogo que, segundo Pereira (2016, p. 38), “[...] o fogo doméstico kaiowá desempenha um papel estruturante na vida social. Em certo sentido é a partir de seu fogo que o Kaiowá vê e pensa sua parentela - *te’yí* -, sua comunidade – *tekoha* –, seu próprio sistema social e as outras formações sociais com as quais entra em contato”.

De acordo com o professor EK, ao se referir ao fogo como um elemento que integra a educação tradicional, mostra-se a divergência entre saberes, cujo saber não indígena se sobrepõe e desqualifica o saber indígena:

A relação do fogo né... questão do fogo é o principal nosso né. [...]. É muito importante para nós esse fogo né. O fogo também tem os seus... é a lenha principalmente, não é qualquer madeira que pode... que serve para ser ...fazer fogo né, então isso também ... nós por exemplo, homem tem que saber a madeira que que serve para lenha, então ele tem tudo nome assim para colocar. Então teve um tempo né, assim não sei se eu vou lembrar né, no ano de 2008 ou 2007 por aí, que questionou a pessoa de saúde né... porque teve uma doença muito grande nas aldeias, não sei qual doença né, por isso que a saúde... a equipe de saúde questionou isso né, que os indígenas se adoeceu muito por causa do... da fumaça né, por causa desse calor né. Mas é... aí..., mas não é questão dessa parte né, com fogo é muito importante porque ele reúne muitas pessoas né. **Ao redor do fogo que nós fomos educadas né, fomos aconselhado para viver né, então o fogo ele chama as pessoas né.** Então os parentescos, família, reúne a redor do fogo, muito importante isso para nós né. Até agora né, eu uso o fogo né, para tomar chimarrão, para reunir minha família, minha filha né. E passar a história para ela e tudo isso né, então o fogo é muito importante né, e por isso que muitas vezes é ...mestre tradicionais e outras pessoas assim que é o sabedor de nosso contexto, também questiona né. Muitas vezes hoje, pai e mãe já... já esqueceram de fazer fogo né, porque no meio do fogo que a gente é... **ao redor do fogo que a gente compreende as coisas para viver.** Então... hoje em dia por exemplo mãe... não é

que todos né... mas já tem as pessoas que não faz mais fogo, não reúne mais família, as crianças levanta já tarde... então não tem mais esse... esse... acomodô né, de estar bem com a família né, por isso que destruturou, muito na família, a educação familiar dentro da sociedade indígena né, porque por causa de fogo mesmo, entrou fogão de gás né, agora entrou fogão de elétrico é outra coisa né, então mudou mudaram muito né, a questão de reunir a família né, então isso também faz falta né para nós, **entender como usar esse... esse fogo né** (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Sobre os lugares dos saberes indígenas, o fogo que, ao mesmo tempo em que aquece, alimenta, reúne pessoas, produz e transforma sujeitos em Guarani e Kaiowá (WIKI, 2010; PEREIRA, 2016), é interpretado de outro modo pelo “outro” não indígena. Nesse caso, entendemos, como Anzaldúa (2005, p. 705), que:

Como todas pessoas, percebemos a versão da realidade que nossa cultura comunica. Como outros/as que vivem em mais de uma cultura, recebemos mensagens múltiplas, muitas vezes contrárias. O encontro de duas estruturas referenciais consistentes, mas geralmente incompatíveis, causa um choque, uma colisão cultural.

Ao refletir sobre essa situação, buscamos apoio nas indagações de Melià (2013, p. 239), ao questionar: “[...] ? Qué educación he tenido como indígena antes de ir a la escuela? [...] ? en qué lengua he sido educado? Y ahí hay que distinguir hay una lengua antes dela escuela y otra lengua ena la escuela [...]”.

No contexto escolar, essa colisão ocorre entre a língua materna e a língua portuguesa, cada uma constituída em universos diferentes, como podemos observar na fala do professor EK:

[...] o diálogo entre português com saberes indígenas... ó ... eu vejo assim que... eu vou falar ... que não dá certo né. Porque primeira coisa, português você já sabe o que é português né, essas palavras são estranha para nós né, então imagina esse estranha é... esse... assim, vai aceitando né, no momento é, não vai aceitando no momento certo que esses saberes indígenas né que é importante importante no contexto português né, então primeiro as palavras né, **o português ele traz muito outro pensamento para comunidade e principalmente para as crianças né**. E... a ideia é essa mesmo né, esse sistema que está entrando no meio do nosso comunidades, nas escola né, ele leva né, esse pensamentos... que esse pensamento indígena não deveria ser mais valorizado, a questão é essa né, como é que esse de português né, ele trata a comunidade escolar né? Como é que ele diálogo, como é que ele tem diálogo esse conhecimento né? **Então o português sempre... ele vai trazendo outra realidade para nós né, e com outro pensamento. Posso falar assim que é... o indígena pensa que quando você tem esse conhecimento, que não é indígena ele... ele se afasta né, devagarzinho assim, afastar do Saberes indígenas e aí esse afastamento né, traz muito é.... vamos supor... uma coisa assim, um problema né, na aprendizagem dos alunos e também na comunidade escolar né, porque... porque por si só a palavra já fala né, português. Então, eu**

vejo assim que essa parte de indígena, ele não vai se entender muito com português, então eu acho que cada vez mais a escola se direciona com esse português e os saberes indígenas cada vez mais se afasta das pessoas né [...] (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Nas escolas indígenas – os primeiros anos de escolarização –, o ensino é ministrado na língua indígena; depois, no segundo ou terceiro ano, quando a criança já está adaptada ao processo escolar, inicia-se o ensino na língua portuguesa. Esse seria o momento em que “outro pensamento” – pensamento ocidental – se sobrepõe aos saberes indígenas e, de forma estratégica, o conhecimento hegemônico afasta o conhecimento tradicional.

Contudo, a questão é: como acontece a tradução dos conteúdos, já que o ensino acontece por meio de conteúdos curriculares normatizados pelos sistemas de ensino? Sobre essa questão, WK explica: “Geralmente são traduzidos para se trabalhar apenas para as perspectiva linguística e gramaticais, mas, levando em consideração as informações, existem muitas lacunas”. Para Melià (1999, p. 14):

A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas.

São nas lacunas, nos “entre-lugares”, como profere Bhabha (2014), que as matrizes coloniais do ser, saber e do poder atuam em diferentes maneiras, utilizando-se de meios estratégicos, como as igrejas e a lógica de mercado capitalista, que trazem modelos de individualidade para os membros da comunidade; com isso, afastam os indígenas do seu modo de ser, pois o currículo das escolas indígenas ainda pertence a uma educação eurocêntrica. Mais precisamente, encontra-se engessado nos moldes de uma educação moderna/colonial, apesar dos direitos conquistados por uma escola diferenciada, bi/multilíngue, específica, intercultural e comunitária. Para Moreira e Candau (2007, p. 18), o currículo equivale às

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Desse modo, entendemos que as atividades curriculares, organizadas enquanto práticas pedagógicas, fazem parte de um processo contínuo e histórico; são rasuradas pela modernidade, cujo desafio ainda consiste em adotar estratégias para uma pedagogia diferenciada, que atenda aos anseios e às necessidades da comunidade de acordo com suas práticas educativas.

Um exemplo em que a modernidade tem mostrado o seu outro lado, a colonialidade, como postula Mignolo (2007), corresponde ao período de pandemia: em um momento instável e de fragilidade, os mecanismos pedagógicos continuaram atuando de forma a sistematizar a educação dentro dos padrões hegemônicos. Como relata o professor EK:

[...] com esse tempo de pandemia eu achei muito estranho né, aqui no nosso município é... nós sempre registravam no sistema em Guarani né, porque no Regimento consta que... pré e primeiro ano, os alunos ensino na língua materna, então com esse tempo de pandemia e veio muito forte nessa questão de BNCC né, então trocou todo mundo esse entendimentos indígenas e parece que esse BNCC entrou e descartou esse... esse movimentos indígenas que está dentro da escola e aí vem outra questão né, o sistema. E aí os professores... se não tem maturidade né, na questão de saberes indígenas, acaba... também caiu na linha desse sistema, mas os professores que por exemplo que tem maturidade assim na questão de saberes indígenas continuando né, se preocupando e lutando para que possam a escola gerenciar com esses saberes... a partir desses saberes, mas eu vejo assim que é muita coisa, né, para nós colocar na ações nas escolas (*WhatsApp*, 2021).

Vivemos em um momento político delicado; a questão é tentar garantir o mínimo dos direitos já conquistados, para que não sejam perdidos nas questões homogêneas. Em uma das reuniões de Formação da Ação Saberes Indígenas na Escola (26/03/2021), a professora TG⁴² expôs: “Nem chegamos a viver um momento de diversidade e já estamos vivendo um retrocesso”.

Essa é uma situação de instabilidade dentro do contexto escolar, pois os direitos garantidos para a educação escolar indígena, na qual os professores da primeira geração tiveram participação efetiva, vivem momentos de apreensão, enquanto os professores da segunda geração, que vivenciaram outros momentos da educação escolar indígena, mostram

⁴² Professora da Aldeia Jaguapirú – Reserva Indígena de Dourados/MS.

outro entendimento, como pode ser visto na fala da professora LK⁴³, ao relatar sobre os saberes indígenas:

E através disso hoje em dia nós viemos resgatar o que já tinha perdido como as ações pedagógica entre famílias indígenas.

E também hoje e contemplada como disciplina na qual já estamos lutando que ele se seja reconhecido cem por cento pelos municípios isso será a melhor pra nós, mas não vou entra em detalhe... Pois na BNCC já está assegurado para nós (WhatsApp, 2021).

Nesse processo de organização, ou digamos, de reorganização curricular, os efeitos do poder entram em ação silenciando os saberes indígenas, ao legitimar, cada vez mais, os saberes não indígenas na prática escolar. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 23): “[...]. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência”.

Consequentemente, ao trazer os saberes indígenas ou a língua como disciplinas, consolidadas padronizadas a partir do sistema ocidental, esvazia-se todo um aparato de conhecimentos e fazeres culturais próprios de cada grupo. Essa é uma preocupação enfatizada pelo professor EK, em que ele percebe que não há problematização em relação às interferências externas que adentram na escola:

[...] na escola muita pressão do sistema capitalista né, ainda está forte na comunidade indígena, nas escolas principalmente, eu vejo assim que é... muito né... a entrada do outro cultura, outro saber se estão assim, evoluindo né. E aí o nosso saber indígena ficam cada vez mais se afastando, então esses uma preocupação que eu tenho muito, assim dentro da escola né... é deveria ser é... esse ensinamento ser colocado na escola né, muitas vezes eu me pergunto né, e vejo assim hoje né, professores que estão entrando na escola também, é professor de, eu falo assim, tá imaturo né, na questão de saber indígena, então fica só no contexto né, escolar, ele pode ensinar o que ele aprende na escola mesmo... e outras coisas também, na escola pra colocar na prática os saberes indígenas, os gestores né, que está na escola deveria se preocupar mais com esses saberes indígenas, é uma luta pra nós, é uma coisa que eu falo, no início eu falei né, são muitas assim, é... contra, tenho impressão que está contra, até próprio contexto Guarani e Kaiowá, e aí vem né a questão do nossos conteúdos nas escolas muitas vezes esquecemos né, e muitas vezes eu... eu principalmente quando tava no coordenação assim ajudando assim o gestor, eu me preocupava com um projeto que funcionava na escola mas depois entrou outro gestor né, outra gestão e aí vem mudando né, principalmente porque quem entra na escola são as pessoas que já tá

⁴³ LK é professora contratada pelo município de Coronel Sapucaia. É formada na área de linguagens pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, trabalha nos anos iniciais nas escolas da Aldeia Taquaperi.

na mais maturidade na religiosidade né, na igreja então ele já tem medo de colocar em ações esse prática pedagógicas indígenas (WhatsApp, 2021).

Além dos fatores externos exercidos pelo modelo capitalista, as religiões presentes nas aldeias influenciam no modo de ser Guarani e Kaiowá, com regras e práticas que se afastam da Pedagogia Guarani. Essas ainda são interferências coloniais que atravessam o modo de ser e saber Guarani e Kaiowá, o que, para Walsh (2005b, p. 47, grifo da autora):

[...]. No es argumentar a partir de la simple relación *entre* grupos, prácticas os pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente a partir de la creación de programas ‘especiales’ que permiten que la educación ‘normal’ y ‘universal’ siga perpetuando practicas y pensamientos reacializados y excluyentes.

Walsh (2009) também coloca que é preciso questionar os tipos de imposições modernas que se fazem presentes por meio de programas dentro das comunidades, em que não há um diálogo intercultural, uma troca mútua e recíproca entre diferentes, mas, sim, um diálogo na tentativa de sobrepor os conhecimentos tradicionais à medida que ainda continuam sendo subjugados pelo pensamento não indígena.

Desse modo, observa-se que diferentes instituições externas adentram nas comunidades indígenas e começam a fazer parte da vida dos sujeitos, como podemos notar na fala de EK:

[...] Aldeia também vai crescendo né, a igreja né então a igreja né ficou assim... tomaram conta de todas... vamos supor assim: a família as crianças que tá crescendo, jovem tá crescendo né, e vai conhecendo né, como é que... e esse saber né, vai sumindo... vai se afastando muito nos conhecimentos [indígena] é... dos jovens e dos adolescentes, porque ele já cresceu no contexto familiar de uma religião. Isso traz muito dificuldade também, e assim nós estamos vivendo né, então pouco a pouco hoje eu vejo assim que a escola esquece esses saberes indígenas né, e nesse momento também né chegou esse tempo de pandemia também é, é pior ainda né, ninguém mais ninguém mais lembrou dos saberes indígenas, ninguém mais se acomodou né, com esses saberes na escola. Enfim, acho que a escola tem que pensar numa coisa que deu certo e deu errado também né [...] (WhatsApp, 2021).

Outro ponto a ser destacado sobre a pandemia equivale aos relatos feitos nos encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola; os professores falaram que a escola não deu

conta de resolver, não trouxe explicação sobre o fato que estava acontecendo e que, de um modo geral, recorreram à comunidade para buscar explicações. Segundo OG⁴⁴:

[...]. Nesse momento, algumas em prática foram deixadas em pausa, mas que não impediu que buscasse outras formas para sobreviver como indígena, como professor. **A escola foi o lugar que mais teve impacto.** A chegada do vírus nas Aldeias foi algo que nos fez a se readequar com nossos meios de convivência. **Algumas práticas tradicionais [...]. Nesse período nos mostrou como os conhecimentos tradicionais são importantes. A circulação de informação entre o encontro dos científicos e tradicional ficou desequilibrado nesse período intempestivo.** O que nos levou ao todo buscar uma explicação para tudo que estava havendo (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021, grifos nossos).

Nesse período, as comunidades indígenas ficaram isoladas e isso contribui para o fortalecimento dos saberes indígenas que estavam silenciados. Enquanto a ciência não dava respostas, a comunidade se voltou para buscar conhecimento dentro da sua visão de mundo, como relatou EG⁴⁵:

[...]. Na ausência da escola, o conhecimento tradicional foi muito forte, recorreram aos conhecimentos tradicionais. O conhecimento tradicional estava ali, a comunidade não se preocupou muito com isso, mas quando se deparou com a pandemia ela recorreu aos conhecimentos tradicionais (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021).

Podemos entender que, no momento de crise, os conhecimentos tradicionais emergiram para refletir, e a comunidade buscou nos mais velhos o que eles sabiam e o que usam para explicar a situação. Conforme LK (*WhatsApp*, 2021) os saberes indígenas “[...] nesse tempo de pandemia que vivemos ele se tornou a nossa riqueza na parte dos remédios tradicionais”; segundo EG: “[...]. As plantas medicinais voltaram com força. [...] o indígena tem tudo em volta da casa, as plantas medicinais [...] o espaço das crianças, o *tekoha*, as crianças se sentem seguras no espaço deles” (AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, 19/02/2021, grifo nosso). Para Bhabha (2014, p. 25, grifos do autor):

[...]. É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando: ‘Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para

⁴⁴ Professor da Aldeia Rancho Jacaré, localizada no município de Laguna Carapã.

⁴⁵ Professor da Aldeia Rancho Jacaré, localizada no município de Laguna Carapã.

cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa’.

Percebemos que os saberes indígenas transitam para ‘lá’ e para ‘cá’, atravessando as fronteiras tradicionais, ao experienciar os saberes e fazeres ocidentais, ressignificando-se de acordo com as necessidades que o mundo moderno colonial impõe. São mediados pela pressão capitalista e mercadológica que adentra nas comunidades indígenas, porém, nos momentos de tensão e de conflitos, é o tradicional que se sustenta.

No entanto, partindo de uma concepção intercultural, na qual se pretende o diálogo entre diferentes saberes, Melià, em conversa com Lopes (2016, p. 296), chama atenção para os cuidados que devemos ter com o termo, a fim de não cair nas armadilhas das estratégias coloniais:

Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido; entretanto, muito enganoso. Por que enganoso? Porque falamos de interculturalidade e de fato nós oferecemos ao negro, ao índio, ao Outro, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura, isto é, levamos o que nós consideramos médio ou inferior para eles. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e isso chamamos de interculturalidade. Não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas não estamos prontos para ouvir. Interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro, mas tal fato não acontece. Interculturalidade não é abrir o caminho para o índio aprender português; interculturalidade seria o Brasil inteiro saber uma língua indígena pelo menos. Se de fato existisse interculturalidade, a nossa própria mentalidade aceitaria outros sistemas de vida e outros costumes. Nesse sentido, o índio é muito mais aberto, mais intercultural, porque facilmente passa a nos entender, mas nós dificilmente o entendemos. Se a discriminação continuar, não teremos dado o menor passo em matéria de interculturalidade.

Embora haja um esforço para inserir os saberes indígenas enquanto conteúdos curriculares nas escolas, observa-se que essa não é uma tarefa fácil, a qual exige uma compreensão sobre como cada saber se desenvolve no meio a que pertence, porque “[...] não se trata de traduzir de uma língua com tradição escrita para outra de igual tradição” (FREIRE, 2009, p. 329). E, na tentativa de um diálogo, verifica-se que é um caminho de mão única, já que os povos indígenas negociam nos “entre-lugares” entre um saber e outro.

Podemos observar isso em relação à língua portuguesa na escola, quando EK profere que o que fazem é adotar o português com o intuito de transportar os conhecimentos indígenas para a língua portuguesa:

[...] eu vou usa essa palavra adotar né, adotar essa palavra linguagem no nosso contexto, como essa adoção ele vai trazendo esse conhecimento para nós. Adotar um português para nós né, tem muitas coisas que para você entender como é que se adotar uma português para um contexto indígenas né, então eu vejo assim que a linguagem português né, e se adotar realmente vai ter esse diálogo, dialogo com outro ciência. Mas é, os indígenas se esforçam, **se esforçou muito né, para colocar esse conhecimento dentro desse contexto português**, nesse contexto né, os indígenas para entender o que que realmente, trazer esse conhecimento no contexto indígena de adoção né, adotar essa palavra, não sei se estou usando essa palavra correta né, porque eu falo isso porque uma palavra adoção é quando você adota alguma criança você não sabe é como é que aquele que comportá, como é que ele vai crescer, como é que ele vai é... como é que ele vai se comportar com a família, com eles se adotou né, então muita dúvida né, e muitas vezes também você adota as crianças você se preocupa também né, como é que como é que você vai cuidar deles e assim também é os saberes não indígena, **eu acho né, porque eu saber se tem medo de colocar no contexto não indígena né, porque o medo é que muitas vezes traz esse é... não para ficar mais né, diante da sociedade** [...] (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Em uma negociação no contexto escolar, verifica-se um deslocamento de saber produzido em língua para outra língua que se desenvolve a partir de um conhecimento hegemônico; logo, surge um saber de fronteira, um saber produzido na fissura de duas cosmovisões. Para Ishizawa (2009, p. 11):

En efecto, si entendemos una búsqueda en la ontología como orientada a encontrar otras categorías dentro de un universo lingüístico común que permitan una traducción, que aunque traicione el sentido exacto de las proposiciones, nos acerque a otro universo cultural, también la consideramos insuficiente. [...]. Se trata más bien de una diferencia en cosmovisiones, en formas de estar en el mundo⁴⁶.

A tradução é um processo de resignificação do significado, ou seja, é a criação de novos significados para símbolos culturais que são vivenciados nos “entre-lugares” da cultura, ou melhor dizendo, das culturas que se relacionam mutuamente, conforme postula Bhabha (2014, p. 305): “O processo de reinscrição e negociação – a inserção ou intervenção de algo que assume um significado novo – acontece no intervalo temporal situado no entremeio do signo, destituído de subjetividade, no domínio do intersubjetivo”. Para Freire (2009, p. 324):

⁴⁶ Tradução nossa: “Com efeito, se entendemos uma busca em ontologia como objetivando encontrar outras categorias dentro de um universo linguístico comum que permitem uma tradução que, embora trai o sentido exato das proposições, nos aproxima de outro universo cultural, também a consideramos insuficiente. [...]. É antes uma diferença nas visões de mundo, nas formas de estar no mundo” (ISHIZAWA, 2009, p. 11).

O processo de tradução já é problemático até entre línguas aparentadas pertencentes à mesma família ou ao mesmo tronco, portanto com afinidades tipológicas, históricas e culturais. Mas esses problemas se tornam mais complexos no caso das línguas indígenas, que são línguas distantes das europeias, carregadas de conceitos étnicos, que não têm necessariamente correspondências nas culturas ocidentais.

Uma reflexão importante a se considerar é que os procedimentos metodológicos Guarani e Kaiowá, constituídos dentro de sua visão de mundo, dão conta de passar por gerações por meio da oralidade, resistindo às tensões exercidas pelas pressões externas que subalternizaram e inferiorizam os saberes indígenas, as quais impõem outras lógicas de viver e de estar no mundo.

Enquanto a sociedade ocidental faz uso da escrita para deixar às futuras gerações a sua história e os conhecimentos produzidos ao longo do tempo, as sociedades indígenas fazem uso da língua (oralidade) para deixar aos descendentes a sua história e os seus conhecimentos que também vão sendo produzidos e ressignificados no espaço e no tempo em que se encontram, dispondo de sistemas próprios. Como explica EK:

[...] no contexto Guarani ele acorda muito cedo, a criança acorda muito cedo e também dorme muito cedo também, o horário que você pergunto né, o horário de aprender... é de manhã. Mas hoje eu vejo assim que é muito diferença né, é... de manhã por exemplo, eu aprendi assim na língua, por isso que eu falei no início né, o saber tá na linguagem, na linguagem Kaiowá, por exemplo, as crianças tem que acordar bem cedo para ouvir o tempo né, o fenômeno da natureza os canto do pássaro, o vento né, o movimento do vento, isso são pra aprender no contexto Guarani, então no tempo é, de manhã quando pai e mãe toma chimarrão né, e... assim... Nesse tempo é para acordar 4:30 ou 4:00 né, por aí, o horário para nós acordar já né, e... acordar a gente tem que saber o hora né, hora no Guarani, na língua tradição fala Ará, que tem três tipos de Ara que você, nós tem que aprender... nós tem que aprender para perceber, para começar o dia né, e e também qual é o animais que estão na aí... que eu aprendi assim também professora para o Guarani Kaiuá os animais não canta, mas para os não indígenas pássaro, por exemplo, canta, para nós não... não canta o pássaro. Eu aprendi o pássaro fala, ele fala, então ele tem seu linguagem própria, então o Guarani Kaiowá fala Guiroki kuera por exemplo, então na verdade não é cantar né, eu aprendi na universidade que o pássaro canta, mas não é sucessivamente assim na... no Saber Guarani os animais falam, então é... então nós tem que saber a entender né, fala do pássaro, quando qual pássaro que canta por exemplo 3 horas da manhã, 4 horas da manhã, né então nós tem que saber isso né. E aí depois de nascer o sol né, nós sempre fazer alguma coisa, de lembrar né, de fazer Jehovassa e aí e cada um principalmente nós crianças né fica em casa, ficamos em casa né e mãe pai já já partiu para roça né, no trabalho e à tarde antes de anoitecer nós... nós tem que já posicionar já não redor do fogo né. É para ouvir alguma coisa, avaliar também com a comportamento Nosso e esse saber nosso vai aumentando né, conhecendo um pouco como é que nós vamos entender o jeito do Guarani e Kaiowá para você entender como é que características indígenas a identidades indígenas, têm que ser identidade indígena como é que é outra pessoa tem que ver você como os indígenas, então isso tá muito

importante eu aprendi muitas quando era criança né, aí depois eu aprendi também com outros rezadores e com outros sabedores também (*WhatsApp*, 2021).

Conforme vamos analisando nossos registros e percebendo que os saberes são transmitidos pela oralidade, novas indagações são despertadas: como são/foram transmitidos os saberes indígenas por meio da escrita? Como mensurar o aprendizado pelas normas institucionais avaliativas impostas pelas diretrizes curriculares? Quais são os saberes indígenas que compõem o currículo escrito da escola? Ou seja, quais saberes foram elaborados junto à comunidade? E quanto aos materiais didáticos sobre os saberes indígenas, produzidos com os professores indígenas, na língua materna: que saberes são esses?

O que ocorre, nesse caso, é que a educação Guarani e Kaiowá acontece em tempos e espaços diferentes da educação escolarizada, a qual é regulamentada por normas e legislações próprias – e que, ainda, seguem engessadas em uma visão eurocêntrica. De um modo ou de outro, tentam apreender ou enquadrar os saberes indígenas dentro dos padrões estabelecidos pela lógica moderna ocidental, bem como o ensino da língua materna enquanto disciplina.

Embora também tenhamos de reconhecer que as escolas indígenas, mesmo caminhando por outra lógica de pensamento, ainda garantem visibilidade aos conhecimentos tradicionais indígenas, diante das ambivalências vivenciadas, a escola desempenha um papel de conscientização e revitalização da cultura em uma comunidade que já experienciou todas as formas de negação e exclusão da sociedade, como podemos observar nesta fala:

A relação da escola hoje é... Faz um dez anos para trás que nós conseguimos na escola colocar esse saber na escola né, esse é uma luta para nós também né, para ser um disciplina na escola né, nas escolas indígenas... é uma luta e aí depende dos políticos municipais né, também, ele acatá esse projeto. Então esse saberes hoje, nós deixamos como disciplina né, aí o professor trabalha é... dentro do disciplina os saberes né. Essa contagem que eu estou falando era de dez anos para trás para cá. De dez anos para cá, eu vejo assim que mudou muitas coisas, mudou... não de valorizar muito o nosso saber indígena, mas assim é outro contexto escolar... então foi muito... eu lembro algum tempo teve um... assim um problema né, para... a questão dos saberes mesmo, até comunidade votaram contra a escola né, porque a escola pensa que a comunidade... é a escola vai ensinando para voltar para trás os indígena... é porque você sabe né, que a... a comunidade hoje é todo mundo quase cem por cento já é escolarizado né, já é.... já tá assim no contexto escolar, já sabe como é que funciona a escola, então ele já sabe como é que ele tem que viver na escola... Então muitas comunidades pensa que ensinar uma, por exemplo saber... saber assim... a história, o simbologia dos Guarani Kaiowá traz esse atraso né, de viver hoje as crianças né, o pai e mãe pensa assim. [...] (*WhatsApp*, 2021).

Os saberes indígenas enquanto conteúdos na prática pedagógica precisam ser fragmentados de acordo com áreas de aprendizagens, porém fazem parte de outra ordem cosmológica, em que a sua essência, o seu fazer, não se ensina na escola, como explica WK: “[...]. **Os conteúdos, tal como ele é, não está é, nas perspectivas dos saberes indígenas.** Depende das áreas, os conteúdos servem apenas como base, pois nas explicações que as vezes são relacionados nos saberes e nas lógicas indígenas” (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

O que precisamos compreender é que os sujeitos que estão na escola têm outros conhecimentos vividos em demais espaços educativos, ocultados dentro de intenções curriculares que organizam a prática educativa no contexto escolar. Nesse caso, Moreira e Candau (2007, p. 32, grifos dos autores) sugerem que: “[...] se procure, no currículo, *reescrever o conhecimento escolar* usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos na sua produção”. Segundo EK:

Esses saberes mesmos... muitas pessoas pensam que esse saber não é mais adequado a ensinar né, porque principalmente, porque fala assim até professor desanimou né, **com esse maturidade de não ter formação com mestre tradicionais principalmente né**, e assim né, então o principal que você perguntou a questão de conteúdo né a escola deveria ser colocado na conteúdo, mas colocar o conteúdo também é fácil né, **mas a prática que é difícil né**, conteúdo tem que dominar os professores. Os professores têm que estar por dentro desse conteúdo, se o professor não está preparado também para engrenar esse conteúdo como é que fica? (WhatsApp, 2021, grifos nossos).

Por intermédio dessa situação, observamos que os professores, tanto os mais velhos quanto os mais novos, têm explicações sobre os saberes Guarani e Kaiowá, conseguem relacionar uma lista de conteúdo enquanto currículo. Porém, quando começamos a questionar como é o seu fazer, há um recuo nas informações, pois uma coisa é relacionar esses saberes e outra coisa está no processo de como ensinar o fazer de uma pedagogia indígena que, diante da visão indígena, ainda não tem “autoridade” para tal, já que isso pertence aos mais velhos, aos anciãos com domínio dos saberes Guarani e Kaiowá. Afinal, que saberes Guarani e Kaiowá podem ser ensinados na escola?

Verifica-se que a questão de elaborar uma lista de conteúdos curriculares não é o problema. Todavia, a complexidade está na prática, na qual os signos e significados não podem ser relacionados, não podem ser descritos e sistematizados pela lógica cartesiana. O ensino dos fazeres indígenas se centra no saber que pertence aos mais velhos (sábios); estes acumularam, ao longo da vida, experiências epistemológicas e cosmológicas que guiam o

ser Guarani e Kaiowá, processos que foram aprendidos no decorrer da vida, em diversos momentos, situações e contextos que orientam a educação tradicional. Como mostra EK:

[...] vem a questão de processo de cada um, cada ano que vive você vai aprende uma coisa né, por exemplo, cada passo você aprendendo é... essa aprendizagem não está assim... é... como é aprendizagem na escola né... ele aprende um pedaço, outro dia você vai aprender outro pedaço e assim sucessivamente... esse aprendizagem é de acordo com a faixa etária também, então principalmente recebi muito né, também esse orientações para viver como Guarani e Kaiowá né, uma dos objetivos dos Guarani Kaiuá é chegar nu... chegar assim... na língua Guarani e fala que é Tudiá, é uma forma de expressão para ver o bisneto, é outro até você envelhecer né, então é o objetivo do Guarani Kaiowá então para você chegar... para eu chegar ficar assim na idade de velhice eu tenho que cumprir com a regra né, a exigência da regra dentro da comunidade, familiar, no parentesco... então esse saber você inicia sabendo dentro do contexto familiar né, isso que eu tô falando quando pessoa é novo ainda [...] (WhatsApp, 2021).

Enquanto uma instituição ocidental que está presente dentro das comunidades indígenas, nota-se que ainda segue as normas e os regulamentos de uma sociedade hegemônica. Porém, dentro dos princípios de uma educação diferenciada e específica para as comunidades indígenas, como legitimar os saberes indígenas na prática pedagógica?

Cada vez que adentramos no assunto, percebemos que os saberes indígenas circulam e transitam por diferentes lugares na escola – currículo, livros, documentos. Movem-se entre saberes, mas não se deixam captar pela lógica ocidental, o que, para Achinte (2012, p. 28): “[...] la producción de conocimiento de grupos silenciados y marginalizados (afro, indígenas, campesinos empobrecidos, lesbianas y gays entre otros) puede llegarse a considerar como una epistemología fronteriza que, desde la subalternidade epistêmica, reorganiza la hegemonia epistêmica⁴⁷”. Sobre o ensino de história e o material didático disponível para os alunos na escola, o professor WK (WhatsApp, 2021) enfatiza o seguinte:

[...] o livro não traz os saberes dos povos indígenas com certa profundidade. As vezes se traz apenas as histórias, muito superficial e de outros povos ainda.

[...]. Pensando no espaço que os livros dedicam para expressar a história indígena, não é suficiente para explicar muito menos contextualizar o mínimo que pode, sobre historicidade de alguns povos.

⁴⁷ Tradução nossa: “[...] a produção de conhecimento de grupos silenciados e marginalizados (afro, indígenas, camponeses empobrecidos, lésbicas e gays entre outros) pode ser considerada como “uma epistemologia de fronteira que, a partir da subalternidade epistêmica, reorganiza a hegemonia epistêmica” (ACHINTE, 2012, p. 28).

Todavia, o professor elucida que a história dos povos indígenas é explicada pelos mais velhos: “[...]. As memórias de antes das demarcações ainda continuam vivas, mesmo que as gerações sejam outra já, as histórias sempre são lembradas. Tem alguns que participaram dos trabalhos nos ervais” (*WhatsApp*, 2021). Essa é uma história que não faz parte dos currículos escolares; essas memórias estão ocultas em nossa história, assim, desconhecemos. Conforme postulam Soratto e Nascimento (2020), há uma lacuna na história do Brasil que precisa ser problematizada, questionada, pesquisada e recontada.

Desse modo, percebemos que os conteúdos escolares não dão conta de dialogar com os saberes e a pedagogia indígena. São dois sistemas e lógicas de pensamento diferentes, que dialogam e se tensionam nas ambivalências e contradições de seus projetos de vida. Para tanto, é preciso “[...] tener conciencia de que puede moverse entre cosmovisiones distintas y que ello requiere saber em cada momento desde qué cosmovision se encuentra actuando” (ISHIZAWA, 2009, p. 15).

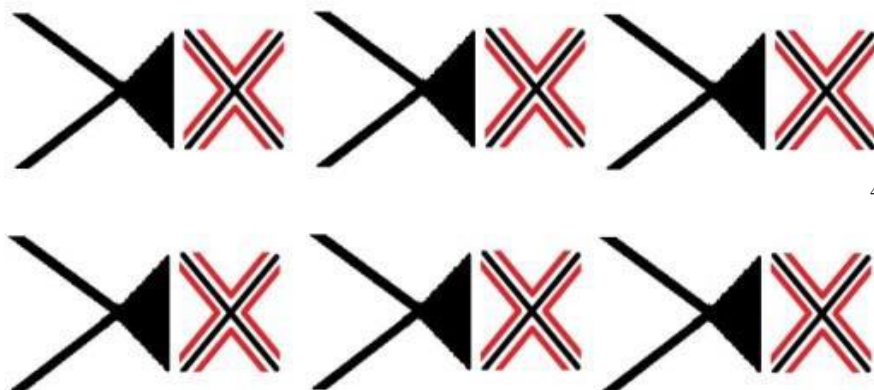
Nessa perspectiva, Melià assevera à Lopes (2016, p. 297) que: “[...] há casos em que realmente os Guarani são muito conscientes e mantêm a própria cultura. Estão fortalecendo a mesma sem deixar de ter um novo instrumento, como a escola. Espero que esses docentes não substituam a educação formal guarani pela escola [...]”. Sobre a importância de trazer os saberes indígenas para a escola, EK reforça que busca o conhecimento na comunidade, com os mais velhos, pois é uma ponte que precisa ser construída entre escola e comunidade:

Eu também tô me informando cada dia com buscando né a informação com com outras pessoas né, principalmente o Nanderu, conhecedores desse cosmologia indígena e tô assim procurando né, cada raiz... cada raiz de onde está o nosso saber, os princípios dessa saber né, que traz a alegria para nós. Eu sinto muito assim que quando converso com tradicionais eu sempre assim mexo com a emoção né, porque o pensa assim que sem esse conhecimento né, sem esse trânsito né, sem esse ponte que estamos construindo né, e se não construir também a gente vão se perdendo no meio do caminho (*WhatsApp*, 2021).

A escola é uma instituição que vem de fora da comunidade indígena, com outros valores e princípios epistêmicos e metodológicos, abrindo uma fronteira com os saberes tradicionais em que se cruzam, negociam, ressignificam e tensionam nas suas visões de mundo. Assim, os saberes indígenas se evidenciam no contexto escolar por meio da oralidade. Segundo Melià em entrevista a Ramos (2012), por serem sociedades ágrafas e

orais, não se pode plagiar, não se pode roubar. Os povos indígenas transitam entre saberes, aprendem sem deixar de serem apreendidos. Está, aqui, o desafio para as sociedades ocidentais.





48

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Muchos interrogantes quedan flotando y en esta no pretensión de garantía de este escrito las respuestas se vuelven esquivas, difíciles de asir o de construir e incluso tal vez inciertas para pensárselas. Más bien asumir la posibilidad de visualizar epistemes que in-Surgen, que arremeten desde sus propias existencias contra el monoculturalismo occidental sea un primer –y no único- paso en la necesidad de desmarcarnos de aprendizajes escolarizados que no nos contaron muchas cosas, que dejaron en silencio multiplicidad de experiencias de sujetos y comunidades que han estado presentes en esta modernidad occidental y accidental re-existiendo desde sus profundidades socio-culturales; de historias que no necesariamente presumen de universales pero que sin embargo, en su lugares, están llenas de significados y sentidos, como también formas de nombrar el mundo y la vida que fueron sometidas a lenguajes imperiales con los que se pretendió re-nombrar para olvidar (ACHINTE, 2012, p. 32).

No caminhar da pesquisa, muitas perguntas deixaram de fazer sentido, outras emergiram; como pontua Anchinte (2012), algumas foram difíceis de compreender e, até mesmo, incertas de pensar dentro de um pensamento linear. Para tanto, esforçamo-nos para deslocar nossos saberes e compreender a realidade Guarani e Kaiowá dentro das perspectivas que as comunidades indígenas vivenciam.

Desse modo, nossas possíveis considerações sobre esta pesquisa seguem com muitas perguntas e inquietações suspensas, com respostas constituídas dentro de uma visão ocidental que, por mais que tentamos descravizar nossas mentes, como sugere Walsh

⁴⁸ MBATOVÍ RUGWÁI (Rabo da tesourinha).

(2009a), ainda deslizamos nas memórias e na história coloniais, das quais estamos inseridos e fomos construídos.

A partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais, foi possível problematizar alguns conceitos, dos quais carregamos cotidianamente, enrijecidos dentro uma visão universal e hegemônica, oportunizando refletir nossa história, rever nossos conhecimentos e outros modo de aprender. Conforme postula Mignolo (2020, p. 15), buscamos “[...] prosseguir refletindo sobre meu próprio lugar como latino-americano [...]” e rever histórias e memórias, ocultadas dentro das narrativas ocidentais – e pensar que, pedagogicamente, trazem muitos outros fazeres e saberes.

A bricolagem permitiu caminhar entre diferentes procedimentos metodológicos e construir caminhos que nos levassem e permitissem a compreender como os saberes indígenas se evidenciam no espaço escolar e como dialogam com os saberes ocidentais, nas tensões e conflitos entre diferentes visões de mundo.

Por meio do conceito de interculturalidade crítica, proposto por Tubino (2004), observamos que, em nossa sociedade – ocidental –, a interculturalidade acontece em uma via de mão única, ou seja, acontece da perspectiva dos povos indígenas, que tiveram de aprender a viver entre duas culturas. Já em uma sociedade que se orienta da partir de uma perspectiva moderna – não que não haja apropriação dos conhecimentos indígenas, mas não há interculturalidade –, há uma incessante necessidade de trazer e sistematizar os saberes indígenas dentro dos padrões de uma educação universal. Desse modo, o pensamento ocidental se torna – e continua sendo – excludente, uma vez que não há diálogo entre os saberes tradicionais e ocidentais, tendo em vista que um sobrepõe o outro dentro das relações de poder; tais saberes são normalizados pelo Estado.

Diante disso, observa-se que, do lado da sociedade ocidental, há uma necessidade de fragmentar, sistematizar e trazer os saberes indígenas para dentro do método cartesiano, deslocando os saberes indígenas para o campo da universalidade do saber. A propósito, este tem sido um árduo desafio da sociedade ocidental: buscar meios para sistematizar os saberes indígenas a partir de leis, regimentos e currículos que se enquadrem dentro da ordem lógica moderna para atender às necessidades econômicas e capitalistas.

Em relação às matrizes coloniais, nas comunidades indígenas, o poder não está localizado no Estado; o poder está localizado na comunidade, e a terra não é propriedade privada, sendo apenas utilizada pela comunidade (MIGNOLO, 2008). Assim, as relações de

poder instauradas pelo projeto de modernidade, em que as matrizes coloniais tiveram como objetivo subalternizar e inferiorizar povos a partir da ideia de “raça”, subjugando diferentes saberes e conhecimentos, ao destituir a existência humana a partir de uma única visão de mundo, não se comportam na cosmovisão indígena, cujos povos se constituem em comunidades e organizam seus saberes e fazeres na vida coletiva e espiritual.

No mapeamento e nas análises das pesquisas realizadas pelos Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul, observamos que se trata de uma “escrita nas fronteiras”, uma escrita entre dois mundos, que ora dialogam entre si, ora dialogam cada um a partir da sua concepção de mundo, reexistindo no tempo e espaço em que se encontram, ao ressignificar o modo de ser e fazer a partir dos processos históricos e culturais estabelecidos pelo contato.

Destarte, nas análises das pesquisas, foi possível perceber os atravessamentos da colonização presentes em suas memórias. Atravessamentos marcados por momentos significativos que foram vivenciados pelos seus ancestrais e que assinalam o tempo da influência da sociedade ocidental em suas culturas, como a demarcação das terras indígenas pelo SPI, a Cia Erva Mate Laranjeira e as diferentes igrejas dentro das aldeias.

Nas pesquisas realizadas, constatamos consequências e as interferências coloniais no modo de vida de ser e fazer Guarani Kaiowá. É possível observar, porém, que cada um mantém um jeito de ser Guarani ou Kaiowá, de acordo com o que cada comunidade projeta para si e para o seu grupo; uns com mais intensidade, e outros com menos intensidade atuando na cultura tradicional e negociando com os saberes ocidentais.

Já nos documentos da escola: o Projeto Político-Pedagógico, observamos que funcionam como dispositivos pedagógicos, atrelados às relações de poder, saber e ser que, por mais que sejam embasados nas legislações específicas para a educação escolar indígena, pensadas para dentro das terras indígenas, também não deixam de estar a serviço do Estado, a serviço de uma educação universal e vinculada à lógica de mercado. Além disso, por mais que ocorreram avanços na educação escolar indígena, no sentido de uma educação específica e diferenciada, em suas terras, as leis são criadas dentro de um tempo e de uma estrutura moderna e ocidental, voltada para dentro de uma normalidade e ordem capitalista não indígena.

Assim, mesmo os documentos sendo elaborados e escritos a partir dos princípios da gestão democrática, construídos e legitimados em comunidade, atuam no sentido de

engessar a escola dentro dos padrões de uma educação universal, estabelecendo horários, regras, valores, princípios, disciplinas, avaliações em um tempo que vai na contramão da educação tradicional Guarani e Kaiowá.

Ao ter em vista que a produção de dados tenha sido realizada em um campo complexo, atravessado pelo momento pandêmico (covid-19) em espaços restritos, contamos com o apoio de recursos tecnológicos que, de um modo ou de outro, possibilitaram a comunicação e a aproximação diante do isolamento social vivido; foi provável nos permitir, enfim, compreender que a educação indígena e a educação escolar indígena circulam no espaço da escola em tempos diferentes, cada uma dentro da sua ordem epistemológica e cosmológica, tensionando e negociando em uma fronteira de saberes entre um tempo e outro.

Nesse caso, pensar a educação indígena enquanto um processo requer entender que ela tem modos específicos para socializar com seus membros, estabelecidos dentro da pedagogia tradicional (MELIÀ, 1979).

Para tanto, nas análises dos enunciados produzidos pelos professores da Aldeia Taquaperi, foi possível constatar que os saberes indígenas atravessam no espaço escolar por meio da **língua (oralidade)**, de forma a carregar os valores e os conhecimentos do modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá, ou seja, trata-se de existir dentro de um universo linguístico, no qual a língua se mostra como um dos elementos que conecta o mundo físico e espiritual.

Diante dessa afirmação, também nos questionamos sobre os lugares nas comunidades onde já não são falantes da língua, como se evidenciam os saberes e como continuam se reproduzindo? Entendemos que também é por meio da língua, pois, embora nem todos sejam falantes, os mais velhos ou aqueles que ainda detêm algum conhecimento da língua passam os saberes aos seus membros, os quais, mesmo fragmentados, carregam os signos e significados dos saberes indígenas. E, por intermédio desse fato, alguns elementos culturais vão deixando de ser praticados nas comunidades, ao desestruturar a educação tradicional e fragmentar os saberes, que buscam reexistir diante das adversidades coloniais por meio de estratégias próprias.

Ao seguir nessa perspectiva, Melià (1997) nos alerta sobre o processo pelo qual a língua Guarani passa da função de uma “língua oral” para uma “língua escrita”, em que ocorrem mudanças no sistema de comunicação e, conseqüentemente, há uma redução no significado que aquela língua, antes oral, pretende transmitir e os sentidos que ela carrega.

Desse modo, outra reflexão que fazemos nas fronteiras das negociações entre os saberes tradicionais e ocidentais no espaço escolar é sobre o processo de tradução da língua Guarani – de tradição oral – para a língua portuguesa ou da língua portuguesa para a língua Guarani. Segundo Freire (2009, p. 324): “[...] Cada uma dessas línguas constitui um sistema de cognição singular e único”; além da carga cultural que cada uma carrega, corre-se o risco de mudanças e equívocos no significado e nos sentidos produzidos dentro de cada cosmovisão.

Sobre o *jopará*, mencionado pelos pesquisadores, no que se refere à “mistura” da língua Guarani com fragmentos da língua portuguesa que, muitas vezes, foi apresentada de forma receosa nas pesquisas analisadas pelo fato de o Guarani não ser uma língua pura, Freire (2009) define o *jopará* como uma situação de bilinguismo – que não é o nosso caso de estudo, mas merece um destaque para reflexões futuras –, cujos povos Guarani e Kaiowá conseguem dialogar entre um mundo linguístico e outro. O perigo está quando a língua portuguesa vai se tornando cada vez mais forte e frequente, ao dominar, aos poucos, a língua Guarani, sendo apenas um processo de transição entre uma língua dominante e outra dominada, em especial, quando a língua Guarani é listada na escola como disciplina, com uma carga horária mínima e carregada de conteúdos ocidentais.

Nesse ínterim, concordamos com Gordon (2008), quando assevera que devemos analisar a linguagem no sentido de verificar como tais construções ocorrem, porque é por meio dela que criamos e vivenciamos significados.

Apesar de uma linguagem hegemônica que predomina no material didático, nos conteúdos curriculares e nos documentos institucionais, observa-se que a língua utilizada na escola é o Guarani, no diálogo entre seus pares, e o português é utilizado para se comunicar entre indígenas e não indígenas. Já os materiais didáticos, escritos na língua portuguesa, são deslocados para o Guarani para tradução e compreensão dos conteúdos. Dessa maneira, entendemos que os enunciados entre os saberes ocidentais e indígenas produzidos no espaço escolar são *bricolados*, borrando os conhecimentos hegemônicos que se colocam dentro dos padrões de poder.

Compreendemos que os saberes indígenas circulam na escola e em diferentes espaços por meio de documentos, de conteúdos escolares, de formações, dentre outras criações ocidentais, embora não sejam possíveis a sistematização e a setorização curricular pensadas em uma visão moderna, pois seus fazeres só são prováveis de serem aprendidos a

partir do pensamento indígena compreendido em um tempo outro, mas não o tempo ocidental. Um tempo que não pode ser fixo, porque depende das necessidades da comunidade e da realidade cotidiana vivenciada em cada momento.

Assim, as relações dos saberes que passam pela escola são saberes de fronteiras que se entrecruzam e dão novos contornos aos saberes indígenas e aos saberes ocidentais – que também se entrecruzam nas diferenças linguísticas, epistemológicas e cosmológicas. Outras implicações no espaço escolar, estabelecidas dentro das relações do poder, estão no silenciamento dos saberes indígenas dados pelos processos coloniais, os quais estão vivos na memória e na pedagogia Guarani.

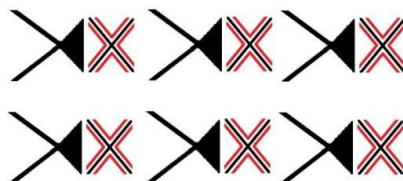
Dentro daquilo que a comunidade indígena coloca, os saberes indígenas necessários antes da escola são os pilares da Educação Guarani e Kaiowá, pois, conforme destaca Lescano (2016), são esses pilares que sustentam e permitem que os indígenas atravessam de um lado e outro nas fronteiras dos saberes, sem deixar de ser o que é. Contudo, também precisam dos saberes não indígenas, os saberes sistematizados pelas instituições escolares, os quais são necessários para aprender a lidar com o “outro”, para saber como o outro não indígena pensa e para lidar com o mundo capitalista, globalizado e tecnológico.

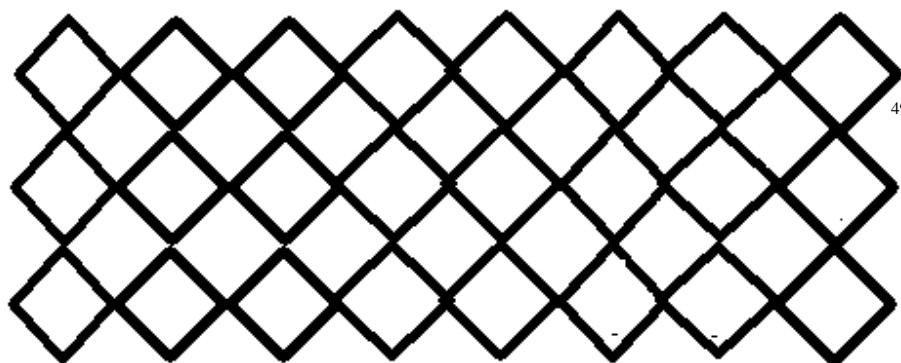
Do ponto de vista Guarani e Kaiowá, o “outro”, sendo uma invenção moderna ocidental, aparece em duas abordagens: no desejo de ser como “outro” não indígena, aprender a leitura e a escrita, falar e compreender bem o português, conhecer os cálculos matemáticos e participar desse outro lugar que ele não conhece, que é o do não o indígena, que consiste em um “[...] processo de significação e de valores construído em meio às contradições, que, muitas vezes, vêm de encontro com a falta de lugares, os não-lugares”. (SORATTO, 2007, p. 117). Já a outra abordagem diz respeito ao olhar que o “outro” faz dele, de modo a julgar, inferiorizar, colocar como incapazes, estereotipar, estigmatizar, subalternizar a partir de referências e de discursos preconceituosos, fundados em forças colonizadoras que deixam marcas nos saberes.

Nessa circunstância, o que verificamos é que os indígenas, ao longo de processo colonizador, tiveram de aprender a lidar com estes dois mundos – ocidental e indígena – em ordens e tempos diferentes, negociando seus saberes nos “entre-lugares” e nas fissuras do pensamento ocidental – neste estudo, chamamos de saberes de fronteiras, cujos povos indígenas aprenderam a pensar e negociar nas fronteiras e a se posicionar entre esses dois mundos, entre a tradição e a tradução. Por um lado, aprenderam a transitar, a desejar, a

articular, a reelaborar e a se apropriar dos saberes ocidentais, a fim de lidar com as necessidades e expectativas de vida oferecidas pelo mundo globalizado e capitalista; por outro lado, ressignificaram-se diante das adversidades impostas pela colonização e continuaram a viver e se organizar dentro de lógicas próprias.

Portanto, ao finalizar este estudo e parafrasear Vásquez (2009), temos uma tripla missão: entender o mundo moderno ocidental que habitamos; compreender o mundo indígena; e, por fim, estabelecer o diálogo entre mundos.





REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas

ACHINTE, Adolfo Albán. Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? **Kula**, Buenos Aires, n. 6, p. 22-34, abr. 2012.

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 443-468.

ANDRADE, Edson Dorneles de. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez. 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPed, 2013.

⁴⁹ **MBÓI KWATIA** (Espécie de cobra Urutu). Representa o desenho da pele da cobra Mbói Kwatia ou Urutu. Não tem cruz.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 177-204.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, ano 14, n. 26, p. 11-29, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo’e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

BRAND, Antônio. “Quando chegou esses que são nossos contrários”: a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. **Multitemas**, Campo Grande, n. 12, p. 21-51, nov. 1998.

BRAND, Antônio. Educação escolar e sustentabilidade indígena: possibilidades e desafios. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, p. 25-28, 2008.

BRAND, Antônio. Formação de professores indígenas: um estudo de caso. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

BRAND, Antônio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. 1997. 382 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRAND, Antônio. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, ano 4, n. 5, p. 137-150, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD**, v. 19, n. 4, p. 622-641, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 87-95.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, n. 75, p. 76-84, 2007.

DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o postdesarrollo? In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 113-144.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Edição A, 2008.

FAVRET-SAADA, Jeanne; ISNART, Cyril. Entrevista com Jeanne Favret-Saada realizada por Cyril Isnart para o Journal Des Anthropologues durante o Colóquio sobre a Empatia na Antropologia, Aix-En-Provence, 2007. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 18, n. 32, p. 291-307, jul./dez. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. **A participação dos índios Kaiowá e Guaraní como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira: (1902-1952)**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

FERREIRA, Eva Maria Luiz; BRAND, Antonio. Os Guaraní e a erva mate. **Fronteiras**, v. 11, n. 19, p. 107-126, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault (1977). In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 44-77.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. **Alea**: Estudos Neolatinos, v. 11, n. 2, p. 321-338, 2009.

GADOTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: [s. n.], 1994.

GALLO, Sílvio. Escola: entre a perversão e a transgressão. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar (org.). **Educação em mundo de tensão**: insurgências, transgressões, sujeições. Canoas: Ulbra, 2017. p. 33-44.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 551-565, 2006.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades. In: FANY, Ricardo (org.). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37-41.

GARCIA, Regina Leite. Saber/saberes: a dúvida como método. **Escola, Psicanálise e Transmissão**, ano 17, n. 23, p. 231-237, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. O dilema do antropólogo entre “estar lá” e “estar aqui”. **Cadernos de Campo**, v. 7, n. 7, p. 205-235, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIULIANO, Facundo. Entonces ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. **Voces de la Educación**, v. 4, n. 8, p. 28-68, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Edição A, 2008. p. 11-24.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009a. p. 445-485.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

ISHIZAWA, Jorge. Notas para una epistemología de la afirmación cultural en los andes centrales. In: FAIFFER, María Gabriela Rengifo. **Epistemologias en la educacion intercultural**. Memorias del I Taller sobre Educacion Intercultural y Epistemologias Emergentes. Cusco: PRATEC, 2008. p. 8-20.

KASPER, Christian Pierre. **Habitar a rua**. 2006. 226 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para análise de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-86.

LACAN, Jacques. **O seminário: de um outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-mbya: significado, constituição e uso**. 2001. 247 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1989.

LOEZA, Sérgio Enrique Hernández. La identificación de las diiersas formas del racismo en la educación superior como preámbulo para su erradicación. **Colección Apuntes**, n. 5, 2019.

LOPES, Danielle Bastos. Entre a terra e o céu Guarani: uma conversa com B. Melià. **Espaço Ameríndio**, v. 10, n. 2, 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

MACHADO, Antonio. Extracto de Proverbios y cantares (XXIX). Campos de Castilla. *In*: MACHADO, Antonio. **Antología poética**. Madrid: Salvat Editors, 1969. p. 138.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 396-443.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El arte como territorio de re-existencia: una aproximación decolonial. **Iberoamérica Social**, p. 26-28, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008.

MATO, Daniel. Racismo y educación superior en América Latina. **Colección Apuntes**, n. 1, 2019.

MELIÀ, Bartomeu. ¿Educación para indígenas o educación indígena? *In*: PRIMER Congreso Nacional de Educación Indígena en el Paraguay. Teko Porá Rekávo. Asunción: [s. n.], 2001.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 11-17, 1999.

MELIÀ, Bartomeu. El Guaraní y su reducción literaria. *In*: MELIÀ, Bartomeu. **El Guaraní conquistado y reducido**. Asunción: CEADUC/CEPAG, 1997. p. 260-271.

MELIÀ, Bartomeu. La educación indígena y sus desafíos actuales. **Século XXI**, v. 3, n. 1, p. 237-248, 2013.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. **Revista de Filosofía**, v. 30, n. 74, 2013.

MIGNOLO, Walter D. **Habitar la frontera**: sentir y pensar la descolonialidad. (Antología, 1999-2004). [S. l.: s. n.], 2015.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter D. **La colonialidad**: la cara oculta de la modernidad. Barcelona: Museo de Arte Moderno de Barcelona, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Educação escolar indígena: entre os limites e os limiares da inclusão/exclusão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 37, p. 33-46, 2014.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 215-242.

PALERMO, Zulma. Lugarizando saberes. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 2, n. 20, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, 2004.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul**: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado. Dourados: Editora da UFGD, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 19-20.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, p. 45-59, 2013.

PRYSTHON, Angela. Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. **Interin**, v. 9, n. 1, p. 1-25, 2010.

PRYSTHON, Angela. Mapeando o pós-colonialismo e os estudos culturais na América Latina. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 10, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (ed.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, 1992. p. 437- 449.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 72-131.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

RAMOS, Júlio. La descolonización del saber. Entrevista a Bartomeu Melià s.j. **Abehache**, ano 2, n. 2, 2012.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (org.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALDANHA, Gilcacia Gündel; CHAMORRO, Graciela. Grafismo na comunidade Kaiowá de Itay Ka'aguyrusu. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ETNOLOGIA GUARANI, 1., 2016, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: [s. n.], 2016. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, out. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009b. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente não-ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009a. p. 445-485.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. "Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

SHOHAT, Ella. Notes on the “Post-Colonial”. *In*: SHOHAT, Ella (org). **Taboo memories, diasporic voices**. [S. l.]: Duke University Press, 2008. p. 233-249.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 37-49, 2003.

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

SORATTO, Marinês. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa–Dourados/MS**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

SOUZA, Maria Isabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-77.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Rostros y Fronteras de la Identidad**, v. 158, p. 1-9, 2004.

VARGAS NETTO, Maria Jacintha. As práticas de espetatura com o YouTube como campo de aprendizado e pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIETTA, Kátia. **História 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 Brasil e o Paraguai. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIVOT, Claudia Cristiane; L’ABBATE, Solange; FORTUNA, Cinira Magali; SACARDO, Daniele Pompei; KASPER, Maristel. O uso do WhatsApp enquanto ferramenta de pesquisa

na análise das práticas profissionais da enfermagem na Atenção Básica. **Mnemosine**, v. 15, n. 1, p. 242-264, 2019.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en educación**. Perú: Ministerio de Educación, 2005a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista Educação Intercultural hoje en América Latina**, La Paz, 2009c.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p. 12-42.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 5-13, 2003.

WIIK, Flávio Braune. “Somos Índios Crentes”: dialéticas do contato, alteridade e mediação cultural entre os Xokleng (Jê) de Santa Catarina. **Tellus**, ano 10, n. 19, p. 11-51, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Referências de Dissertações e Teses – Pesquisadores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul

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

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BENITES, Tonico. **Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando)**: o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARVALHO, Katiana Barbosa. **A matemática da cultura Guarani/Kaiowá e o processo de ensino/aprendizagem**: diálogos de saberes. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

CARVALHO, Rosileide Barbosa de. **Análise morfológica da língua Kaiowá**: fundamentos para uma gramática e dicionário bilíngue. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

JOÃO, Izaque. **Jakaira Reko Nheypyrũ Marangatu Mborahéi**: origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

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

MACHADO, João. **Bialfabetização e letramento com adultos em Guarani/Português**: é possível. Um estudo etnográfico do Tetã Guarani. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil**: criança Guarani e Kaiowá da reserva indígena de Dourados. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

RAMIRES, Lídio Cavanha. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo da reserva indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade.** 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

RODRIGUES, Eliezer Martins. **A criança Guarani Nandeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã-MS.** Campo Grande, 2018. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SOUZA, Teodora de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados.** 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

SOUZA, Valdenir de. **Formação de professores Guarani e Kaiowá: práticas pedagógicas interculturais do curso normal médio intercultural indígena Ára Verá na perspectiva da V turma 2015.** 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

Documentos e legislações consultadas

BRASIL. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 121, p. 7, 25 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,que%20lhe%20confere%20o%20art.. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 115, p. 18, 15 jun. 2012.

Teses pesquisadas sobre os “saberes indígenas” e/ou “saberes tradicionais indígenas” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)

ANGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso:** cinco casos, cinco estudos. 2018. 398 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BATISTA, Katia Mara. **Saberes tradicionais do povo Guarani Mbya como cultura de referência:** contribuição teórica à sociobiodiversidade e à sustentabilidade ambiental. 2017. 141 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior:** traduções e negociações na Escola Indígena Nandajara da Aldeia Te'yikue, Caarapó/MS. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

CRUZ, Jocilene Gomes da. **Organização político-cultural e interculturalidade na gestão dos territórios indígenas para o Bem viver no Rio Negro-AM.** 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

FERREIRA, Luciane Ouriques. **Entre discursos oficiais e vozes indígenas sobre gestação e parto no Alto Juruá:** a emergência da medicina tradicional indígena no contexto de uma política pública. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-kayabi em Juara – MT:** resistências e desafios. 2014. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. **Saberes indígenas na escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha.** 2019. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

GUEROLA, Carlos Maroto. **“Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui”**: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng. 2017. 441 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

JULIÃO, Geisel Bento. **Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora**: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LARA, Amiel Ernenek Mejia. **Contra-invenções indígenas**: antropologias, políticas e culturas em comparação desde os movimentos Nahua (Jalisco, México) e Tupinambá (Bahia, Brasil). 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LIMA, Deyseane Maria Araújo. **Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé**: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância. 2014. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LISBOA, João Francisco Kleba. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade**: entre a formação e a transformação. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2017.

MELO, Edna Andre Soares. **Povos indígenas, identidade e escrita**: constituição de uma autoria acadêmica. 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. **Etnomatemática e práticas pedagógicas**: saberes matemáticos escolares e tradicionais na educação escolar indígena Karipuna. 2018. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PRESTES, Fabiane da Silva. **O bem viver Kaingang**: as conexões entre os princípios da teoria do *Buen Vivir* e os saberes tradicionais que orientam o seu modo de ser. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, Lajeado, 2018.

ROSE, Isabel Santana de. **Tata endy rekoe – fogo sagrado**: encontros entre os Guarani, a ayahuasca e o Caminho Vermelho. 2010. 435 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

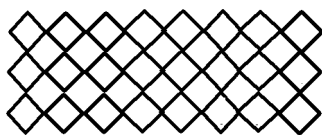
SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. **Da aldeia à universidade** – os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

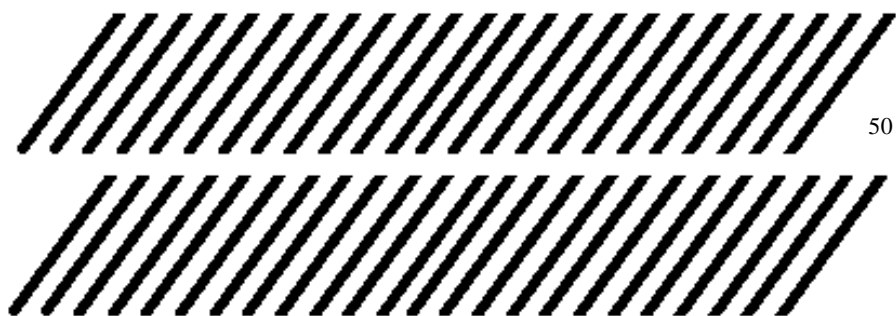
SCOPEL, Raquel Paiva Dias. **A cosmopolítica da gestação, parto e pós-parto:** práticas de autoatenção e processo de medicalização entre os índios Munduruku. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVEIRA, Nádia Heusi. **Imagens de abundância e escassez:** comida Guarani e transformações na contemporaneidade. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Sentindo ideias, germinando saberes:** movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

STRACHUSKI, Juliano. **Kagwyri'pe jihoi:** o território como fundamento do saber tradicional Parintintin na Aldeia Traíra da Terra Indígena Nove de Janeiro, Humaitá-AM. 2018. 337 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.





ANEXOS

⁵⁰ **HYSY REÍVA** (O que está simplesmente em fileira). Representam um conjunto de takuapu encostados.

Anexo 1 – Mapeamento das pesquisas realizadas sobre os “saberes indígenas” e/ou “saberes tradicionais indígenas”

Título da Tese	Pesquisador(a)	Ano de defesa	Programa / instituição	Objetivo da Tese	Local e sujeitos da pesquisa	Local de consulta
Saberes indígenas na escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha	FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo	2019	Doutorado em Letras Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Campus de Cascavel/PR	Analisar as entrevistas feitas com indígenas das aldeias de Dourados MS e compreender os efeitos de sentido a partir da relação entre os conceitos de Formação Discursiva, Condições de Produção e Memória Discursiva.	Aldeias de Dourados/MS Comunidades Guarani e Kaiowá	BDTD
O bem viver Kaingang: as conexões entre os princípios da teoria do <i>Buen Vivir</i> e os saberes tradicionais que orientam o seu modo de ser'	PRESTES, Fabiane da Silva	2018	Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES Lajeado/RS	Analisar as conexões entre os princípios da teoria do <i>Buen Vivir</i> com os saberes tradicionais indígenas que orientam o modo de ser Kaingang em territórios da Bacia Hidrográfica Taquari-Antas, Caí e Sinos.	Terras Indígenas: Jamã Tÿ Tãnh (Estrela), Foxá (Lajeado), Pó Mág (Tabaí), Pã Nónh Mág e Ká - Mág (Farorupilha), Por Fi Gâ (São Leopoldo) Povos Kaingang	BDTD Capes
Etnomatemática e práticas pedagógicas: saberes matemáticos escolares e tradicionais na educação escolar indígena Karipuna	OLIVEIRA, José Savio Bicho de	2018	Doutorado Educação em Ciências e Matemática UFMT – UFPA – UEA Universidade Federal do Pará Belém/PA	Analisar relações entre saberes tradicionais do povo Karipuna e saberes matemáticos escolares por meio das práticas pedagógicas de professores indígenas nos anos finais do ensino fundamental na escola indígena da aldeia Manga, no município de Oiapoque-AP.	Aldeia Manga, no município de Oiapoque/AP Povos Karipuna	Capes
Da aldeia à universidade - os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT.	SANTOS, Maria Santana Ferreira dos	2018	Doutorado em Educação Universidade de Brasília Brasília/DF	Compreender a natureza dos diálogos entre os saberes acadêmicos, produzidos na UFT, e os saberes tradicionais, trazidos pelos estudantes indígenas.	Estudantes indígenas e docentes da Universidade Federal do Tocantins Tocantins/TO	BDTD Capes
Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: Cinco casos, cinco estudos	ANGELO, Francisca Navantino Pinto de	2018	Doutorado em Antropologia Social	Análise dos contextos históricos políticos de uma implementação de políticas de direito na educação escolar indígena e de estudos de casos de cinco escolas indígenas de Mato Grosso, que no decorrer do processo de formação de professores foram se	Terras Indígenas do Mato Grosso-MT: Ikpeng, Balatiponé-Umutina, Haliti-Paresi, Kurâ-Bakairi e	Capes

				Universidade Federal do Rio de Janeiro	apropriando da escola indígena, e promovendo mudanças a partir da valorização dos saberes, da cultura, e da língua.	Goveúv'y-Guató e Professores	
				Rio de Janeiro/RJ			
Kagwyri'pe Jihoi: O Território como Fundamento do Saber Tradicional Parintintin na Aldeia Traíra da Terra Indígena Nove de Janeiro, Humaitá - AM'	STRACHULSKI, Juliano		2018	Doutorado em Geografia Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR	Compreender a importância do território para a existência dos saberes tradicionais <i>Parintintin</i> na Aldeia Traíra da Terra Indígena Nove de Janeiro, Humaitá - AM.	Aldeia Traíra da Terra Indígena Nove de Janeiro, Humaitá/AM Povo Parintintin	BDTD Capes
Saberes tradicionais do povo Guarani Mbya como cultura de referência: contribuição teórica à sociobiodiversidade e à sustentabilidade ambiental	BATISTA, Mara	Katia	2017	Doutorado em Ciências Ambientais Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC Criciúma/SC	Analisar teoricamente o conhecimento sobre os aspectos socioculturais e os saberes tradicionais por meio dos quais o povo Guarani Mbya têm assegurado as condições de conservação da biodiversidade e a sustentabilidade	Pesquisa Documental e bibliográfica Povo Guarani Mbya	Capes
Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação	LISBOA, Francisco Kleba	Joao	2017	Doutorado em Antropologia Social UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB Brasília/DF	Observar a construção da interculturalidade na universidade a partir do ponto de vista desses indígenas que a vivenciam em meio a outras experiências no espaço urbano, no movimento indígena e estudantil, na arte, em viagens ou nas terras indígenas.	Roraima Acadêmicos Indígenas de Roraima	Capes
“Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui”: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng	GUEROLA, Maroto	Carlos	2017	Doutorado em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis/SC	Construir alternativas teóricas para o ensino-aprendizagem escolar das línguas Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, reinventadas enquanto processos sociais, visando o fortalecimento da luta dessas populações.	Comunidades Indígenas de Santa Catarina Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng	BDTD Capes
Sentindo ideias, germinando saberes: movimentos de apropriação (Afetiva) da Política de Territórios Etnoeducacionais por Professores kaingang e Guarani no RS	SOUZA, Brabo	Fernanda	2017	Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre/RS	Perceber como se dão os movimentos de apropriação (afetiva) da Política de Territórios Etnoeducacionais pelos povos indígenas. Em	Professoras e professores Kaingang e Mbyá Guarani no Rio Grande do Sul	BDTD Capes

Contra-Invenções indígenas: antropologias, políticas e culturas em comparação desde os movimentos Nahua (Jalisco, México) e Tupinambá (Bahia, Brasil)	LARA, Amiel Ernenek Mejia	2017	Doutorado em Antropologia Social Universidade Estadual de Campinas Campinas/SP	Comparação que relaciona os desdobramentos mútuos entre o movimento indígena dos Tupinambá de Olivença, no sul da Bahia, Brasil, e o dos Nahuas de Ayotitlán, no sul de Jalisco, México	Olivença, no sul da Bahia-Brasil Povo Tupinambás Sul de Jalisco-México Povo Nahuas de Ayotitlán	BDTD Capes
Prática Pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista	JULIÃO, Geisel Bento	2017	Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Identificar os fundamentos ético e epistemológico da prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora em educação escolar indígena em Roraima e descrever os princípios teóricos e metodológicos que caracterizam um currículo crítico e libertador capaz de valorizar os diferentes conhecimentos indígenas, tanto na educação básica quanto no ensino superior.	Professores e formadores do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR	BDTD
Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena ñandejara da aldeia te'yikue, caarapó/ms'	CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonca de Oliveira	2016	Doutorado em Educação Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande/MS	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,	Caarapó-MS Aldeia Te'y Kuê Guarani e Kaiowá	Capes
Organização Político-cultural e Interculturalidade na Gestão dos Territórios Indígenas para o Bem Viver no Rio Negro-AM	CRUZ, Jocilene Gomes Da	2015	Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia Universidade Federal do Amazonas Manaus/AM	Analisar a mobilização/organização político-cultural das lideranças indígenas do rio Negro, membros das associações filiadas à Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), entidade representativa dos povos indígenas dessa região, em torno da elaboração de propostas visando à gestão/cuidado e a sustentabilidade/ <i>bem viver</i> dos territórios indígenas	Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos) Lideranças Indígenas	BDTD Capes
A cosmopolítica da gestação, parto e pós-parto: práticas de autoatenção e processo de medicalização entre os índios Munduruku	SCOPEL, Raquel Paiva Dias	2014	Doutorado em Antropologia Social Universidade Federal de Santa Catarina	Apresentar ao leitor como os Munduruku vivenciam a gestação, o parto e o pós-parto em tempos que se coloca a difícil tarefa de valorizar, reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas no Brasil e a necessidade de minimizar os processos de medicalização da saúde indígena sem, com isso,	Terra Indígena Kwatá-Laranjal (TIKL). A TIKL está localizada na Região Norte do Brasil, no município de Borba, estado do Amazonas	BDTD Capes

			Florianópolis/SC	abrir mão do direito de cidadania de acesso aos serviços de saúde biomédicos.	Munduruku	
Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-kayabi em Juara - MT: resistências e desafios	FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcantara	2014	Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre/RS	Analisar a especificidade da cultura indígena dos povos Munduruku, Kayabi e Apiaká, identificando as formas de resistência no processos de invasão cultural a partir de uma educação Cosmo-Antropológica.	Terra Indígena Apiaká Kayabi Juara/MT Kayabi, Munduruku e Apiaká	BDTD Capes
Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância” do Programa em Educação Brasileira,	LIMA, Deyseane Maria Araújo	2014	Doutorado em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará Fortaleza/CE	Analisar a vinculação afetiva entre as crianças indígenas Tremembé e o ambiente escolar diferenciado como estratégia descolonizante referente à tessitura dos saberes ambientais, com base na Educação Ambiental Dialógica (EAD) na Perspectiva Eco-Relacional (PER)	Praia de Almofala Itarema/CE crianças Tremembé	BDTD
IMAGENS DE ABUNDÂNCIA E ESCASSEZ: Comida Guarani e transformações na contemporaneidade	SILVEIRA, Nádia Heusi	2011	Doutorado em Antropologia Social Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis - SC	Mapear os circuitos da comida, - relação entre comida e produção de parentesco:	Tekoa Marangatu Imaruí-SC Povo Mbya Aldeia Te’y Kuê Caarapó-MS Povo Guarani	BDTD Capes
Tata Endy rekoe - Fogo Sagrado: Encontros entre os Guarani, a ayahuasca e o Caminho Vermelho	ROSE, Isabel Santana de	2010	Doutorado em Antropologia Social Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis/SC	Reconstituir a história da apropriação da ayahuasca pelos moradores desta aldeia, procurando compreender o uso dessa bebida em suas cerimônias, bem como no seu discurso sobre a cultura e a tradição guarani	Terra Indígena Mbiguaçu Biguaçu/SC Povo Guarani	BDTD Capes
Entre discursos oficiais e vozes indígenas sobre gestação e parto no alto Juruá: a emergência da	FERREIRA, Luciane Ouriques	2010	Doutorado em Antropologia Social	Evidenciar como a medicina tradicional indígena irrompe nos distintos locais que compõem o campo das políticas públicas da saúde indígena,	Jordão - Alto Juruá Acre	BDTD

medicina tradicional indígena no contexto de uma política pública'			Universidade Federal de Santa Catarina	assumindo sentidos e definições diferentes em cada uma dessas localidades.	Povos Indígenas	Capes
			Florianópolis/SC			
Povos Indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica	MELO, Edna André Soares	2009	Doutorado em Linguística Universidade Estadual de Campinas Campinas/SP	Compreender como se dá o processo de filiação do sujeito índio numa memória Outra para constituir-se como autor de uma escrita acadêmica, explicitando o modo como o sujeito índio se filia numa memória Outra para constituir-se como autor de textos acadêmicos.	Indígenas do curso de Licenciatura Específico para Formação de Professores Indígenas UNEMAT – Turma 2001-2005	BDTD

Anexo 2 – Lista de professores, auxiliares e demais funcionários que trabalham nas Escolas Municipais da Aldeia Taquaperi – Coronel Sapucaia/MS⁵¹

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA	
<u>AREA INDIGENA</u>	
CARGO:	CLASSIFICAÇÃO
PROFESSOR DE ANOS INICIAIS 1º AO 5º	
LAIDE LOPES	01
NILCEIA ESPINDOLA	02
ISMARTH MARTINS	03
ANDERSON LOPES	04
EDILUDIO PEREIRA ESPINDOLA	05
GISELLE MARTINS LESCO	06
MARILEIA CANDIDO	07
ELITON LOPES DE SOUZA	08
ALIZIANE LOPES MARTINS	09
CRISLAINE MARTINS	10
ENELSO XIMENES	11
HOLIWER TEIXEIRA SAVALA	12
RIZONILSON PAEZ DURAM	13
CELIA PEREIRA FERNANDES	14
DINHO BENITES LOPES	15
SIDAMARA LEMES BATISTA	16
SIDANI RECARTE	17
CELIA VERA ARAUJO	18
LUCIO MARTINS	19
ROGERIO RODRIGUES BATISTA	20
JONAIR ROCHA MARTINS	21
MALI BATISTA	22
ZEDILENE VELASQUES IRINEU	23
MARILENE VELASQUES TORALES	24

Avenida Abílio Espíndola Sobrinho, Jardim Seriema, Coronel Sapucaia – MS
Fone: (67) 3483 – 1144/ Fax: (67) 3483 - 1038

⁵¹ Lista de funcionários conforme informações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Sapucaia.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CORONEL SAPUCAIA
ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO



ROBERTO LOPES TORRE	04
---------------------	----

CARGO:	CLASSIFICAÇÃO
PROFESSOR EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIELI ROCHA MARTINS	01

CARGO:	CLASSIFICAÇÃO
PROFESSOR DE MATEMÁTICA	
OSMAR MARQUES	01
MARCOS ROCHA	02
JOSIANE BATISTA MARTINS	03
DORALICE MARQUEZ VILLAGRA	04

CARGO:	CLASSIFICAÇÃO
PROFESSOR DE HISTÓRIA	
ELIAS LOPES	01
ADELIA DE SOUZA ROCHA	02
WITOR ROCHA DOMINGUES	03
GERALDO DOMINGUES	04
GILDO MARTINS	05

CARGO:	CLASSIFICAÇÃO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA	
SILVAN GOMES DE SOUZA	01

CARGO:	CLASSIFICAÇÃO
PROFESSOR CULTURA INDÍGENA	
CLEUNICE TORAL	01
DELFINA TORALES VELASQUES	02

CARGO:	CLASSIFICAÇÃO
PROFESSOR LÍNGUA MATERNA (GUARANI)	
ADEMAR VILHALVA	01
JAQUELI TEIXEIRA	02

CARGO:	CLASSIFICAÇÃO
AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
REJANE LEMES	01
DJEINE TEIXEIRA SAVALA	02

Avenida Abílio Espíndola Sobrinho, Jardim Seriema, Coronel Sapucaia – MS
 Fone: (67) 3483 – 1144/ Fax: (67) 3483 – 1038

GO SUL
EDUCAÇÃO E CULTURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE CORONEL SAPUCAIA
ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO



ZENAIDE VARGAS	
IZALINA DA SILVA NUNES	13
OLINDA MARTINS	14
	15

CARGO:		INSCRIÇÃO
VIGIA		
MACIEL LOPES CARDOSO		01

CARGO:		CLASSIFICAÇÃO
INSPECTOR DE ALUNOS		
ROSALINO MARTINS		01
OSMAIR RAMIRES RODRIGUES		02
VALTER ALMEIDA SOUZA		03
TAIANE CASTELAO DA COSTA		04
CARLOS SAMURJO		05
JACSON LOPES		06
MARIANA RODRIGUES LOPES		07

CARGO:		CLASSIFICAÇÃO
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS - ZELADOR		
ADEIANE ALMEIDA CASTELAO		01
ROSILEIDE LOPES		02
ZAINE DE SOUZA ROCHA		03
REGIANE DEGAPERES		04
JUNIR LEMES		05
JOSELIA LOPES BATISTA		06
ELIANE PEREIRA		07
THAISA LOPES		08
SIDE VELASQUES		09
ELINEIA BATISTA		10

Avenida Abílio Espíndola Sobrinho, Jardim Seriema, Coronel Sapucaia – MS
Fone: (67) 3483 – 1144/ Fax: (67) 3483 - 1038

Professores Efetivos – Secretaria Municipal de Coronel Sapucaia/MS na Rede Municipal de Ensino de Coronel de Sapucaia/MS
Elias Lopes
Ananir Lescano
Enoque Batista
Andreia Martins
Eldo Ramires
Genei Domingos
Elias Lopes
Claudemiro Lescano
Ezequiel Martins
Marcilene Lescano
Décio Araújo
Ursula Velásquez

