

LIDIO CAVANHA RAMIRES

**PROCESSO PRÓPRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
KAIOWÁ E GUARANI NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA
ÑANDEJARA PÓLO DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE:
Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)
CAMPO GRANDE (MS)
MARÇO 2016**

LIDIO CAVANHA RAMIRES

PROCESSO PRÓPRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM KAIOWÁ E GUARANI NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA PÓLO DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade

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

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)
CAMPO GRANDE (MS)
MARÇO 2016

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

R173p 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 /
Lídio Cavanha Ramires ; orientação Heitor Queiroz de Medeiros –
2016.
121 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2016.

- 1. Professores indígenas – Formação
 - 2. Educação escolar indígena
 - 3. Aprendizagem
 - 4. Índios Kaiowá e Guarani – Educação
 - 5. Sustentabilidade
 - 6. Territorialidade
- I. Medeiros, Heitor Queiroz de
II. Título

CDD – 371.12

Ficha catalográfica

**PROCESSO PRÓPRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM KAIOWÁ E
GUARANI NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA PÓLO
DA RESERVA INDÍGENA TE'ÝIKUE: Saberes Kaiowá e Guarani,
Territorialidade e Sustentabilidade**

LIDIO CAVANHA RAMIRES

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e
Educação Indígena

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros – PPGE/UCDB
(Orientador)

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento – PPGE/UCDB
Examinadora Interna

Profª. Drª. Judite Gonçalves de Albuquerque (UNEMAT)
Examinadora Externa

Hipólito Martins – Liderança Tradicional da Aldeia Te'ýikue
Convidado Especial

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira – PPGE/UCDB
Suplente

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)
CAMPO GRANDE (MS)
MARÇO – 2016**

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho de dissertação a minha família, à comunidade Kaiowá e Guarani, aos *ñanderu kuéra*, aos professores da Escola da Reserva Indígena Te'ýikue, que acreditam nos saberes Kaiowá e Guarani como um dos pilares da educação Kaiowá e Guarani, através dos processos próprios de ensino-aprendizagem, garantindo as transições de nossos saberes no campo da educação escolar indígena.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus – *Nandejara/Nande ryke'y* – pela força, saúde e proteção nas idas e vindas pela rodovia – BR 163.

Ao meu avô Minério Cavanha (*in memorian*), a minha avó Seferina Escobar que me criaram desde pequeno cuidando e dando educação conforme a fundamentação cosmológica, minha gratidão.

A Regiane, companheira com vinte anos de convivência, pela compreensão, paciência nas dificuldades que atravessamos e ausência na família durante o estudo, sobretudo pelo incentivo e força no estudo, sem isso seria impossível enfrentar a vida de estudante como pai.

Aos meus filhos Lídice, Lidimara, Linkiwenner, Lillyan Regina e Lidiwener pela compreensão da minha ausência e dificuldades enfrentadas durante o estudo.

A minha mãe Marina, pelo apoio, força e auxílio em algumas despesas na estrada.

Aos meus colegas da escola por ter incentivado desde o início para ingressar no programa.

À secretaria municipal de educação Ieda Marran e Prefeito Mário Valério por ter concedido o meu afastamento para estudo.

A Irmã Anari Felipe Nantes, por ter contribuído na minha formação como professor indígena desde o Ara Vera, Teko Arandu e nos trabalhos durante a convivência na gestão da escola.

À Irmã Lucinda (*in memorian*) pela contribuição na minha formação intercultural.

Aos rezadores – *ñanderu* Lídio Sanches, Florêncio Barbosa, Ponciano Paulo, Romero Martins, Ancelmo Lescano, entre outros mestres tradicionais da Reserva Indígena Te'yikue, que contribuíram direta e indiretamente no desenvolvimento e na produção de dados da pesquisa.

Ao Arnufo e Rosa, por terem incentivado e dado muitas forças desde o início para ingressar no programa de mestrado e por ter disponibilizado o seu lar para hospedagem durante o curso.

À Professora Adir Casaro Nascimento pela oportunidade de fazer parte no grupo de pesquisa do Observatório desde 2010, ter incentivado e dado muita força para ingressar no programa de mestrado, além de contribuir na minha formação desde o Ára Vera, Teko Arandu e através de assessoria técnica do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI, desde a implantação de educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue.

Ao meu orientador Professor Heitor Queiroz de Medeiros, pela paciência, compreensão com a minha dificuldade e orientação segura para a realização do trabalho e na organização dos dados produzidos na pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UCDB, Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena e especialmente aos professores Adir Casaro Nascimento, Heitor Queiroz de Medeiros, José Licínio Backes, Ruth Pavan, Maria Cristina Lima Paniago Lopes, Flavinês Rebolo e Celeida Maria Costa de Souza e Silva, por terem contribuído para a aquisição de novos olhares.

À CAPES, por ter concedido bolsa de mestrado através do Observatório de Educação (OBEDUC), Núcleo local UCDB.

Aos colegas que ingressaram comigo no Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado, em especial da linha 3, Claudemiro Pereira Lescano, Gerson Pinto Alves e Simone Ferreira Soares dos Santos.

À equipe do Programa Kaiowá/Guarani, atual NEPPI, Professor Brand (*in memoria*), Leandro, Rosa, Zé Francisco, Antônio Teodoro, Smanioto, Adir, Cida, Eva, Kátia Vietta e aos estagiários por terem contribuído na construção da minha identidade como professor Kaiowá, na perspectiva intercultural, através da assessoria técnica prestada desde a implantação da educação escolar indígena e por ter participado no Projeto da Gestão Ambiental na Reserva Indígena Te'ýikue.

Em especial ao Prof. Antônio Brand (*in memorian*) e Orlando Zimmer (*in memorian*), que contribuíram muito com a minha formação para compreender a conjuntura política em defesa dos direitos dos Povos Indígenas, em especial Kaiowá e Guarani, despertando para buscar formação acadêmica específica.

Ao Professor Bartomeu Meliá, pelo parecer na qualificação e os questionamentos que foram importantes para o desenvolvimento final do trabalho.

À Mariana Amaral de Queiroz, pela gentileza e cuidados no apoio à elaboração do *abstract*.

À Professora Judite Albuquerque, por ter aceitado para fazer parte da banca de defesa da minha dissertação e pela correção final da dissertação, meu agradecimento.

Por fim, agradeço mais uma vez ao Professor Heitor, à Professora Adir e Carlos Magno por terem participado na qualificação geral da dissertação e contribuído com observações e sugestões para a conclusão do trabalho.

LISTAS DE SIGLAS

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

MS – Mato Grosso do Sul

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

MEC – Ministério da Educação

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

KM – Quilômetro

SMEDE – Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Caarapó

FAIND – Faculdade Indígena Intercultural – Teko Arandu

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

IDATERRA – Instituto de Desenvolvimento Agrário, Assistência Técnica e Extensão Rural

AGRAER – Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

LISTAS DE FIGURAS/FOTOS

Figura 1 – Localização da Reserva Indígena Te'ýikue, município de Caarapó-MS.....	32
Fotos 2 – Casa de reza da Reserva Indígena Te'ýikue – Região <i>Mbopiý</i>	80
Fotos 3 – Interior da casa de reza com instrumentos utilizados disponíveis para rituais....	81
Fotos 4 – Arco com trançado de cascavel e flecha.....	90
Fotos 5 – Micro bacia do Jakaira um dos diagnosticados em 1996.....	99
Fotos 6 – Canteiro de Mudas nativas do Viveiro da Reserva Indígena Te'ýikue.....	100
Fotos 7 – Plantio de árvores nativas pelo alunos da Escola Saverá.....	101
Fotos 8 – Represa construída na região Saverá através do Projeto Gestão Ambiental.....	102
Fotos 9 – Soltura de alevino na represa e pescaria em alguns meses depois.....	102
Fotos 10 – Vista aérea da Unidade Experimental.....	103
Fotos 11 – Entrada da Unidade Experimental, alunos coletando sementes de ipê branco.....	104
Fotos 12 – Painel da XII Exposição do Projeto Sabor da Terra.....	110
Fotos 13 – XII Exposição do Projeto Sabor da Terra.....	111
Fotos 14 – XII Exposição das receitas não tradicionais com matéria prima da reserva.....	112
Figuras 15 – Tabela de Resultados e Metas do IDEB.....	114

RAMIRES, Lídio Cavanha. **Processo Próprio de Ensino-Aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo da Reserva Indígena Te'ýikue: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade.** Campo Grande, 2016. 123 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Resumo

Este trabalho da dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa 3, Diversidade Cultural e Educação Indígena – PPGE/UCDB, Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, faz parte do Projeto de Pesquisa-Núcleo Local (Submetido ao Edital 049/2012/CAPES/INEP – Observatório de Educação Escolar Indígena) FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar indígena e Subprojeto de Pesquisa-Núcleo Local Sustentabilidade e Territorialidade a partir da Perspectiva dos Professores Guarani e Kaiowá, das Terras Indígenas (TI) Takuaperi, localizada no município de Coronel Sapucaia e Te'ýikue, localizada no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul (MS). Tem como objetivo principal 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 Ñandejara Pólo da Reserva Indígena Te'ýikue e, a partir destes, analisar a constituição dos saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade, sustentabilidade. Os objetivos específicos são: a) Investigar o conceito de territorialidade e sustentabilidade na cosmovisão Kaiowá e Guarani e suas abordagens na perspectiva da escola indígena; b) Descrever o processo próprio de ensino-aprendizagem *mbo'epy-kuaapyhy* presente na cosmologia e/ou no princípio que fundamenta a educação Kaiowá e Guarani; c) Investigar a transição de saberes Kaiowá e Guarani, analisando as negociações e transgressões de saberes Kaiowá e Guarani no campo da educação escolar indígena na escola Ñandejara na Reserva Indígena Te'ýikue; d) Analisar os sistemas de avaliação externa (o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP), tendo em vista o processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani nas escolas indígenas. É uma pesquisa qualitativa realizada por um professor indígena Kaiowá. Denomino a descrição como um autoetnográfico; a produção de dados foi feita através da participação nas reuniões das lideranças, comunidade, formação de professores, entrevistas com mais velhos e as experiências vivenciadas como membro da comunidade que contribuiu significativamente na produção de dados. Os resultados do trabalho demonstram que a educação indígena Kaiowá e Guarani ocorre através de processos próprios de ensino-aprendizagem, dos saberes tradicionais, das concepções sobre territorialidade e sustentabilidade que se constitui a partir da cosmologia (mito) e potencializa saberes tradicionais como ciência no campo da educação escolar indígena.

Palavras-Chaves: Processos Próprios de ensino-aprendizagem, Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade.

RAMIRES, Lídio Cavanha. **THE OWN OF KAIOWÁ AND GUARANI LEARNING AND TEACHING PROCESS ON THE INDIGINOUS MUNICIPAL NANDEJARA POLO TEÝIKUE: KAIOWÁ AND GUARANI KNOWDLEGE. TERRITORIALITY AND SUSTENTABILITY.** Campo Grande, 2016. 123 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

ABSTRACT

This master thesis is linked to the Research Line “Cultural Diversity and Indigenous Education”, in the Post Graduation Program in Educations of Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), through the Education and Interculturality Research Group, as part of the Research Project – Local Core “Guarani and Kaiowá Teacher formation in Mato Grosso do Sul (Brazil): Relations among territoriality, own learning and indigenous school education process” submitted to the Notice 049/2012/CAPES/INEP – Indigenous School Educational Observatory. It's a qualitative research and it is developed by and Kaiowá indigenous teacher, as an auto-etnography, with descriptions made through the participation on leaders meetings, and through interviews/talks with/to the community older. The results of the research show that the Kaiowá and Guarani education at school happens through the own process of learning-teaching, traditional knowledge and the conceptions of territoriality and sustainability are constituted from the cosmology, potencializing the traditional knowledge as science in the indigenous school education. The analyses of the evaluations IDEB/INEP applied at school shows that these evaluations are inappropriate to indigenous school. The research has enabled the description of the principles that bases the indigenous education through Kaiowá and Guarani knowledge on the Municipal Indigenous School Nandejara Pólo da Aldeia Te'yikue. In that it is central in this process indigenous cosmology, and through that an analyses of the constitution of Kaiowá and Guarani knowledge about territoriality and sustainability. The analysis of the IDEB/INEP evaluations applied on schools expresses that they are inadequate for the indigenous reality. The research have enabled the description of the main reasons from the Kaiowá and Guarani knowledge on the Indigenous Nandejara Indigenous Municipal School Pólo Aladeia Te'yikue, with the cosmology as a central aspect in the process, and through that it is analyzed the constitutions of Kaiowá and Guarani knowledge about territoriality and sustainability.

Key words: own process of learning and teaching, Kaiowá and Guarani knowledge, territoriality and sustainability.

RAMIRES, Lidio Cavanha. **Kaiowá ha Guarani Mbo'epy-Kuaapyhy Mbo'eróy Ņandejara Tekoha Te'yikuépe: Kaiowá ha Guarani Arandu, Tekoha ha Jerovíapy Jeporaka Rokyta.** Campo Grande, 2016. 123 p. Tembiapo (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Mombyky

Ko tembiapo jehaipyre oĩ hína pe tembiapo Jeporekava Opamba'e Teko ha Te'ýi Mbo'epyrehe – PPGE/UCDB, Aty Tembiapo Mbo'epy ha Opáichagua teko, oĩ ave hína pe Tembiapo Jeporekávare (oñemohenda va'ekue kuatia 049//2012/CAPES/INEP – Ojehesarekóvare Te'ýi Mbo'epy Mbo'eróy peguáre) Oheko Mbo'eva Mbo'ehara Guarani ha Kaiowá Tetã guasu Ka'aguy Rusúpe: tekoha, mbo'epy tee ha Te'ýi mbo'epy mbo'eróy pegua rehe ha avei Tembiapo joapy upepegua jeporekava JeroviapyJeporaka Rokyta ha Tekoháre Mbo'ehara Guarani ha Kaiowá oha'arõva, Tekoha Takuapiry, Tetã Coronel Sapucaia pegua ha Tekoha Te'yikue pegua oïva Tetã Caarapó, Ka'aguy Rusúpe (MS). Ko tembiapo ojepyhy ikatu haguãicha ogueru Kaiowá ha Guarani arandu pe ñepyrumbýpe oñemboypy haguéicha teko mbo'erã, mba'echapa hína ojeporu mbo'eróy Ņandejara, Tekoha Te'yikuépe ha upéa rupive ojehecha haguã mba'echapa oñemboypy Kaiowá ha Guarani arandu, tekoha ha jerovíapyjeporaka rokyta. Ko tembiapo ojepyhy: a) Ojehesamondo haguãicha Kaiowá ha Guarani omboypývare tekoha, jerovíapy jeporaka rokytare ha ojepyhy háicha mbo'eróy rembiapópe; b) Ohaí haguã Kaiowá ha Guarani mbo'epy-kuaapyhy pe ñemboypy háicha ñepyrumbýpe; c) Ojehesamondo haguãicha mba'echapa Kaiowá ha Guarani arandu oñemboguata mbo'epy Mbo'eróy Ņandejara Tekoha Te'yikuépe; d) Ohecha haguã mba'echapa IDEB/INEP oiporu hembiporu Te'ýi mbo'eróype, oñembojojávo Kaiowá ha Guarani mbo'epy-kuaapyhyre Te'ýi kuéra mbo'eróype. Ko tembiapo ajapo haguã ajeporeka va'ekue añete hápe, mbo'ehara Kaiowá háicha ha ahenóiko tembiapo jehaipyre Te'ýi rekorupigua, ahai va'ekue mboruvicha, mbo'ehára ha pehengue aty hárupi, umi itujavéva ha opurahéiva ndive, ñomongeta hárupi, avei che pytyvõ ahai haguã ko tembiapo,che mitã guive Kaiowá reko etérupi aipyhy va'ekuéguiko'ã arandu. Ko tembiapo, ohechauka ore Kaiowá ha Guarani reko mbo'e ojehúva mbo'epy-kuaapyhy rupive, arandu ka'aguy, ojehecha háicha tekoha ha jerovíapyjeporaka rokyta oñemboypy haguéicha pe ñempyrumbype, omombarete arandu ka'aguy pe ambue arandúicha mbo'epy Te'ýi mbo'eróype.

Ñe'ẽ yta kuéra: Te'ýi Mbo'epy-Kuaapyhy, Kaiowá ha Guarani Arandu, Tekoha ha JerovíapyJeporaka Rokyta

SUMÁRIO

1. Constituindo uma Pesquisa Autoetnográfica a partir da minha trajetória e concepção intercultural Kaiowá	16
2. Territorialidade e Sustentabilidade na Perspectiva Intercultural na Reserva Indígena Te'yikue, Etnia Kaiowá e Guarani.....	40
2.1 Territorialidade – TEKOHA e Sustentabilidade na cosmovisão Kaiowá e Guarani....	40
2.1.1 Saberes – Arandu.....	45
2.1.2 Língua – Ŋe'ẽ.....	47
2.1.3 Reza – Ŋengary/Purahéi/Ñembo 'e.....	47
2.1.4 Canto – Mboraheí/Kotyhu/Guahu.....	51
2.1.5 Dança – Jeroky.....	53
2.1.6 Roça – Kokue.....	54
2.1.7 Culinária – Hi 'upy.....	55
2.1.8 Utensílios – Tembiporu.....	56
2.1.9 Caça – Mbarika.....	57
2.1.10 Pesca – Jopói.....	59
2.2 Territorialidade – TEKOHA e Sustentabilidade na concepção/perspectiva intercultural na Escola Municipal Indígena Ñandejara.....	61
3. Transições de Saberes Kaiowá e Guarani nos Processos Próprios de Ensino-Aprendizagem no Campo da Educação Escolar Indígena na Escola Ñandejara na Reserva Indígena Te'yikue.....	68
3.1 A Escola Municipal Indígena Ñandejara e o Processo Próprio de Ensino-Aprendizagem Kaiowá e Guarani.....	68
3.1.1 Mbo'epy-Kuaapyhy na educação Kaiowá e Guarani.....	73
3.1.2 Mbo'epy-Kuaapyhy na construção da casa tradicional Kaiowá e Guarani.....	79
3.1.3 Mbo'epy-Kuaapyhy na agricultura Kaiowá e Guarani.....	86
3.1.4 Mbo'epy-Kuaapyhy na confecção do artesanato.....	89
3.1.5 Língua materna.....	90
3.1.6 Práticas Culturais.....	94
3.1.7 Viveiro de Mudas.....	98
3.1.8 Unidade Experimental.....	103

3.1.9	Projeto Sabor da Terra.....	109
3.1.10	As avaliações do IDEB/INEP na Escola Ñandejara.....	112
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS:	117
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	120

1. Constituindo uma Pesquisa Autoetnográfica a partir da minha trajetória e da concepção intercultural Kaiowá

Meu nome é Lídio Cavanha Ramires, sou da etnia Kaiowá, nascido e criado na Reserva¹ Indígena Te'yikue, no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul. Fui criado pelos meus avós maternos desde pequeno, me considero criança “guacho”². Tive uma infância do jeito próprio de ser Kaiowá, a educação que recebi dos meus avós foi de acordo com os princípios fundamentais que regem a conduta do povo Kaiowá (através da cosmologia “mito”). Tive a liberdade permitida para aprender fazer/praticar o que os adultos transmitem através de suas práticas materiais e espirituais, com o jeito próprio da educação Kaiowá: ouvir, tolerar, “esperar e respeitar o tempo do outro”, ser solidário e ter espírito de reciprocidade, transitando desde pequeno em vários afazeres, observando o entorno, escutando o som das matas, dos rios, os cantos dos pássaros e dos animais, na perspectiva de adquirir autonomia de sobrevivência “che guapo hanguã”³.

O meu avô, Minério Cavanha, veio da região da Fazenda Brasília do Sul, atual *Tekoha Takuara*, Município de Juti-MS. Na sua infância passou pela região do Distrito de Cristalina, município de Caarapó-MS, no *Tekoha*⁴ *Ava Tovijo*, onde participou de algumas das etapas de *kunumi pepy*⁵, não tendo concluído a etapa final para furar o lábio, porque fugiu do local com outro colega da mesma idade, vindo para o atual *Tekoha Te'yikue*, município de Caarapó-MS. Durante uma conversa com o Ponciano⁶, ele falou do *Tekoha Ava Tovijo*, que

¹ A Reserva Indígena Te'yikue foi demarcada no dia 20 de novembro de 1924, com extensão de 3600 ha, através do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, Órgão indigenista do Governo Federal. Para nós Kaiowá e Guarani a palavra RESERVA é muito forte, que denomina um espaço (territorialização) para abrigar comunidade ou povos incapazes, ou seja, um espaço de confinamento dos povos indígenas (ver BRAND, 1997).

² A expressão *guacho* nós Kaiowá e Guarani utilizamos para denominar criança criada fora dos pais, muitas vezes criada em um núcleo familiar e em alguns casos sem nenhum relação de parentesco. Para que uma criança torne-se *guacho*, pode ocorrer pelo abandono, morte ou falta de condições dos pais para criá-las, quando uma família pode, então, adotá-la.

³*Guapo* é uma expressão que utilizamos para denominar habilidade, capacidade, criatividade, aptidão, agilidade, competência, ou seja, o sentido da frase “che guapohaguã” é “para eu adquirir habilidade, obter criatividade e ser ágil nos afazeres, articulando os saberes nas práticas do dia-a-dia”.

⁴ Para nós o sentido da palavra *tekoha*, vem da palavra *teko* – vida e o *ha* é o espaço ou lugar, onde é possível viver o modo de ser Kaiowá e Guarani.

⁵*Kunumi pepy* é denominação de uma cerimônia de iniciação de menino Kaiowá, para furar o lábio, onde faz a consagração espiritual; na concepção ocidental, o ritual é a passagem de criança para adolescente. Para nós Kaiowá, o menino torna-se jovem adulto, apto a aprender e praticar os afazeres dos adultos, também só assim é possível obter o ser mais puro da vida para entrar na *Terra Sem Males*.

⁶ Ponciano Paulo rezador da Reserva Indígena Te'yikue, avô da minha esposa estava juntos com meu sogro que estava me ajudando trocando postes das cercas, enquanto a gente trabalhando ele estava aí, conversando a questão das retomadas dos *tekoha* tradicional, nessa conversa puxei o assunto direcionando os *tekoha* tradicional na região, onde ele contou que na sua infância juntos com seus pais frequentemente vinham no *Tekoha Ava*

conhecia e cujo local frequentou muito quando era jovem; nos finais de semana vinham com seus pais festejar aí. Falou que a liderança era o Ñanderu Félix *Karaguata*⁷, liderança tradicional do *tekoha*.

As famílias da minha avó, Seferina Escobar, na década de 20, vieram do Paraguai, esparramaram-se na Reserva Indígena Te'ýikue, Reserva Indígena de Dourados e no *Tekoha Korralito*, na atual Fazenda São Paulo. Quando as famílias foram expulsas do *Tekoha Korralito*⁸, vieram morar na Reserva Indígena Te'ýikue. Ela já nasceu na Reserva Indígena Te'ýikue onde construiu a família com meu avô, ainda muito jovem. Ele sempre trabalhou nas fazendas nos ervais, posteriormente roçando e derrubando matas, plantando sementes de colonião e braquiária para formar pastagem de gado.

O meu avô foi um auxiliar – *yvyra'ija*⁹- dos rezadores principais do *Tekoha Te'ýikue* e participou ativamente na organização interna da reserva como “capitão, vice capitão e conselheiro”, na época, como menciona Benites (2014):

[...] “o meu avô Cassimiro Fernandes (em 17 de março de 2013) relatou que, quando chegou à aldeia, a liderança geral era *Menério*, além de João *Mbokoto*, que era liderança na região do *Mbokaja*, e João Dalo na região do *Saverá*

Meu avô acumulou sabedoria a respeito da cultura Kaiowá e Guarani e conseguiu ensinar aos seus familiares, transmitindo saberes sobre caça, pesca, produção de alimentos, extração de matérias primas das matas, plantas medicinais, rezas para enfermidade como dor de barriga, dor de cabeça, conjuntivite, para parto das mulheres, entre outros.

Desde pequeno, acompanhei os meus avós nas roças, nas pescas, nas colheitas de frutas, nas caças, nas extrações de matérias primas das matas. Durante esse acompanhamento ele ensinou a ter o olhar atento para observar o que ele fazia durante os processos de cada um dos afazeres. Com esse ensinamento consegui adquirir a habilidade de observar o entorno, de escutar o som das matas, o canto dos pássaros, obter a tolerância de esperar e respeitar o tempo do outro, ser solidário e ter espírito de reciprocidade.

Tovijo para participar dos rituais de *kunumi pepy*, batismo de criança e outras festas tradicionais que aconteciam com muitas frequências, também passavam nos *tekoha* em torno da atual Te'ýikue.

⁷ Segundo Ponciano, o Félix *Karaguata* era líder religioso e político no *tekoha*, na língua *Mboruvicha* denominava para o líder político e o *Johechakary* para o líder religioso, por que na época o líder do *tekoha* tinha a função político e religioso.

⁸ Na década de 40.

⁹*Yvyra'ija* denomina-se para auxiliar ou ajudante de rezador (a).

Quando tinha seis anos de idade, minha irmã Julia Elizabete Cavanha Ramires, que estudava mais ou menos 3^a série das séries iniciais, levou-me para estudar na pré-escola, a sala era multiseriada, tinha muitos alunos. No terceiro dia, cheguei até a escola e não quis mais entrar na sala de aula, ela tentando me colocar na sala juntamente com a professora, mas não conseguiram me colocar para dentro da sala de aula. Depois disso, minha irmã ficou envergonhada e não me levou mais.

Somente no ano seguinte, já com sete anos de idade, me matriculou e consegui frequentar a escola. No início tive muita dificuldade para me adaptar ao jeito da educação escolar, de entender a professora, por que eu não sabia falar o português. No final do ano, mesmo já alfabetizado, a minha professora me reprovou por não ter uma boa caligrafia, para melhorar a minha escrita.

No segundo ano de alfabetização já entendia algumas palavras em português, comecei ajudar a professora (a mesma), sendo interprete dela dentro da sala de aula com aquelas crianças que não entendiam nada o português, pois eu tinha mais habilidade com a matemática por que era mecânica e só algoritmo, resolvia as questões com muita facilidade e ajudava os colegas. A professora com quem estudei até a 3^a série trabalhava mais a matemática, somente na 4^a série que o professor trabalhou um pouco mais com a língua portuguesa. Mas não entendia o contexto do que estava estudando, mesmo assim concluí a 4^a série.

Durante os cinco anos em que frequentei as séries iniciais na atual Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo, da Reserva Indígena Te'yikue que, na época, era extensão da Escola Rural do Distrito de Saiju de Caarapó, a minha vida de estudante foi muito sofrida, caminhava seis quilômetros todos os dias da semana, no sol quente, na chuva, e durante o inverno caminhava descalço; pela manhã a geada era branca no chão e quando chegava na escola não sentia mais os meus pés (a professora fazia fogo na sala de aula dentro de uma bacia para nos esquentar). Como não tinha merenda todos os dias, ia na roça buscar batata doce ou mandioca, cozinhava e no outro dia de manhã cedo, enquanto meus avós tomavam chimarrão, eu esquentava batata doce ou mandioca cozida para levar na escola como lanche.

Naquela época, no final da década de 1980, tudo era muito difícil, o meu avô era aposentado, mas não sobrava dinheiro para comprar roupa e calçado para mim. Minha mãe trabalhava na cidade como doméstica, de vez em quando ela trazia roupa e calçado pra mim,

mas não era o suficiente. Entre as idas e vindas na escola, eu já sabia qual era o meu papel em casa; chegando, comia algumas coisas que tinha para comer e pegava meu estilingue e ia caçar passarinho com outros primos meus.

Como o meu avô tinha roça, em cada safra colhia bastante arroz. Para descascar, nós socávamos no pilão uma quantidade suficiente para o dia todo. Eu tinha habilidade para socar em dupla – *ñembiso jovái*¹⁰ e no entorno da roça armava bastante armadilha de laço – *ñuhã’i*¹¹ para pegar nambu, codorna, chororô e perdigão. Do ponto de vista atual seria uma extrema crise, mas na época, tudo era normal e convivia feliz nesse contexto. A minha rotina de vida foi constituída nesse ambiente, onde tudo tinha que ser adquirido a partir da autonomia de sobrevivência.

Aos onze anos de idade, passei para 5^a série, na época, hoje 6º ano. Tinha que ir estudar na cidade de Caarapó (MS), no meio dos não índios na Escola Estadual Cleuza Aparecidas Vargas Galhardo, um contexto desconhecido. Quando cheguei na escola percebi que tinha que comprar tudo, mas o meu avô não tinha condições para comprar o que a escola solicitava, pois apenas conseguia comprar caderno, caneta, lápis e borracha. Sofri preconceito durante o ano. No final do ano fiquei de exame em algumas matérias, por que não conseguia acompanhar o conteúdo da disciplina, além disso, o transporte no período da chuva, não buscava os alunos da zona rural, com isso fiquei prejudicado, perdendo provas e trabalhos nesses dias, por isso cheguei a reprovar.

No ano seguinte eu não queria mais estudar, os meus avós queriam que continuasse estudando, mas mesmo assim desisti de estudar e fui trabalhar com meu tio que morava na fazenda, no município de Laguna Carapã, roçando pasto, capoeira e capinando lavoura de soja e milho. Nessa vida me divertia trabalhando, caçando e pescando; nesse período, outro tio¹² meu foi para trabalhar junto e ele, durante a roda de tereré e o espaço livre que tínhamos, gostava de contar a trajetória dele.

Contava muito o que ele vivenciou durante a infância junto com a família dele na colheita de erva-mate no Cone Sul de Mato Grosso do Sul. As andanças que eles faziam

¹⁰*Ñembiso* – socar e *jovái* – dupla, ou seja, socar em dupla, tradicionalmente nós Kaiowá e Guarani tínhamos habilidade para socar os alimentos no pilão, em dupla.

¹¹*Ñuhã* – armadilha e o *’i* – pequeno, ou seja, pequeno armadilha de laço. Armadilha para pegar pássaros ou nambu que é comum na nossa prática, de fazer armadilha na mata, ao redor da casa e na roça.

¹²O meu tio Samuel Oliveira, marido da minha tia Izabel Moraes (*in memorian*), era uma pessoa que conhecia muito sobre a nossa cultura, a cosmologia e praticava. Hoje ele entrou para a igreja, deixando a nossa cultura e os saberes tradicionais.

quando saiam de uma fazenda em busca de outra para a colheita de erva-mate, caminhavam a pé por vários dias até chegar ou encontrar o próximo trabalho. A partir de adolescente ele já começava a trabalhar na roçada e derrubada de matas em vários municípios de Mato Grosso do Sul, inclusive no Pantanal e no país vizinho Paraguai, convivendo com pessoas experientes e sábios da cultura; quando conseguiu acumular muita experiência de vida e os saberes tradicionais.

A história (re)lembra por ele era emocionante, contava cada detalhe do que aprendeu da cultura durante a trajetória de vida no *tekoha* e nos trabalhos pelas fazendas por onde passava. Quando iam trabalhar no Paraguai ficavam no mínimo noventa dias e, muitas vezes, nos finais de semana, iam visitar o *tekoha* no Paraguai. Segundo ele, os parentes faziam grande festa para eles e gostavam de ouvir o canto do parente brasileiro. Durante a narração da história ele cantava alguns trechos do canto – “*kotyhu e guahu*”¹³ como fazia o canto, a dança e contava que fazia a troca de canto e reza com os parentes de lá do Paraguai. Enquanto contava a história, os olhos dele enchiham de alegria e parecia tão vivo aquele momento.

Através da história contada por ele, parecia que eu estava vivendo aquele momento, viajando no tempo, isso despertou em mim o gosto pela prática da cultura, de buscar cada vez mais a nossa história. A narração da história, transmitia em mim o ensinamento do ser Kaiowá, cada dia contava uma parte da origem dos nossos princípios – *Ñanerembypy/Nepyrumby*¹⁴. Contava muito sobre o mito do sol e da lua, em cada momento da conversa contava as partes/fases da história e que cada fase tinha significado na nossa conduta do ser Kaiowá. Como o início da gestação da mãe do sol e da lua – *Paikuara ha Jasy*, da separação, após a separação, durante a gestação, o caminhar seguindo o rastro do pai, a armadilha e o nascimento precoce dos gêmeos, a transformação dos animais, das aves, dos rios, das perseguições, os renascimentos da lua. Com essas histórias, eu acumulava mais os saberes que os meus avôs transmitiam para mim.

Hoje, o tempo de tereré e o espaço livre que o meu tio usava para contar a história vivenciada por ele, desde a infância, vejo que era uma aula, utilizava os espaços alternativos para transmitir o que aprendeu da cultura e com a natureza. Assim, transmitindo e multiplicando os saberes tradicionais através da escola da vida do Kaiowá e Guarani, ou seja,

¹³ *Kotyhu e guahu* é o canto festivo. O *kotyhu* é o canto mais animado, o ritmo de dança para acompanhar é mais rápido e o *guahu* é o canto tipo mais romântico, possui canto de dia e de noite.

¹⁴ *Ñanerembypy* – nossa origem e *nepyrumby* – o início.

dos processos próprios de ensino-aprendizagem dos Kaiowá e Guarani, ensinando e aprendendo nos espaços alternativos.

A partir dos doze anos de idade, já me sentia como jovem adulto, trabalhando nas fazendas, ganhando o meu próprio dinheiro, daí em diante já fui trabalhando no meio dos adultos, no contrato informal; os empreiteiros carregavam pessoas da reserva para trabalhar nas fazendas na roçada de pastos, colheitas de braquiária e outros serviços braçais nos municípios vizinhos de Caarapó (MS).

Aos treze anos de idade, comecei a ir pela primeira vez para trabalhar na usina de cana-de-açúcar, “Usina Santa Helena”, município de Nova Andradina (MS). No dia seguinte da chegada, por não me adaptar com o cheiro de vinhaça, fiquei doente por duas semanas, quase morri, mas consegui vencer e completei sessenta dias de trabalho. Depois fui trabalhar na Destilaria DEBRASA, no município de Brasilândia (MS).

Na Usina Santa Helena, com experiência adquirida no trabalho canavieiro, aos quinze anos de idade, já passei a trabalhar de auxiliar com o responsável (indígena) dos trabalhadores (denominado cabeçante da turma). A turma tinha em torno de cinquenta pessoas, aí eu distribuía os trabalhos (denominado *eito*, são sete fileiras de cana para cada pessoa cortar, em média, 1500 metros) para os trabalhadores, medindo o trabalho feito por eles, com compasso de dois metros, repassava total de metragem e o valor da diária para o fiscal da empresa. Nesse período aprendi muito para conviver entre os adultos, a respeitar o trabalhador, sabendo dialogar com o colega trabalhador, principalmente quando ia cobrar em relação ao trabalho “mal feito”; aprendi a ouvir a conversa dos adultos, as brincadeiras, os causos que contavam sobre a cosmologia (mitos) e a observar o comportamento, a atitude e a conversa de cada um.

Durante minha trajetória de vida aprendi muito com meus avós, meus tios, com os adultos, com os quais convivi, sobre a educação Kaiowá. Quando passei pela educação escolar tradicional, não corri o risco de desfragmentar o que adquiri.

Nessa perspectiva Bauman (2001) destaca:

A memória do passado e a confiança no futuro foram até aqui os dois pilares em que se apoiavam as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e a durabilidade, a mortalidade humana e a imortalidade das realizações humanas, e também entre assumir a responsabilidade e viver o momento (p. 149).

Em 1999, aos dezenove anos, tive duas oportunidades, uma era para trabalhar com uma turma de cinquenta pessoas como cabeçante, como se denominava no *tekohaa* a figura do responsável pela turma, com carteira assinada. O convite veio pelo gerente responsável de contrato de mão de obra da Usina Santa Helena, Joaquim. E o outro era o convite das lideranças da Reserva Indígena Te'ýikue, Silvio Paulo e José Veron, para fazer o curso Normal em Nível Médio, no *Projeto Ara Vera* (Tempo/Espaço Iluminado).

Numa tarde, o vice-capitão José Veron me chamou na casa dele para conversar, dizendo que tinha uma vaga pra mim fazer o curso para ser professor, não para começar já dando aula, mas sim, se preparar, quando houver a oportunidade chamaria para dar aula, caso eu viesse a aceitar.

Com muita cautela tinha que fazer a escolha entre trabalhar com um grupo de cinquenta trabalhadores na usina, com carteira assinada, como cabeçante ou fazer o curso de formação para professor indígena. Como a situação de trabalho na usina de cana-de-açúcar já conhecia, o contexto da educação escolar era um campo desconhecido. Por que a minha vida de estudante foi num curto espaço de tempo, parei de frequentar a escola precocemente por várias razões e não tinha boas lembranças. O que ficou um pouco na memória de quando estudava era o modelo da educação escolar homogeneizador e colonialista; portanto, escolhi o desafio de fazer o curso e entrar para o campo da educação escolar indígena. Em julho de 1999, começou a primeira etapa do curso Ára Vera na Vila São Pedro, município de Dourados (MS).

Nessa época só a equipe de lideranças fazia a escolha de pessoa para cursar o Ára Vera, até por que era o início da implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue. Atualmente as lideranças escolhem juntos com a equipe gestora da escola as pessoas que vão ingressar na educação, posteriormente cursar o Ára Vera, estando já no exercício do magistério.

O ambiente que encontrei, no início, denomino de um “novo território”, pois estava vindo de um contexto de trabalho braçal, com comportamento/estilo/concepção diferente, um pouco “desnorteado”, chegando num ambiente de formação educacional específico na questão da educação escolar indígena, encontrando um grupo de oitenta cursistas Guarani e Kaiowá de diferentes *Tekoha*, muitos deles já com currículo extenso na participação da conjuntura política indígena junto ao movimento de lideranças e professores indígenas, com a assessoria de professores não indígenas da Universidade Católica Dom

Bosco (UCDB), através do Programa Kaiowá/Guarani, atual Núcleo de Estudos e Pesquisas de Populações Indígenas (NEPPI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Dourados; no Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outros parceiros, com histórico de luta exemplar junto com às populações indígenas.

Percebi que tudo começou aí, o processo de descoberta dos valores da minha identidade Kaiowá, a desconstrução das concepções formadas até então e o resgate da cosmovisão que estava adormecida em mim. No retorno do curso, os professores Alécio Soares Martins e Ládio Veron de vez em quando solicitavam-me para substituí-los, no intuito de oportunizar a adaptação ao ambiente escolar e adquirir a prática pedagógica.

Em 2000, fui contratado não como professor, mas sim como monitor para lecionar na 2^a série na extensão da Escola Ñandejara, Sala Mbokaja, na região Mbokaja da Reserva Indígena Te'yikue, escolinha de sapé, de chão batido, parede fechada com bambu rachado, portas e janelas abertas, com uma sala de aula e uma cozinha. Nesse momento começava a segunda parte da minha redescoberta, ou seja, a construção de uma concepção em torno da educação escolar indígena, tendo em vista a transição da educação Kaiowá e Guarani na prática pedagógica da escola. Como funcionou essa parte? A organização da carga horária era de 32h semanais, sendo 25h em sala de aula e outros 7h destinadas para estudo; 3,5h na terça-feira e outro restante na quinta-feira.

Como era o começo da construção do processo da educação escolar indígena¹⁵, demandava muitas discussões e estudos, nessa perspectiva uma parte das horas atividades utilizávamos para estudo coletivo do curso de formação Ára Vera, onde estudávamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) do início ao fim; e na outra parte das horas atividades, realizávamos estudos para planejamento da sala de aula.

Nesses estudos, os professores mais experientes puxavam as discussões como Eliel Benites, Renata Castelão, Rosenildo Barbosa de Carvalho, Otoniel Ricardo, Alécio Soares Martins, Braulina Isnarde e outros professores indígenas. No início fiquei um pouco perdido, sempre do meu jeito, falando pouco, mas observava bastante os discursos de cada

¹⁵A implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yikue, a partir de 1997, demandava muitas discussões e estudos, porque a maior parte da comunidade não aceitava a proposta da nova organização da escola indígena, mas com o envolvimento de lideranças, alguns professores indígenas, equipe da secretaria municipal de educação (Terezinha Batista), com total apoio do prefeito Guaracy Boscchilla, assessoria técnica do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI/UCDB (Brand) e CIMI. Realizava-se muitas reuniões com os pais e com os professores indígenas se discutia muitos nas atividades pedagógicas da escola (Anari).

um. Aos poucos foi ficando claro o papel da escola indígena e do ser professor indígena, através das reuniões dos pais nas escolas e dos Fóruns Indígenas na reserva.

Com a implantação da educação escolar indígena diferenciada na Reserva Indígena Te'yikue, em 1997, segundo Batista (2005) com a assessoria dos professores do Programa Kaiowá e Guarani da UCDB, a Secretaria Municipal de Educação de Caarapó elaborou o plano alternativo para atender a educação escolar indígena, e em uma das metas foi proposto para realizar um fórum anual, espaço de discussão e decisão da comunidade indígena.

O primeiro fórum foi realizado na cidade de Caarapó, coordenado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação para debater a questão indígena e, conforme Benites (2014), ocorreu entre os dias 14 e 18 de abril de 1997, na semana dos povos indígenas. A partir do segundo, os fóruns passaram a ser realizados na reserva e a Escola Ñandejara foi assumindo gradativamente a sua coordenação.

Hoje, a Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo assumiu totalmente a coordenação do fórum, conhecido como Fórum Sobre a Questão Indígena Caarapó (MS). Em 2015, foi realizado o XIX Fórum, anual reunindo em média oitocentas pessoas, e acontece na semana dos povos indígenas. Durante a semana são realizados eventos esportivos tradicionais e não tradicionais, reuniões em micro áreas nas extensões da escola, dentro da reserva, para debater questões relacionadas ao tema do Fórum e, no sábado, é encerrado com o Fórum Indígena¹⁶, onde participa comunidade local, lideranças indígenas convidadas de outro *tekoha*, parceiros como Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE), Ministério Público Federal, representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), parlamentares municipais, estaduais e federais, os professores do Programa Kaiowá/Guarani do NEPPI/UCDB, entre outros que apoiam a nossa causa.

Através da minha participação direta nas reuniões, principalmente nos fóruns, fui constituindo conhecimento sobre o contexto da educação escolar indígena, nesse sentido, as lideranças da reserva na época eram muito atuantes sobre essa questão, quando colaboraram bastante no meu crescimento nessa conjuntura política e como professor indígena.

¹⁶ Ver Benites 2014.

Nessa perspectiva, Benites (2014) enfatiza a participação direta das lideranças da comunidade no processo da construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue:

A luta iniciada pelos professores na construção da educação escolar indígena, a partir de 1997, com Silvio Paulo na liderança, não foi apenas na educação, mas também na aquisição de poder diante das forças externas e internas, estabelecidas durante muito tempo, a partir das práticas ditatoriais exercidas na aldeia com a implantação da política indigenista do século XX. Por isso, a construção da escola indígena é considerada como uma grande ruptura e marco da participação política de toda a comunidade (p. 47).

Com a conclusão do Curso Ára Verá, no final de 2002, tive a oportunidade de prestar concurso público na prefeitura de Caarapó, para exercer o cargo de professor das séries iniciais, onde fui aprovado e empossado no início do ano letivo de 2003.

No segundo semestre de 2004, substitui um colega professor indígena para dar aula na língua materna de 5^a a 8^a série, pra mim foi um grande desafio no início, não a questão da língua, mas de estar diante dos adolescentes. Não foi fácil! Isso passou com algumas semanas de trabalho, assim consegui trabalhar com eles até o final do semestre.

No entanto, a minha atuação como professor em sala de aula aconteceu durante cinco anos, nesse tempo tive muitas oportunidades de conhecer as crianças de diferentes famílias, o estilo de vida, comportamento e uma linguagem diferente. Mas o que me chamou a atenção e deu uma lição para mim, foi quando, certo dia, pedi para um aluno meu buscar vassoura da cozinha, em guarani “*tereho egueru cheve ‘vasóra’ kosinágui*”, tradução “vai buscar vassoura para mim na cozinha” e o menino foi para cozinha demorou uns dez minutos e voltou, falou que não tinha achado a “*vasóra*”, ai tinha outro colega dele no meu lado e falou pra mim, “professor, ele não entende ‘*vasóra*’, ele entende ‘*typycha*’! Ou seja, a *vasóra* que eu utilizava como palavra guarani, na verdade estava guaranizando a vassoura no meu cotidiano, pois em guarani era *typycha*, aí me dei conta que eu estava deixando de falar a língua materna correta, precisava falar a linguagem dos alunos, cuidando da diversidade linguística da sala de aula, pois aí tinha o maior número de Guarani Ñandéva e pouco Kaiowá.

A partir dessa lição, fiquei mais atento com o meu comportamento junto aos alunos, jovens, pais, rezadores, professores e em outros meios em que me situava. Isso contribuiu para que fizesse a auto avaliação do meu comportamento, da linguagem que utilizava e da minha prática pedagógica na sala de aula.

Em 2005, com a nova gestão do município e a nova equipe da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE), fui convidado para compor a equipe pedagógica da Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo. No início, eu não queria assumir essa função, entendendo que eu era muito novo e que não daria conta, mas não me deram a possibilidade de escapar, aí mesmo com muita insegurança e sem ter a formação específica para coordenador pedagógico fui para a equipe.

Os próprios professores indígenas contribuíram muito com os trabalhos dos coordenadores pedagógicos da escola e Anari Felipe Nantes¹⁷ respondia como diretora na escola. Ela foi uma pessoa que contribuiu muito com o meu crescimento, professor indígena e como coordenador pedagógico. Também foi importante para o crescimento do grupo de professores indígenas e coordenadores pedagógicos da escola, principalmente na questão de amadurecimento, de aceitação do próprio patrício para atuar na gestão da escola, de forma democrática e compartilhada, onde todos têm a oportunidade de participar nas decisões e encaminhamentos, assim como nas atividades pedagógicas, nas reuniões com os pais, nos Fóruns Indígenas e outros eventos que acontecem dentro da Reserva Indígena Te'yikue.

Nesse período, a assessoria do Programa Kaiowá/Guarani, atual NEPPI-UCDB, coordenado pelo Prof. Antônio Jacó Brand¹⁸, junto com Kátia Vietta¹⁹, contribuiu muito com o desenvolvimento e a construção do processo da educação escolar indígena. O Programa Kaiowá/Guarani oferecia formações específicas através de oficina, orientava a metodologia de pesquisa, planejamento com conteúdo específico, oficina com os rezadores e idosos da aldeia. Tudo isso possibilitou aos grupos de professores indígena um crescimento coletivo na perspectiva da construção da escola indígena.

¹⁷ Anari Felipe Nantes é uma religiosa da Congregação das Irmãs de São José, professora efetiva da rede municipal desde 1998, nesse período começou a trabalhar na escola da Reserva Indígena Te'yikue, realizando trabalho missionário junto a nossa comunidade. Teve a participação direta na construção do processo da educação escolar indígena diferenciado, acompanhou e orientou os professores indígenas de Caarapó do curso Ára Verá. Lutou diretamente na construção do processo da Escola Estadual de Ensino Médio *Yvy Poty* e pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, na UFGD. Consegiu vários recursos junto com aos parlamentares estaduais e federais para melhorar a infraestrutura da escola e pela construção do espaço da Unidade Experimental da escola (um campo experimental da escola).

¹⁸ Antônio Jacó Brand (*in memoriam*), na década de 1970, trabalhou no CIMI, onde atuou em defesa dos direitos dos povos indígenas e nesse período conheceu a Reserva Indígena Te'yikue coberta com vegetação nativa, a maior parte da mata atlântica. Na década de 90, Brand como professor historiador e pesquisador da Universidade Católica Dom Bosco, através do Programa Kaiowá/Guarani, precisou desenvolver pesquisa na terra indígena; escolheu a Reserva Indígena Te'yikue, em consonância com o Capitão, na época Silvio Paulo, e vice Jose Veron. Em 1996 começaram a realizar diagnóstico ambiental da reserva.

¹⁹ Kátia Vietta fazia parte da equipe do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI/UCDB, como professora antropóloga e pesquisadora.

Durante o trabalho efetivo do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI/UCDB, o que deu mais visibilidade à Reserva Indígena Te'ýikue foi a questão ambiental, através do Projeto de Gestão Ambiental. A equipe de coordenadores pedagógicos, professores indígenas da Escola Ñandejara, as lideranças da comunidade e professores do NEPPI, juntos realizamos os trabalhos de conscientização e sensibilização da comunidade sobre a importância da preservação e recuperação das remanescentes florestais e mananciais/nascentes de águas da reserva, porque no período seco, de inverno, incêndios eram freqüentes e muito intensos, dificultando o trabalho ambiental.

A organização do trabalho se deu por micro regiões, nas famílias grandes da reserva. Nas reuniões, os nossos saberes são fundamentais, para isso sempre os *ñanderu* como o Lídio Sanches, Florêncio Barbosa, Emiliano Hilário, entre outras pessoas mais velhas da comunidade, faziam parte da equipe.

No trabalho nas micro áreas levávamos experiência da família do rezador Lídio Sanches²⁰, realizada na região *Mbopiy* da Reserva Indígena Te'ýikue; com o trabalho coletivo da família, foi possível recuperar e preservar aproximadamente doze hectares de mata nativa, exemplo de família da região da Missão²¹. A experiência da Escola Ñandejara foi muito importante, porque conseguiu reflorestar, com o trabalho da primeira turma de 5ª série, em 1998, aproximadamente um hectare com árvores nativas no fundo da escola.

Nessas reuniões destacamos os trabalhos realizados através do projeto de gestão ambiental para recuperação e preservação dos fragmentos das remanescentes florestais existentes nas regiões da reserva, como os aceiros feitos com trator; nas áreas degradadas onde havia voçorocas nos mananciais de águas foram construídas represas para a prática de lazer e criação de peixes (alevinos), como fonte de sustentabilidade alimentar para a comunidade.

O projeto de gestão ambiental possibilitou as discussões na questão da gestão territorial, onde a minha participação foi significativa em oficinas realizadas com os mais

²⁰ Lídio Sanches é rezador – *ñanderu*, 59 anos de idade da etnia Kaiowá, morador da Reserva Indígena Te'ýikue na Região *Mbopiy* – córrego de morcego, é um mestre tradicional que contribui bastante com a difusão dos nossos saberes na educação escolar indígena.

²¹ Missão é uma região da Reserva Indígena Te'ýikue, antigamente denominava como *Jaichá Syry* – córrego de paca, por que tinha muita paca na região. Atualmente é conhecido como Região Missão porque a Missão Evangélica Caiuá se instalou ao lado da reserva e a comunidade utilizou-o para referenciar-se-a a região onde mora.

velhos, rezadores – *ñanderu*, lideranças da comunidade e pesquisadores do NEPPI/UCDB²², principalmente nas interlocuções para aquisição de informações sobre o território tradicional e a constituição de nomes das microrregiões da Reserva Indígena Te'yikue, para produção de cartografia, organizado pelo Celso Rubens Smanioto – Geoprocessamento/NEPPI/UCDB.

Portanto, através da minha participação direta na intermediação e na condução das discussões entre os mais velhos e pesquisadores do programa, nas reuniões e oficinas realizadas na reserva, consegui compreender melhor o conceito de território para nós Kaiowá e Guarani, ou seja, adquiri outros olhares, me posicionando como professor indígena e pesquisador, desnaturalizando o meu ambiente natural.

Como membro da equipe pedagógica da escola, participei diretamente em várias reuniões do Movimento de Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani, representando professores indígenas da Reserva Indígena Te'yikue, na construção do processo da educação escolar indígena, na luta pelo curso superior (licenciatura intercultural – *Teko Arandu*) formação continuada específica para professores Kaiowá e Guarani, nos encontros de professores realizada na Reserva Indígena de Amambai, Jaguapiru/Dourados, Porto Lindo/Japorã, Sassoró/Tacuru, Pirajui/Paranhos, Pirakuá/Bela Vista e Takuapiri/Coronel Sapucaia, os quais oportunizaram-me conhecer melhor a conjuntura política do povo Guarani e Kaiowá ao qual pertenço.

Como trabalhador rural braçal, o contexto da conjuntura política era um território desconhecido para mim, a partir do meu ingresso na educação/escola e da minha participação efetiva junto com o Movimento comecei a ter visão nova sobre o “território”.

Quando Anari Felipe Nantes deixou a direção da Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo, em fevereiro de 2011, para assumir a diretoria da Província dela, a Congregação da Irmã de São José, em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, fui indicado pelos professores e lideranças da comunidade para assumir a direção da escola em que eu estava atuando como coordenador pedagógico, desde 2005.

²² Os pesquisadores do NEPPI/UCDB, além do Brand, eram o Antônio Teodoro, Reginaldo, Kátia Vietta, Antônio José, Cida Perrelli, Celso Rubens Smaniotto, Adir Casaro Nascimento, Rosa Colman, Leandro Skorwronski, entre outros que passaram pelo programa.

Com a minha atuação direta na gestão da escola, busquei um diálogo entre professores indígenas e não indígenas, lideranças da comunidade, *ñanderu kuéra*²³, pais, mães e outros na perspectiva da gestão compartilhada e democrática, oportunizando a participação de todos na construção do processo da educação escolar indígena, tendo em vista a transição de saberes tradicionais no espaço da educação escolar, através dos processos próprios de ensino-aprendizagens Kaiowá e Guarani, no intuito de fortalecer e valorizar os saberes dos mais velhos e *ñanderu kuéra* da comunidade.

O espaço da gestão da escola oportunizou-me conhecer melhor o contexto burocrático do sistema regulador externo (do governo) e da escola indígena, conforme DONALD (2000)

[...] dois ritmos nunca estão totalmente em sincronia que as fronteiras entre a educação, o governo e a cultura popular não são, nunca resolvidas. Algumas vezes o pedagógico e o popular coincidem; outras vezes eles se sobrepõem; outras vezes, ainda, eles estão em conflito. (p. 85)

Assim compreendendo a importância de construir a identidade de uma escola indígena, através do projeto pedagógico específico e garantir a característica do Kaiowá e Guarani que venham ao encontro das demandas da comunidade, percebi também que, para construir uma proposta pedagógica diferenciada, é preciso de uma gestão compartilhada e democrática, porque através da participação de todos os segmentos da comunidade há uma real possibilidade de se conhecer melhor as diferentes opiniões das famílias (tradicional, católica, evangélica).

Quando ingressei na primeira turma do curso superior, em 2006²⁴, na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como formação específica para professores Kaiowá e Guarani, criei uma expectativa que o curso passaria uma receita pronta para trabalhar, o conteúdo e a metodologia para escola indígena, pois por se tratar de um curso de licenciatura específica para professores indígenas Kaiowá e Guarani, recém criado, tudo tinha que ser construído a partir das necessidades e demandas das escolas indígenas.

Nos dois primeiros anos do curso, o estudo foi focalizado no núcleo comum, trabalhando os fundamentos da Educação e da Gestão (territorial e educação). A partir do

²³ Os *ñanderu kuéra* me refiro aos rezadores Lídio Sanches, Florêncio Barbosa, Cícero da Silva, Ponciano Paulo, Vale Ortiz, Ancelmo Lescano, Emiliano Hilário que são conhecedores dos nossos saberes tradicionais, oriundos da Te'yikue.

²⁴ No curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu que frequentei na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), de 2006 a 2010, graduei-me em matemática e educação intercultural.

terceiro ano, cada cursista tinha que escolher uma área de conhecimento entre: Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Linguagem e Matemática.

Acabei escolhendo a área da matemática (matemática e educação intercultural). Foi uma experiência muito importante, porque possibilitou-me as discussões e reflexões teóricas e práticas sobre os nossos saberes tradicionais. Quando se trata do conhecimento exato, na escola indígena, os nossos saberes não são vistos como conhecimento científico, muitas vezes são ocultos nas práticas pedagógicas da escola.

A luta por um curso de licenciatura intercultural indígena se constituiu na perspectiva de mudar o paradigma que se estabelecia na escola indígena. Como professor indígena, a expectativa é buscar o meio para dar vida aos nossos saberes, constituídos e praticados por vários séculos, pelos nossos antepassados, possibilitando o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos.

No decorrer do curso, foram muitas discussões, debates e reflexões dentro e fora da universidade entre movimentos de professores indígenas, lideranças indígenas e *ñanderu kuéra* – rezadores, professores da universidade e parceiros para construir um projeto político pedagógico do curso, conforme a especificidade das escolas indígenas Kaiowá e Guarani.

Por eu estar lutando por um curso de licenciatura intercultural específico para professores Kaiowá e Guarani, desde o início, como membro do movimento de professores indígenas e participando como cursista na primeira etapa de 2006, pude perceber, cada vez mais claramente, o processo da interculturalidade.

Com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, bem como com o Observatório de Educação Escolar Indígena (OBEDUC/UCDB), participando como colaborador, desde 2009/2010, na pesquisa, e como bolsista a partir de 2012, possibilitou-me obter outros olhares do meu cotidiano, do meu mundo, da minha cosmovisão e da cosmologia do meu povo Kaiowá e Guarani. Percebi claramente que é possível transitar os nossos saberes tradicionais nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena, através do processo próprio de ensino-aprendizagem, potencializando-o como ciência.

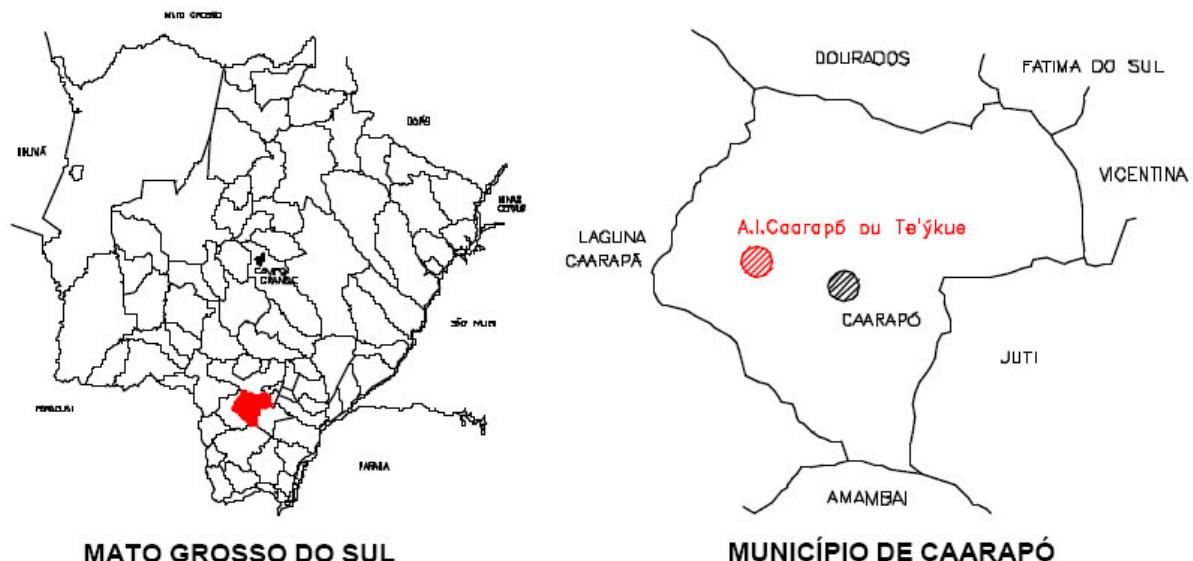
Hoje, depois de transitar por várias experiências de vida, desde a minha infância como criança Kaiowá *guacho*, criado pelos avós maternos, trabalhador rural braçal nas fazendas e usina de cana-de-açúcar na fase de “adolescente”, convivendo entre as pessoas de famílias tradicionais, católicos e evangélicos, estudante da escola tradicional (ocidental) e do

curso de formação específico para professores indígenas, pai, professor indígena, membro da comunidade Kaiowá e Guarani, do movimento de professores, liderança indígena e pesquisador indígena do OBEDUC/UCDB, constituindo múltiplas identidades, percebo que o espírito do ser Kaiowá flui cada vez mais forte dentro de mim e com maior clareza.

Esta minha trajetória de vida influenciou no esboço de uma proposta de pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, onde desenvolvi pesquisa de mestrado, com uma investigação partindo das indagações a respeito da educação Kaiowá e Guarani e educação escolar indígena, perguntando-me: Os saberes tradicionais têm sido articulados na prática pedagógica da escola indígena? Existe a perspectiva de sincronizar valores, saberes e fazeres, com o objetivo de investigar nos saberes Kaiowá e Guarani, a cosmologia e/ou princípio que fundamenta a educação indígena? Os saberes Kaiowá e Guarani estão em uso no âmbito da Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue e a partir destes, tem existido a preocupação de analisar a constituição dos saberes Kaiowá e Guarani no tocante à territorialidade – *Tekoha* e sustentabilidade?

A autoetnografia que busquei construir no meu mestrado partiu de um campo empírico estruturado na comunidade Kaiowá e Guarani, falante da língua materna do tronco linguístico tupi guarani, na Reserva Indígena Te'yikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul, localizada na Rodovia MS 280, KM 15, cuja área é de 3.594 hectares, onde vivem mais de 1.146 famílias e mais de 4.680 habitantes, segundo Polo Base da SESAI de Caarapó, 2015.

Figura 1 – Localização da Reserva Indígena Te'ýikue, município de Caarapó-MS.



Fonte: Geoprocessamento Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI-UCDB, s/d.

Portanto, tive a preocupação de levar em consideração o processo histórico da comunidade Kaiowá e Guarani, da Reserva Indígena Te'ýikue, onde vivemos confinados à terceira reserva indígena demarcada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Esta Terra Indígena foi criada em 20 de novembro de 1924, com 3600 ha, um retângulo de quatro quilômetros por nove e era denominada de Posto Indígena Jose Bonifácio.

Atualmente o *tekoha* apresenta uma área de 3.594 ha, segundo os mais velhos, antigamente não tinha cerca que definia o limite da reserva, havia somente uma picada no meio do mato, aos poucos os fazendeiros vizinhos, ao colocar cerca na divisa, adentraram alguns metros na reserva, a qual se percebe que diminuiu em seis hectares. Mas há uma divergência nas falas de alguns dos mais velhos, que as lideranças, na época, recebiam alguns benefícios dos fazendeiros, assim permitindo que eles entrassem alguns metros a mais na reserva.

Desde a demarcação da reserva, com o processo de confinamentos²⁵ (BRAND, 1997) a comunidade passou por inúmeras mudanças no que se refere à organização social-política e a desestruturação da rede macro familiar.

²⁵ Para Brand o confinamento das reservas indígenas trouxeram inúmeras problemas para nós Kaiowá e Guarani, a perda de territórios tradicionais para frentes colonização atinge diretamente a nossa sobrevivência física e cultural, levando a desestruturação de macro familiar/família extensa, gerando vários tipos de conflitos internos.

Para Brand (2002):

O confinamento dentro das reservas indígenas, que atinge seu auge nas décadas de 1980 e 1990, cria uma realidade altamente complexa, na qual destacam-se problemas novos como a superpopulação, a sobreposição de aldeias e chefias, a restrição na mobilidade geográfica, o gradativo esgotamento dos recursos naturais, entre outros. Estes elementos colocam em cheque antigas práticas e vivências sociais, gerando a necessidade de reordenação do modelo de organização social, tendo em vista absorver esta nova realidade (p. 3).

A atual Reserva Indígena Te'yikue já era território tradicionalmente ocupado pelos nossos antepassados. O nome da reserva Te'yikue foi dada pelos nossos antepassados, por ser o território já habitado no passado, *Te'yi-* índio e *kue* – era/passado, ou seja, a tradução do Te'yikue que dá sentido para nós Kaiowá e Guarani é antigo território de Kaiowá.

Com a demarcação da reserva, o *tekoha* tradicional foi delimitado, as famílias que estavam no entorno foram remanejadas, este espaço torna-se para eles um novo território²⁶, onde iniciou o processo de destituição da autoridade dos *Nanderu* com relação a macro familiar/famílias extensas,²⁷ a qual se submetem ao comando de um grupo hegemônico²⁸ (HALL, 2003), gerando sérios conflitos internos, levando aos novos desafios²⁹ pela busca de sustentabilidade, entendendo essa como sustentabilidade sociocultural, identidade, política, econômica e ecológica.

Segundo Ponciano, nessa época, eram poucas famílias morando no nosso *tekoha*, cada família grande morava espalhado próximo às nascentes ou micro bacias da reserva, mas com a remoção das famílias do entorno para Te'yikue, foi aumentando a população. A reserva era coberta com a vegetação nativa, tinha muitas caças, frutas nativas, plantas medicinais, matérias primas, muitas nascentes boas de água e córregos cheios de peixes. A comunidade tinha recursos naturais em abundância, terra boa para cultivar e colher, sem pragas, que possibilitava às famílias reconstruir o que deixou no seu *tekoha*.

²⁶ O *Tekoha* Te'yikue já era território tradicionalmente ocupado pelos nossos antepassados, muito mais amplo do que o atual, pois tinha muitas famílias em torno da atual reserva, agrupavam-se em núcleos familiares ou famílias extensas. Após 1924, aos poucos, as famílias dos *Tekoha* tradicionais foram remanejados para Te'yikue, que, para eles, tronou-se um novo território.

²⁷ No *Tekoha* tradicional, a autoridade de macro familiar/família extensa, segundo os mais velhos da comunidade, centra-se nos mais velhos da família, geralmente é o Rezador – *Nanderu*, que exerce a função política e religiosa.

²⁸ Para nós Kaiowá e Guarani, dentro do *tekoha*, as famílias tradicionais possuem privilégios para exercer o cargo de autoridade e quem vem de outro *tekoha* não deve exercer nenhum cargo por ser novo morador - *mbyahú*. No Te'yikue, as famílias Martins e Marques são os que comandavam o *tekoha*.

²⁹ Com um novo morador-*mbyahú*, as famílias por não aceitar normas internas ditatoriais, por vezes, entram em conflitos, onde enfrentam novos desafios para reconstruir a sua vida material e imaterial no atual *tekoha*.

A questão cultural era muito forte nessa época, todo fim de semana tinha festas culturais, iniciava na sexta-feira e encerrava no domingo, com toda tranqüilidade, sem violência.

Conversa realizada com Ponciano, (06/2015).

Quando eu era jovem, eu vinha muito com meus pais nas festas culturais no final de semana, cada final de semana acontecia festas nos *tekoha* diferente. Aí os homens iam caçar, pescar e as mulheres iam colher alimento na roça para preparar as refeições. Em cada *tekoha* já tem pessoas responsável para cuidar da logística, a liderança local se empenha para receber bem, assim quando chega a vez deles, tem que ser bem recebido. Assim continuam as festas de sexta-feira a domingo, todos viviam felizes aí. As famílias dos *tekoha* mais distante vinham a cavalo para as festas, mas não tinham brigas, todos são respeitados, após as festas cada um voltava para sua casa já sabendo onde seria a festa da próxima semana (PONCIANO, 06/2015)

O cotidiano dos nossos antepassados era de acordo com o modo próprio de viver Kaiowá e Guarani, sem muitas interferências das instituições externas. A vida na reserva, nesse período, possibilitava mais aos pais educar os filhos conforme o fundamento da educação Kaiowá e Guarani, através dos processos próprios de ensino-aprendizagem. Porque o meio ambiente da reserva tinha recursos naturais em abundância, as práticas culturais estavam presentes no cotidiano e a roça produzia alimentos com fartura, através do trabalho coletivo das famílias. Mas com o aumento da população, aos poucos o meio ambiente da reserva veio se degradando.

Com a extinção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) inicia o processo de implantação de educação escolar para ofertar às crianças nas reservas. Nessa perspectiva a Missão Evangélica Caiuá instalou-se ao lado da Reserva Indígena Te'yikue, na década de 1970, na Fazenda Joá, posteriormente mudou ao lado da Fazenda Novilho. Conforme Batista (2005), no município de Caarapó formalmente o registro mostra a criação da escola na Reserva Indígena Te'yikue em 1982.

A política da educação escolar nesse período era nos integrar à sociedade nacional, o mecanismo adotado para extinguir a nossa cultura, crença, língua e a cosmovisão.

Mas a implantação de educação escolar indígena diferenciada, a partir de 1997, foi um marco importante para nossa comunidade. Nessa perspectiva a pesquisa se constitui para compreender, como se estabelecem os processos próprios de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani, no contexto da educação escolar indígena e, no caso desta pesquisa, busca articular-se com o Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Escolar Indígena/Núcleo

Local/Edital 049/2012/Capes/INEP – “Formação de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: Relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar indígena”, bem como ao subprojeto “Sustentabilidade e Territorialidade, a partir da Perspectiva dos Professores Guarani e Kaiowá, das Terras Indígenas Takuaperi, localizada no município de Coronel Sapucaia e Te’ýikue, localizada no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul”.

Portanto, partindo dessa perspectiva no início gerou certa preocupação para desenvolver a pesquisa, pois quando se trata de um programa de pós-graduação, subentende-se que é um espaço de produção de conhecimento científico. Nesse sentido, gera a ansiedade de como trazer saberes holísticos do meu povo para socializar e ressignificar, no campo epistêmico, na academia educacional. Essa inquietação conduziu-me em busca das ferramentas possíveis e pertinentes que possibilitassem a interrelação e a sincronia de saberes e conhecimentos epistêmicos na constituição de dados para pesquisa.

Os aportes teóricos dos estudos culturais, pós-críticos e colonialidade do saber potencializam e estabilizam os saberes holísticos Kaiowá e Guarani para dialogar com o conhecimento científico.

Nesse sentido, entre as fronteiras epistêmicas, numa situação ambígua, foi necessário desnaturalizar o contexto sociocultural da comunidade, sendo eu parte do objeto, estabelecendo o processo de estranhamento do “eu – Kaiowá e Guarani”, adquirindo “novos olhares” (COSTA, 2002), rompendo paradigmas de ciências, enfatizando que as novas concepções no contexto da pesquisa educacional (educação Kaiowá e Guarani versus educação escolar indígena), possibilitam mais flexibilidade e liberdade para transitar no campo empírico da pesquisa, porém estabelecendo rigorosidade ao processo de investigação para garantir autenticidade na produção de dados.

Para Costa (2002)

[...] é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e vida. (p. 14).

A pesquisa é de cunho qualitativo, dialoga com as metodologias de pesquisa pós-críticas e estudos culturais na construção e no desenvolvimento do processo epistemológico e metodológico. Nessa perspectiva, foi necessário buscar diferentes caminhos epistemológicos e metodológicos já constituídos e através destes, constituir “novos olhares” (COSTA, 2002) na

intenção de adequar e ressignificar o processo metodológico da pesquisa, constituindo novos enfoques, elementos possíveis, compatíveis e pertinentes aos pressupostos da investigação, tendo em vista a necessidade de adquirir confiança do sujeito no intuito de transitar, com liberdade, no campo empírico da pesquisa, (PARAISO, 2012). As novas concepções possibilitam a “flexibilidade” entre os sujeitos da pesquisa e os saberes Kaiowá e Guarani com os conhecimentos científicos. Neste sentido, “a pesquisa tem que ser a continuidade da vida do pesquisador” (FRANCO, 2003; p. 206).

A partir da compreensão da metodologia de pesquisas pós-críticas e estudos culturais, com o conceito de estranhamento, foi necessário posicionar-me com outro olhar, desnaturalizar o ambiente natural em que transito e naturalizar no campo epistemológico e metodológico da pesquisa.

Com isso possibilitou-me as novas descobertas, constituindo ferramentas possíveis e pertinentes para a produção de dados da pesquisa, com autenticidade, ressignificando os nossos saberes, a partir das novas leituras, buscando construir, a partir daí, o conceito de autoetnografia.

Nessa perspectiva destaca Paraíso (2012)

Por isso, é uma prática extremamente importante nas metodologias de pesquisa pós-críticas ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos. É preciso traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista. É necessário, em síntese, numa inspiração nietzscheana, “lançar-nos além de nós” mesma/os, para que algo novo possa aparecer, (p. 44).

A pesquisa transita entre a educação Kaiowá e Guarani, educação escolar indígena, as teorias já constituídas e a autoetnografia, portanto, nas concepções de metodologia de pesquisa pós-críticas; desenvolve-se em movimentos de *ziguezaguear* (Meyer e Paraiso, 2012), elencando elementos a respeito do processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani.

Nesse sentido, ao transitar no contexto sociocultural no campo empírico, articulando-o com o campo epistemológico da pesquisa, foi possível evidenciar os processos de produção de dados no dia-a-dia que percorremos (como Kaiowá e Guarani), ou seja, em nossas práticas cotidianas.

Ao vislumbrar os procedimentos epistemológicos e metodológicos já constituídos, potencializam-se as nossas práticas de produção e constituição dos saberes Kaiowá e Guarani. Dessa forma, denomino as práticas como autoetnografia, trazendo concepções de dentro para fora, a partir da cosmovisão Kaiowá e Guarani, sendo parte do objeto e obtendo a inter-relação no campo empírico da investigação.

Nesse sentido, Meyer e Paraiso (2012), afirmam:

É claro que fazemos pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do *ziguezaguear*. Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aquele/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturas. É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-criticas. (p. 17)

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

Os processos metodológicos já constituídos que busco articular com os saberes e práticas socioculturais Kaiowá e Guarani na produção de dados sobre o contexto da pesquisa, constituem-se a partir da perspectiva de pesquisas pós-críticas, possibilitando-me a utilização e articulação de elementos etnográficos, a partir da vivência e experiência de vida no berço cultural da educação Kaiowá e Guarani.

Me posicionei transitando com outros olhares, realizando estranhamentos no contexto sociocultural da pesquisa para produção de dados, pois as observações no cotidiano da comunidade, o diálogo informal, na roda de conversa, de tereré, entre outros, direcionam para determinados assuntos que contemplam as questões da pesquisa, tendo em vista o jeito

próprio de aquisição e constituição de saberes Kaiowá e Guarani, articulado com o campo epistêmico.

A compreensão da realidade sociocultural da nossa comunidade Kaiowá e Guarani, a partir dos detalhes que complementam o dia-a-dia na constituição do “ser”, muitas vezes os mais simples da vida são ocultos na nossa concepção por ser tão natural da realidade e que esses são principais elementos que compõem o princípio da educação Kaiowá e Guarani, pois com as concepções interculturais foi possível evidenciar na produção de dados da pesquisa.

Nesse sentido Nascimento, Xavier e Vieira (2012) destacam:

[...] colocamos no caminho da pesquisa, a emprestar não só os ouvidos, mas também o olhar atento na colhida de outras “miradas” que têm se dado a nós pelas lentes de outras lógicas, outras referências culturais, manifestas, hoje, pelo anúncio dos Movimentos Sociais em seus múltiplos contextos: indígenas, campesinos, afrodescendentes, entre outros. (p. 40).

A partir do cotidiano, sendo parte do objeto, vindo de dentro para fora, os simples detalhes da nossa rotina articulada com os aportes teóricos já constituídos vão desterritorializar o campo empírico da nossa pesquisa, possibilitando conduzir o desenvolvimento da investigação conforme as demandas que vão surgindo, abrindo caminhos para os novos territórios da pesquisa.

Para Paraiso (2012):

Articular e “*bricolar*”! Fazer as *articulações* de saberes e as *bricolagens* metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos. Procedemos em 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 método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A *bricolagem* é um momento de total *desterritorialização*, que exige a invenção de outros novos *territórios*. Contudo, para articular saberes e bricolar metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, “viradas”, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas. (s/p)

Com as concepções e procedimentos de pesquisas pós-críticas e dos estudos culturais foi possível transitar no campo empírico da pesquisa com mais segurança, do jeito de ser Kaiowá e Guarani, como parte da comunidade, sem muitas vezes andar com as ferramentas para produção de dados, potencializando os passos e a convivência junto com a comunidade, o envolvimento direcionado para a pesquisa junto com os mais velhos e/ou sábios Kaiowá e Guarani, através da conversa informal, muitas vezes através das observações

no cotidiano, nas visitas nas casas de familiares como de rotina, no discurso e fazeres dos pais, mães, mais velhos da comunidade e lideranças/caciques realçam as perguntas da pesquisa.

As entrevistas, observações e discussões em grupo, no caso envolvendo professores e professoras indígenas na formação continuada³⁰, através do discurso sobre o contexto da educação Kaiowá e Guarani e educação escolar indígena nota-se os processos de articulação e negociação de saberes na práticas pedagógicas, participação na conversa de lideranças tradicionais nos ambientes alternativos, muitas vezes realçadas com as experiências vivenciadas no contexto da educação Kaiowá e Guarani, no processo da construção da educação escolar indígena no que diz respeito ao ser Kaiowá e Guarani, professor e gestor indígena.

As análises das discussões acontecem de forma articulada com os estudos dos referenciais teóricos e bibliográficos já constituídos no contexto da pesquisa, tendo em vista as produções dos pesquisadores indígenas Guarani e Kaiowá.

Os passos utilizados para o desenvolvimento da presente pesquisa eu denomino como autoetnografia, porque trazem concepções holísticas de dentro para fora, no campo epistêmico, como membro da comunidade, oriundo do mundo Kaiowá e Guarani e falante da língua materna, aproprio-me do mundo letrado para trazer e ressignificar os saberes Kaiowá e Guarani, potencializando a cosmovisão Kaiowá e Guarani como ciência.

No entanto, no decorrer da transição do saberes Kaiowá e Guarani do mundo iletrado para o mundo letrado aparecem alguns obstáculos, ao descrever os dados da pesquisa como a “tradução” (BHABHA, 1998) ou transição da língua guarani para o português.

Ao ultrapassar as fronteiras entre as línguas, perde-se as suas essências, porque algumas palavras da língua guarani não possuem tradução para a língua portuguesa, onde os sinônimos encontrados muitas vezes não expressam o significado ou sentido da palavra. Porém, de alguma maneira, os dados produzidos durante o caminhar da pesquisa não são prejudicados, levando-se em conta a ambivalência da tradução.

³⁰ A formação continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola realizada na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo entre 2014 e 2015 foi um espaço importante para a produção de dados da pesquisa.

2. Territorialidade e Sustentabilidade na Perspectiva Intercultural na Reserva Indígena Te'yikue, Etnia Kaiowá e Guarani

2.1 Territorialidade – TEKOHA e Sustentabilidade na cosmovisão Kaiowá e Guarani

A territorialidade e sustentabilidade que busco descrever, no presente trabalho, é na perspectiva de compartilhar a nossa cosmovisão Kaiowá e Guarani no aspecto “*tekoha*”, o qual abarca o significado da Terra Sem Males – *Yvy Marane'ŷ*. Valdomiro (Panambizinho/2015)³¹, explica em guarani o conceito de *Tekoha* “*che yyá resapa*”, a tradução mais aproximada é: “sou parte da terra”, como nós Kaiowá e Guarani acreditamos; nos ensinamentos que recebemos, conforme a cosmologia, se estabelece o princípio de ensino-aprendizagem.

Para Benites (2014):

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*). [...] a qualidade da vida está intrinsecamente relacionada com a qualidade da terra. (p. 36)

Na nossa cosmovisão, o *Tekoha* – território, espaço de produção e reprodução física e cultural, busca-se constantemente na ressignificação dos nossos saberes para garantir a sustentabilidade da identidade sociocultural-político-econômico da comunidade, como fundamentos constitutivos do nosso ser, seguindo o *Nanderyke'ŷ* – nosso irmão maior, que constituiu o *Nanderembypy* a nossa origem.

Segundo Bergamaschi e Meneses (2009):

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. (*apud*; BENITES, 2014; p. 66)

A explicação conforme a cosmologia, a localização do *Nande Retão Tekoha Guasu*– o Território Guarani Grande Povo, localiza-se onde nasceu o nosso princípio – *ojasojaó haguépe*, quando nasceu enterrou a placenta nesse lugar, que os Kaiowá e Guarani

³¹ O *Ñanderu* Valdomiro da Terra Indígena Panambizinho do Município de Dourados-MS, contribuiu, trazendo a nossa cosmovisão Kaiowá e Guarani no aspecto *tekoha*, durante o curso de formação da Ação Saberes Indígena na Escola, realizada em setembro de 2015, na Faculdade Indígena – FAIND/UFGD, do núcleo UFGD.

entendem como o *Yvy Pyte*, o centro da terra, portanto seus descendentes migram em torno dela.

Para Azevedo, Brand e Colman, (2013)

O povo Guarani possui uma concepção de territorialidade que engloba toda a região leste do Paraguai; nordeste da Argentina; e no Brasil todo o estado do Mato Grosso do Sul (MS) e os estados do sul e sudeste; essa região é denominada pelos Guarani de “Ñande Retã”, que poderia ser traduzido por “Nosso País, ou Território”; é nesse espaço que os Guarani vivem e estabelecem as suas comunidades (p; 15).

Nesse Território tradicional – *Tekohaos Ñanderu* possuem autonomia sociopolítico-cultural-econômica; as redes macro familiares são aglomeradas em torno dele e respeitam as decisões e encaminhamentos, os pais toda a noite reúnem os filhos na casa de reza, todos participam das festas tradicionais, como a cerimônia de milho *jerosy*³² e *guachire*³³, batismo de crianças. 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.

Segundo Brand e Colman (2013)

A família extensa constituiu, historicamente, a unidade social básica dos Guarani e Kaiowá, sobre a qual se apoiavam e apoiam seus líderes político-religiosos. Com a dispersão, seus integrantes não encontravam mais as condições necessárias para manterem inúmeras práticas religiosas coletivas, especialmente as relacionadas aos rituais de iniciação. A dispersão e fragmentação que marcou o processo de desterritorialização e posterior confinamento de inúmeros grupos macro familiares, ou de aldeias tradicionais, foi, certamente, um dos fatores que mais impactou sobre a organização social dos Guarani e Kaiowá. (p. 58).

No passado, quando os nossos antepassados viviam nos seus *Tekoha* tradicionais a reciprocidade fluía normalmente entre todos moradores e famílias do local, fosse com a produção de alimento ou da caça e pesca. Quando conseguiam animal de caça maior faziam divisão entre todos, conforme o número da família.

Conforme Aquino, (2012)

³²*Jerosy* é um ritual que realizamos para agradecer ao *Jakaira* – Dono das plantações na colheita de milho branco/saboró.

³³*Guachiré* possui dois significados, um é a festa tradicional, onde se prepara a bebida de milho, cana-de-açúcar, batata doce ou mandioca; antigamente como não tinha açúcar, a bebida – *chicha/kaguî* feita de milho ou mandioca adoçava com garapa (caldo de cana) socado no pilão ou com a batata doce e outra é o canto que se faz durante a festa, muitas vezes os versos são improvisados na hora.

Nossos avós dividiam a caça, a pesca e os frutos coletados entre os parentes, ou entre as famílias extensas, para ninguém passar fome. Se alguém tinha o que comer, todos na aldeia se fartavam e só se passava necessidade quando ninguém não tinha nada para oferecer. (p. 52)

Aqui as práticas da reciprocidade são comuns entre a nossa comunidade, a união, solidariedade, viver em harmonia (*jeiko porã*) e (*teko marangatu*) são algumas linhas da educação Kaiowá e Guarani, pois existem a reciprocidade material e imaterial/espiritual, o compartilhar – *mboja’o* com os seus próximos, a coletividade – *pavẽ* juntos, unidos/união na rede macro familiar, na reciprocidade material compartilham os produtos da agricultura, os que caçam, os que pescam, as frutas coletadas e mel, conforme o número da família. Na reciprocidade imaterial/espiritual compartilham os que conhecem, transmitindo através da oralidade os saberes, as rezas, os cantos *ñengary*, *mborahéi*, *guahu*, *kotyhu* que conduzem o ser Kaiowá e Guarani, partindo do princípio do *Teko Pavẽ*.

Segundo Benites (2014):

É o *Teko Pavẽ* (forma coletiva de viver) que favorece o *Teko Marangatu*, ou seja, o modelo de ser não linear ou individualista, mas cada elemento depende de todos os elementos que formam o universo kaiowá e guarani, para poder constituir o ser Kaiowá e Guarani (p. 65).

Segundo os mais velhos, existe o *teko joja’jy/teko pave’jy*, onde não flui a reciprocidade entre as famílias, por acontecimento de desvio de conduta. Conforme a explicação dos *Ñanderu*, durante a gestação os pais não seguiram as regras rigorosamente. Dona Floriza³⁴, da Reserva Indígena Bororó, denomina como feitiços – *mohãy* dos pais, quando a criança nasce, vem com o ressentimento de desgosto e revolta, a criança pode crescer e ficar adulto com desvio de conduta, do princípio da reciprocidade, sendo assim quando constitui família transmitem aos seus filhos o mesmo comportamento que carregou durante a trajetória de vida. No passado, era um pouco raro não acontecer a reciprocidade entre as famílias, por que havia mais controle e quem não queria fazer parte desse laços eram destituídos das relações recíprocas, mas nos dias atuais muita coisa mudou e é raro acontecer as práticas dentro dos *Tekoha*, no cotidiano da comunidade e das famílias.

Para *Ñanderu* Lidio Sanches³⁵:

A reciprocidade entre as famílias acontece para demonstrar o agradecimento aos pais, a união, o espírito de solidariedade, por que os pais se dedicaram

³⁴ Fala da *Ñandesy* Floriza da Reserva Indígena Bororó de Dourados, durante em uma visita na sua casa de reza realizada pelo grupo de professores indígenas e não indígena da formação do Programa Ação Saberes Indígena na Escola do Núcleo UFGD.

³⁵ Lidio Sanches é Kaiowá, um dos *Ñanderu’s* da Reserva Indígena Te’yikue que contribui bastante com o processo da educação escolar indígena, mora na região do *mbopiý*– Corrego do Morcego.

para cuidar de seus filhos e os filhos tem que fazer parte de laços recíprocos. Existem famílias que não compartilham, esses transmitem o *teko joja'jy/teko pave'jy* aos seus filhos, não possuem respeito a sua família (08/2015).

A nossa educação Kaiowá e Guarani constituí os princípios de saberes, através dos processos próprios de ensino-aprendizagem, fortalecendo a importância do território/territorialidade – *tekoha* na construção, reconstrução e na ressignificação de saberes.

Conforme Urquiza e Nascimento (2013):

Territorialidade tem a ver com as formas próprias como cada povo (re) elabora suas práticas culturais na interação com a natureza, processo que extrapola a noção física (geográfica) de terra, enquanto elemento espacial, remetendo para outras dimensões, como a cosmologia espiritual, simbólica, mítica, etc. (p. 59).

Na nossa cosmovisão, a sustentabilidade centra-se na mãe natureza, nesse sentido é comum ouvir nas falas dos mais velhos, a lembrança da fartura que o território tradicional propiciava na questão da sustentabilidade, as imagens do *tekoha* estão vivas na memória. O esgotamento de recursos naturais se deu por conta da superpopulação da reserva, o descontrole do fogo no período seco de inverno, derrubada de mata nativa para cultivo de roça, para abrir pasto de gado e venda ilegal de madeira pelo chefe do posto da FUNAI, na década de 80.

... antigamente nós tínhamos tudo, tinha o nosso mato, tinha bastante bicho (animais), o nosso rio tinha bastante peixe, a nossa roça era cheia de fartura, sem praga, a terra era fértil, (Lidio Sanches, 08/2015).

Segundo Meliá (1990):

Para os Kaiowá e Guarani terra/território é **tekoha, lugar onde seja possível viver bem** (Meliá ET AL. 1976). De forma ideal esse território deve possuir espaço para agricultura, criação de animais, espaço para caça e coleta e que seja preferencialmente próximo de mata e córregos. Além destes aspectos físicos existem os aspectos sócio-culturais-econômicos como a existência de grupos de famílias extensas – **Te'yí** – que se relacionam e que mantêm sua forma própria de organização política e religiosa. Sendo assim, além de uma certa quantidade de terras suficientes para a sua reprodução física e cultural, os Guarani necessitam de uma boa terra, e não qualquer terra (*apud*, AZEVEDO, BRAND e COLMAN, 2013; p. 14)

Nos *Tekoha* tradicionais as nossas comunidades ainda fazem os ensinamentos de seus filhos culturalmente, possuem rituais de fazer os seus filhos sentarem no momento propício para repassarem os valores da vida, como devem conduzir a sua vida, obtendo a preparação como futuro chefe de família. Algumas famílias tradicionais que possuem poucos contatos com pessoas de fora, que têm pouco contato com a mídia ou tecnologia, aqueles que moram distante do centro da reserva, realizam o ensinamentos conforme os fundamentos da

educação Kaiowá e Guarani, de manhã cedo durante o chimarrão, a maioria dessas famílias faz refeição reforçada logo de manhã cedo, quando as mães ocupam esses espaços para fazer o ritual de ensinar seus filhos. Os espaços alternativos utilizados para o processo de ensino-aprendizagem são conforme o local em que se encontra, na roça, na mata, na casa, no rio ou durante um passeio, observando o entorno.

Conforme Ñanderu Lidio Sanches:

... no futuro os filhos vão ter que fazer o papel de formador na sua família, por isso tem que acatar orientação dos pais, porque não obedecendo/acatando os ensinamentos que foram repassados, eles não conseguirão dar continuidade de boa educação que receberam para sua geração;(08/2015).

Segundo os mais velhos, os/as filhos/as(casado/as) que nunca vieram brigar com os pais na casa são aqueles que caminharam conforme os princípios fundamentais da vida do Kaiowá e Guarani.

Para Benites (2014)

... apesar de parecer que nossa identidade é “temporária”, pois muda de acordo com as necessidades de sobrevivência, mesmo quando boa parte do nosso ser é fragmentado, podemos dizer que há uma possibilidade de negociações na fronteira da identificação, porque temos os elementos, marcas e valores tradicionais que permitem a resistência, e ainda existe a parte do nosso ser que nos identifica com a tradicionalidade, a “essência” kaiowá e guarani (explicitada por Alice Cáceres, in ROSSATO, 2002, p.124) – que é a espiritualidade do ser - e que também está ligada diretamente à nossa territorialidade, o “*Tekoha Guasu*”. (p. 56)

A territorialidade para nós Kaiowá e Guarani tem o significado espiritual e material; no *Tekohacomeça* a nossa origem, onde nasceu o nosso ser Kaiowá e Guarani, o *Teko* é a vida e *oha* um espaço, nesse sentido, *tekoha* é uma “aldeia”, onde vivem as pessoas, reúnem-se as famílias; o rezador – *ñanderu* é a autoridade máxima responsável pela organização social, o que ele fala é respeitado e onde todos acatam a decisões, os pais/as mães toda tarde vão para casa de reza³⁶, participam de festas tradicionais como cerimônia de milho *jerosy* e *guachire*. Assim, os jovens adquirem boa educação, não andam pelo mal caminho, por que o *ñanderu* ajuda as mães a educar seus filhos e a viver em harmonia.

Conforme Benites (2014):

Em todos os lugares/*tekoha* próximos, como *Takuara*, *Javevyry*, *Yptyā*, *Javorai*, *Pindo Roky*, *Piratiŷ*, *Joha*, quando havia festas, convidavam as famílias destas aldeias para participar, que vinham para *Te'yikue* e passavam semanas ou meses festejando, realizando o *jerosy* (cerimônia para o milho),

³⁶ A casa de reza para nós Kaiowá e Guarani é um espaço sagrado, onde se realizam os ritos culturais, como cerimônia de batismo de criança, cerimônia de milho branco – *jerosy* e os ensinamentos culturais.

kunumi pepy (cerimônia de perfuração dos lábios dos meninos), *mitã jehecha* (batismo de criança). (p. 43)

Para nós, Kaiowá e Guarani, a sustentabilidade está ligada aos recursos oferecidos pela natureza como caça, pesca, frutas, produção de alimento, confecção de artefatos, garantir a estabilidade da cultura, saberes, fortalecimento da identidade, os valores culturais, a língua materna, preservação da mata, do rio.

Fala do Ñanderu Lídio Sanches:

Antigamente a parte cultural nós éramos muito fortes, tinha o grande Ñanderu Jorge Paulo e seus *Yvyra'ija kuéra* (discípulos e/ou auxiliares), as festas tradicionais aconteciam todos os finais de semana, o batismo de criança, o cerimônica de batismo de milho (*jerosy*), fazia muito. Todos viviam felizes e hoje nós estamos se sentindo sozinho, triste, porque os mais novos não dão mais valor para os rezadores, nem para os mais velhos e esses jovens não sabem mais o nosso canto (*guachire, kokyhu, guahu*).

De acordo Brand e Colman (2013):

Por isso, é bastante lógico que o processo histórico de redução territorial e consequente confinamento no interior das pequenas extensões de terra reservadas aos Guarani e Kaiowá tenha gerado inúmeras mudanças e atualizações no cotidiano indígena, que vão muito além das transformações em sua economia, decorrentes, em especial, da perda de recursos naturais importantes e mais facilmente percebidos pelo entorno regional (p. 54).

O confinamento praticado contra a nossa comunidade, na reserva indígena, provocou inúmeras mudanças no cotidiano. Conforme os remanejamentos das populações de *tekoha* tradicional do entorno da reserva, os espaços físicos tornaram-se insuficientes para a produção física e cultural dos nossos antepassados. Hoje nossa comunidade luta pela sua sobrevivência, buscando alternativas de subsistência nos serviços assalariados nas fazendas vizinhas, nas usinas de cana de açúcar, na construção civil e por meio dos benefícios sociais do governo. O conceito de reserva impossibilita a mobilidade geográfica da nossa população, para nós não havia limites nem fronteiras físicas e geográficas. A demarcação da reserva provocou perda irreparável dos nossos recursos naturais entre outros benefícios socioculturais. Mas o que nos resta é o jeito ou modo próprio de constituir nossos saberes, que são descritos no próximo item.

2.1.1 Saberes – *Arandu*

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.

Nessa perspectiva, podemos entender 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 movimentos do 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.

Nesse sentido nós Kaiowá e Guarani, observamos muito o espaço e o tempo (universo – mundo), quando surge algo ao redor do sol ou da lua, os relâmpagos distantes, a noite em ponto localizado, porque na nossa cosmovisão cada ponto no universo é entendido como o mundo e tem o lugar específico dos espíritos de diferentes Dono/Deus – *jará*. E tem o lugar dos mortos – *kañynguery retã* onde vão após morrer. Quando alguém morre sempre aparece um relâmpago quase que discreto, é entendido que eles estão felizes, recebendo aquele que está chegando e, quando nasce, tem o *jara* específico de cada um enviado aqui na terra: tem a enviada de *Paikuara* – Sol, *Jasy* – Lua, *Marany* – Temporal, *Jakaira* – Dono do milho. E aquele que nasceu com necessidade especial –*ndahekopáiva*, no entendimento Kaiowá e Guarani, não nasce por acaso, porque foi enviado pelo seu *jará*, e é chamado como criado de Deus – *Ñandejara rymba*.

Na nossa cultura para ser sábio tem que ter bons ouvidos/audição, nossos pais quando pequenos com auxílio dos *ñanderu* fazem o ritual, preparando os ouvidos/audição da criança com osso (fêmur) de rã – *ju'i guasu kanguépe*, ele assopra os ouvidos da criança, utilizando osso de rã como canudinho, assim terá habilidade de ouvir, obtendo boa audição para escutar algo de muito longe e obter capacidade de assimilar os ensinamentos dos pais, memorizam rápido.

Para ser o bom observador, nossos pais utilizam gordura de urutau – *yrutau/guäiguingue*, porque esse pássaro observa o sol todos os dias. Para andar no mato com agilidade, recomenda-se, principalmente aos meninos, beber caldo de lambari, assim não corre o risco de ser atingido nos olhos durante a caça pelo mato. Pois não basta ter boa audição, precisa obter habilidade para falar, dialogar com o seu povo. Para compreender melhor a descrição do item seguinte, trazemos um pouco sobre a língua – *ñe'ẽ*.

2.1.2 Língua – *Ñe'ẽ*

Para nós Kaiowá e Guarani, a língua – *ñe'ẽ* é o *ayvu*, que utilizamos para conectarmos ao mundo espiritual, possui o significado como pássaro – *guyra*, e o nosso corpo como uma casa que abriga e o faz repousar no assento – *apyka*, por isso os processos de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani seguem o ritual para que a criança consiga obter concentração durante o processo.

Segundo a nossa cosmovisão Kaiowá e Guarani, os processos próprios de ensino-aprendizagem possuem relações intrínsecas entre as teorias e as práticas, porém não são todos que têm a habilidade de ensinar os saberes e as práticas; o *omba'ekuava* os sabedores ou detentores de saberes tradicionais possuem auxílio divino, que faz repousar os saberes – *ayvu* no aprendiz – *apyka*.

Conforme Benites (2014):

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

Assim também, 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. 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. Para entender melhor o item a seguir, apresento o que é a reza – *ñengary/purahéi/ñembo'e* para nós Kaiowá e Guarani.

2.1.3 Reza – *Ñengary/Purahéi/Ñembo'e*

Para os mais velhos *Ñanderu* Kaiowá e Guarani, a sustentabilidade não está restrita somente na questão de subsistência alimentar, mas sim na estrutura material e imaterial que sustenta a identidade sociocultural-político-econômico-religiosa da comunidade. Nessa perspectiva, os *ñanderu* sempre se referenciam aos grandes rezadores que já se foram, ou seja, sempre reportam-se aos seus mestres tradicionais, esse é o processo de ensino-aprendizagem da educação Kaiowá e Guarani. Demonstrar respeito aos seus mestres, sendo

assim, o respeito hierárquico dos Kaiowá e Guarani, sempre foi como o fio condutor do ensinar e aprender, respeitando os mais velhos, não interferindo nos afazeres dos mais velhos, ou seja, os mais novos tem que respeitar os mais velhos, são eles que devem falar; usar o discurso é a arte dos mais velhos, sendo que, os mais novos, não têm autonomia de discursar para os mais velhos porque, na cosmovisão Kaiowá e Guarani, se não respeitarmos os mais velhos, o *Nanderyke'y*, nosso irmão maior, pode nos castigar³⁷ quando chegarmos ao *Jasuka* – universo sagrado.

Segundo os *Nanderu's*³⁸, as rezas – *ñengary* foram dadas pelos nossos princípios denominados pelos Kaiowá e Guarani *ñanderyke'y*, o nosso irmão maior, ou *Chirupapa*, nosso Pai, na perspectiva de instrumentalizar o seu irmão mais novo – *che ryvy* ou seus filhos. Com as rezas de diferentes tipos, das mais simples às mais sagradas, são ensinadas para aqueles que têm interesse de aprender para utilizá-las como proteção/defesa pessoal, como para acalmar o temporal – *ary rovaiha/marãny pegua*, para dor de dentes, dor de cabeça, dor de barriga, picada de cobra, para dormir bem – *pytû mbory pegua*, contra o má espírito que circula à noite, isto é, para não ter pesadelo; essas rezas – *ñengar ysão* consideradas instrumentos imateriais, proteção para defesa pessoal.

Segundo Florêncio Barbosa³⁹, existem rezas de chuva e de estiagem:

Oĩ ñembo'e reambakuáihā, ndoky véiramo ikatu reha'ã oky haguã. Che oi, ndokvái jave, ahecha che remítô oñandu etereiramo kuarahy aku ahenóima oky haguã. Oĩ ambakuái mbyky ha ambakuái puku. Pe ambakuái mbyky reha'ã rembopapama jave osunuma oi ko ára yképe, ka'aru arã guarã okýma. Ha ambakuái puku katu, ikatu reha'ã pokõi ára, uperire katu oky ipuku kuévo, upecharamo oi jey va'erã ombohováiva chupe, upecharamo mante oñeñongatu jey.

Tem reza para chamar a chuva, quando a estiagem for muito forte pode fazer a reza para chover. Eu mesmo, quando não chove mais, quando vejo minha plantação sentir muito calor do sol, já chamo para chover. Tem reza curta e longa. A reza curta é rápida, quando termina de rezar já faz trovão ao norte e à tarde já chove. A reza longa faz-se durante sete dias, depois começa a chover sem parar, quando for assim, tem que ter outro rezador para fazer a reza de estiagem, só assim pára de chover.

Para Benites (2014):

³⁷ O castigo que entendemos, quando caminhamos para o universo sagrado – *jasuka*, o demônio – *aña* nos fisga com anzol e joga numa grande caldeirão – *tacho* para nos derreter. No entendimento nosso é comum quando alguém morre, ao se preparar para chover, escutamos um barulho como algo está fervendo no céu entre as nuvens.

³⁸ Os *Nanderu* a que me referencio é da nossa Reserva Indígena Teýikue, o Lídio Sanches, Florêncio Barbosa – Bachiño, Ponciano Paulo, Romero Martins, Cícero da Silva e outras pessoas mais velhas da comunidade como Ancelmo Lescano, Vale Ortiz, Ivaldo de Lima, Aparício Martins entre outros.

³⁹ Conversa realizada em 2013, com Florêncio Barbosa, conhecido na reserva como Baxiño.

Os cantos (*porahéi*, *ñembo'e*) e as danças (*jeroky*, *guachire*, *kotyhu*, *ñemongo'i*) são meios que os Kaiowá e Guarani usam para comunicar-se, ligar-se e interconectar-se com o ambiente. É a forma com que estabelecem vínculo com a espiritualidade da natureza que está ao seu redor e, nesta comunicação, cultivam o respeito, a crença e a necessidade de manter-se conectado ao mundo sobrenatural. (p. 39)

O *Ñanderu* Jorge⁴⁰, da Terra Indígena Bororó de Dourados-MS, na ocasião em uma visita dos professores indígenas e não indígenas do curso de formação da Ação Saberes Indígena na Escola⁴¹, realizado pelo núcleo UFGDno mês de abril de 2015, fizeram em sua casa de reza, durante a aula proferida por ele e sua esposa *Ñandesy* Floriza, quando perguntávamos dos procedimentos cultural de rituais como cerimônia de iniciação – *kunumi pepy*, cerimônia de milho verde – *jakaira jehecha*, cerimônia de preparo do solo para plantio de milho branco – *yvy jehecha* e batismo de criança – *mitã karaí*, *Ñanderu* Jorge enfatizou a existência de hierarquia cultural entre os rezadores – *ñanderu/ñandesy* ou *omba'ekuaáva*, destacando o respeito que têm pelos seus mestres. Enquanto existem, são apenas *yvyra'ija* auxiliares, algumas rezas ou ritual são permitidos para utilizá-los. O ritual mais sagrado como ritual de batismo de criança, cerimônia de milho branco – *avati jehecha/jerosy*, preparo do solo – *avati ra'anga/yvy ra'anga*, há respeito entre os sabedores Kaiowá e Guarani.

Para os *Ñanderu's* os rituais mais sagrados não acontecem em qualquer lugar, existe o *tekoha* específico para a sua realização e é conduzido pelo determinado *Ñanderu*, obedecendo a questão da hierarquia cultural entre os sabedores – *omba'ekuaava/Ñanderu*. Segundo ele, o rezador principal indica quais de seus *yvyra'ija* deve assumir o papel na sua ausência, nesse sentido, o próximo a assumir o papel, acompanha o *ñanderu* mais de perto no sentido de acompanhar a transição de autonomia em processo gradativo, adquirindo confiança. Os rituais realizados por ele, como cerimônia de milho branco – *jerosy puku/mbyky*, tem que estar ao seu lado mais próximo possível na perspectiva de obter autonomia e confiança do *ñanderu*. O ritual é realizado todos os anos na colheita de milho branco para celebrar a produtividade. Na concepção cultural é um ato de agradecimentos ao dono do milho – *jakaira*; nesse ceremonial o *Ñanderu* principal conduz o ritual junto aos seus *yvyra'ija*.

⁴⁰ Na visita à casa de reza do *Ñanderu* Jorge, na Reserva Indígena Bororó de Dourados, durante a conversa com o grupo de professores indígenas, observei na fala dele, o que poderia aproveitar para os dados da minha pesquisa.

⁴¹ Ação Saberes Indígena na Escola é um programa do governo federal para atender demanda das escolas indígenas, ou seja, é o PACTO nacional de alfabetização na idade certa para escola indígena.

O batismo da criança – *kunumi jehechalmitā karaí*, o termo ou tradução que traz consigo o significado do ritual seria para colocar “nome culturalmente”; na cosmovisão Kaiowá e Guarani o ritual não é simplesmente colocar nome, mas sim para trazer o *ayvu/guyra* (alma/pássaro) repousar no seu assento ou na casa que é o corpo da criança. Segundo os *Ñanderu*, cada criança possui “nome” específico dele – *ha'e iguyra/ijayvu*, é recomendado para batizar com poucos dias de vida, a partir da saída do quarto “quando já sai no terreiro/quintal” – *osẽ rire okápe*, buscando consagração espiritual, para que o mau espírito – *ma'etirõ* não coloque alguns tipos de enfermidade na criança e é compreendido como a primeira fase da iniciação no processo de ensino-aprendizagem; seguindo os passos conforme a educação Kaiowá e Guarani, a criança não terá ou trará problema para sua família onde já começa a estabelecer o prestígio para ser referência na família e *tekoha*, desde pequeno.

Na cosmovisão Kaiowá e Guarani, o ritual de iniciação de menino para furar o lábio – *kunumi pepy* é a segunda parte da fase da consagração espiritual, o *oñemboaguyje haguã*, a partir desse ritual ou da passagem por ela, torna-se indivíduo completo, maduro, obtendo autonomia para transitar com liberdade no mundo dos adultos, praticando os afazeres Kaiowá e Guarani. Osvaldo Escobar⁴², da Reserva Indígena Te’ýikue, durante uma conversa informal na ida para cidade de Caarapó-MS, contou que onde morou no Paraguai viveu e conviveu no ritual de iniciação. Segundo ele, sempre acontece quando a aldeia possui grande número de jovens com idade de passar no processo de iniciação, acontecendo no período de trinta dias. Só depois é finalizado, os meninos já se tornam formados para transitar com liberdade no mundo Kaiowá e Guarani. Contou que participava em algumas partes do processo de ritual na aldeia no Paraguai, não participou onde faz o processo de furar o lábio dentro da casa, aí só entra quem tem o lábio furado ou aquele que passou por este processo. Quem não passou por este ritual, o corpo não está consagrado, por isso não é permitida a sua entrada no ritual, ou seja, na concepção Kaiowá e Guarani quem não passou no processo “está com o corpo cru”, sendo assim, poderá prejudicar os *kunumi* que estão em formação; e a entrada da menina só é permitida quando já passou para a fase de moça, ou seja, aquela que ainda não teve a primeira menstruação; e os meninos para participar do processo não podem ter tido relação afetiva ante, caso contrário já não participa mais.

⁴² Osvaldo Escobar é meu tio por parte da minha mãe, mora na região *Kuchui'ygua* na R.I Te’ýikue. No final da década de 80, quando ainda era criança mudou para o Paraguai com seus pais. Após seu pai Florentino Escobar ter sido assassinado, voltaram com suas famílias para R.I Te’ýikue. Hoje trabalha na Usina Nova América no município de Caarapó-MS.

Os rituais no passado sempre aconteciam nos locais específicos, em um determinado *tekoha* de forma concentrada. As famílias dos *tekoha* vizinhos vinham se reunindo na casa de reza onde sempre é realizado o ritual, tendo em vista, o respeito hierárquico cultural, pois durante o ritual os espaços são utilizados para intercâmbio de saberes, porque nesses reúnem-se de outros *tekoha* e *Nanderu*, onde flui a reciprocidade imaterial. Nesse momento de intercâmbio, se ensina aos seus auxiliares – *yvyrá'ija* a reza, o jeito de viver conforme a cultura, procura construir o prestígio do *jekoha/rã* para ser o bom exemplo, para não trazer problemas futuro. É comum, no meio das famílias, existir aquele com rebeldia, então o acompanhamento tem que ser mais de perto e contínuo, ensinando para saber receber as pessoas e respeitar.

Para Benites (2014):

É o *Teko Pavẽ* (forma coletiva de viver) que favorece o *Teko Marangatu*, ou seja, o modelo de ser não linear ou individualista, mas cada elemento depende de todos os elementos que formam o universo kaiowá e guarani, para poder constituir o ser Kaiowá e Guarani (p. 65).

O rezador é preparado desde criança, ensinado desde pequeno, o mestre tradicional ensina o modo de viver e ser Kaiowá e Guarani (o *teko tee* e *teko marangatu*), o respeito com os mais velhos, o comportamento na família e no meio de um grupo maior, o espírito de coletividade e a reciprocidade.

2.1.4 Canto – *Mborahéi/Kotyhu/Guahu*

Os cantos como *kotyhu/guachiré/guahu* são para as festas e a cerimônia de milho branco – *jerossy puku*⁴³; é um ritual mais longo do batismo do milho que pode durar até uma semana; e *jerossy mbyky* começa no início da tarde e encerra à meia noite.

No final do ritual são cantados os *guahu*, em seguida, para finalizar abre-se espaço para *kotyhu/guachiré*, pois existem dois tipos de *guahu*, um para os de dia e outros para a noite. O *guahu* possui um ritmo de passos lentos, mais romântico e o *kotyhu/guachiré* já é do ritmo mais rápido, a roda formada para dança tem que ser em formato de duas fileiras paralela à outra. Segundo os *Nanderu*, quem conduz o canto tem de ficar no centro da roda, de

⁴³*Jerossy puku* é uma cerimônia que é realizada na colheita de milho branco/saboró para agradecer ao seu dono o *Jakaira*. Geralmente o final da colheita acontecem em março ou abril. Essa é uma cerimônia longa, antigamente acontecia durante trinta dias. Hoje quando acontecem, começam na sexta-feira e encerram no domingo. E o *jerossy mbyky* é a mesma cerimônia de milho branco/saboró que segue o mesmo ritual, mas acontece num período mais curto, pode começar a tarde e encerrar a meia noite.

um lado formada pelos homens, do outro, pelas mulheres; quando um termina, outro começa, como uma disputa de verso de homem para mulher.

Oguahu de dia é conhecida como *guahu vai* e o de noite é *guahu* de animais, porque, segundo cosmologia Kaiowá e Guarani, antigamente o princípio de urubu branco – *yryvuti ypy* vivia ainda na terra como humano em todos os lugares onde passava ele compunha um canto – *guahu* para cada animal que consumia. Conforme a realidade de cada um, ele era um carnívoro, matava animais como veado, tatu canastra, tatu rabo mole, caburezinho, urubu, coelho, etc.

Segundo os *Ñanderu*, os cantos como *guachiré/kotyhu* e *guahu*, possuem o fundamento de sustentação – *yta*, que tem um processo próprio para ensinar; não se ensina de uma só vez, cada ensinamento é um tipo de canto, por exemplo, tem o *kotyhu yta* que seria alicerce do canto, *kotyhuguasu* e esse é canto mais lento e tem o *kotyhu'i*. o canto mais romântico que mexe com a emoção das pessoas.

Esses tipos de canto não são ensinados para qualquer pessoa, mas se a pessoa cantar esse *kotyhu'i*, tem que cantar outra que neutraliza, por isso que muitas vezes acontece muitos suicídios, porque as pessoas cantam, mas não sabem o canto que neutraliza e deixa assim, onde acaba afetando a emoção das pessoas mais fracas, levando a pessoa a se suicidar. Conforme o Ñanderu Lidio Sanches, os cantos principais – *guahu yta* e *kotyhu yta*, os *Ñanderu's* ensinam para o seu aprendiz se demonstrar o *teko marangatu*.

Muitos estudiosos e pesquisadores tentaram desvendar o mistério do porquê de os Kaiowá e Guarani serem vulnerais à prática de suicídio. Muitas vezes é entendida como o problema interno que os *tekoha* propiciam à comunidade, levando as pessoas à prática do suicídio, tirando a própria vida. De acordo com Brand e Colman (2013), “verificamos uma radicalização do confinamento e o simultâneo crescimento das taxas de suicídio...”, (p. 60), portanto são elementos articulados que contribuem para essa prática, quando o *kotyhu'i* é cantado frequentemente, nas festas tradicionais, alguém que saiba tem que cantar outro canto que o neutraliza, por que o *kotyhu'i* é muito encantado, mexe nas emoções das pessoas do entorno, onde aconteceu o ritual ou festa tradicional. Qualquer situação pode ter elementos suficientes para a prática de suicídio, como o relacionamento conjugal, briga ou desentendimento na família e os problemas sociais do *tekoha*, pois ele atinge qualquer idade.

Nas festas tradicionais notam-se as habilidades de cada cantor tradicional, aquele que possui o “dom de canto” *kotyhu yta* não se preocupa para começar a cantar. Ele tem a sua estratégia, espera os outros mais jovens começarem, quando aqueles que começaram e já juntou bastante pessoas na sua roda, ele começa reunindo uns quatro cinco pessoas, em alguns minutos, através do seus cantos levam quase todas as pessoas de outras rodas de dança para sua roda, enquanto outros se querem perder as pessoas da sua roda tem que rebater com cantos de igual para igual. Assim vai até o amanhecer, sem repetir o repertório; quem repetir perde a disputa para outros. Através dos prestígios de seus cantos uns aglomeram mulheres em seu entorno.

2.1.5 **Dança – *Jeroky***

Segundo o *Ñanderu* Lidio Sanches, as danças na cultura Kaiowá e Guarani não são ensinadas simplesmente apenas como dança, elas têm a sua finalidade e refletem no cotidiano para utilizar na vida como cidadão. A pessoa que possui habilidade de dançar tem mais prestígio diante da comunidade.

As pessoas são ensinadas desde criança para obter agilidade e equilíbrio nos movimentos dos cantos e da reza, porque a dança tem que estar em sincronia com os cantos ou rezas. As mulheres com o *takuá*, instrumento feito de bambu, e os homens com o *mbaraka*, – feita de cabaça/porunga; entretanto o *takuá* é de uso exclusivo da mulher, mas o *mbaraka* os dois podem utilizar nos rituais.

As danças nos *tekoha* das reservas ou aldeias são cada vez menos praticadas, por influência de outras culturas (ritmos de dança) que entram de fora para dentro dos *tekoha* e reforçam a desvalorização de danças e festas tradicionais, como *guachiré*, *jerosy*, entre outras, que vão sendo silenciadas.

No espaço da educação escolar, os ritos culturais muitas vezes são praticados de forma teatral (CANCLINI, 2003), porque muitas crianças não vivem mais as práticas culturais. Hoje é muito raro acontecer festas culturais. A entrada de cultura de fora influencia muito nessa realidade, como as igrejas, a tecnologia, a mídia, entre outras. Entretanto as crianças do *tekoha* tradicional reocupado, vivenciam com naturalidade as danças, os cantos, obtendo autonomia de praticar os ritos.

2.1.6 Roça – *Kokue*

Segundo os mais velhos, nós, Kaiowá e Guarani, desde o princípio, tivemos roça. No passado tínhamos poucas ferramentas para cultivar, a nossa roça tradicional era de coivara, não mecanizada. É denominada roça coivara, por que a mata é derrubada e queimada. Depois, entre os espaços dos troncos e galhos amontoados, as plantações são cultivadas. A área é utilizada de forma estratégica, quando o solo fica fraco muda-se de local, abrindo nova área ao lado, enquanto esse se recupera, formando novas matas.

O meu avô sempre contava que existem rezas para preparar a lavoura, o *Nanderu* fazia reza no contorno da roça: ao fechar o círculo, iniciava o fogo, portanto o fogo queimava apenas as partes que seriam cultivados, porém segundo ele não é qualquer pessoa que possui essa reza, somente o *Nanderu* principal que mantém o segredo, até porque são considerados também como reza – *ñengaraí* que mata pessoa, que os feiticeiros – *imohãyva* utilizavam para matar os seus inimigos.

Conforme Benites (2014):

Os mais velhos dizem que usavam o fogo para preparar as roças de coivara (é a forma tradicional do preparo da terra para fazer o plantio) e as plantas daninhas demoravam muito para nascer; havia muita união e respeito entre as pessoas, os trabalhos eram feitos em mutirão (trabalho coletivo). (p. 43)

No entanto as lavouras produziam bem, sem a interferência das pragas, porque a reza era feita durante o preparo do solo. Seria um mecanismo de controlar as pragas como lagartas – *ysokaru*, gafanhotos – *tukukaru* e as brocas.

Existem outros fatores essenciais, segundo os saberes Kaiowá e Guarani, para ser um bom agricultor: desde jovem tem que tomar banho no período da geada. Segundo os mais velhos e *ñanderu*, a partir da segunda geada é apropriado para o banho do humano, porque a primeira geada é para os animais, demônios e fantasmas tomarem banho. O significado do banho na geada é para que as plantações dos agricultores não sintam o calor excessivo do sol.

A geada é um elemento natural de que os Kaiowá e Guarani dependem para conseguir boa produção de alimentos, por que os alimentos produzidos são orgânicos, não utilizam produtos químicos, sendo a geada um fator essencial para o controle de praga e erva daninha; tudo depende dos fenômenos da natureza. Segundo os *Nanderu*, no passado havia preocupação com o tempo, principalmente quando se aproximava o período de inverno, já faziam a reza para “cair” a geada, por que a produção de alimentos depende desse fenômeno,

entretanto se a geada não cair, as lavouras correm o risco de serem destruídas por chuva de pedra, porque quando não cai a geada, a chuva de pedra é mais intensa.

O local da roça fica em lugar considerado produtivo, muitas vezes, distante das moradias. Por que as moradias sempre ficam próximas a um bom curso de água. Segundo os mais velhos da comunidade e os *Ñanderu*, quando um agricultor estiver triste, ao andar no meio de suas plantações, torna-se alegre, vendo as folhas verdes mexendo pelo vento. Plantações bonitas e produtivas, deixam os Kaiowá e Guarani felizes.

Hoje a prática de cultivo de roça centra-se nos mais velhos, é raro ver pessoas mais jovens da comunidade se interessar para cultivar a roça. Uma das dificuldades para ter roça, justifica-se na insuficiência de espaço físico para cultivar, dependência de trator, do óleo diesel e sementes. Solo fraco, sem nutrientes, torna-se improdutivo, fazendo com que a maioria dos homens busque sua subsistência fora da reserva. Roça, para nós Kaiowá e Guarani, signifique fartura, muita variedade de produtos, são plantados de forma consorciada, no sistema agroecológico. O milho, feijão, arroz, amendoim são plantadas só uma safra por ano. O calendário agrícola inicia a partir do dia 24 de junho de cada ano e se encerra com o grande ceremonial – *jerosy*, entre março e abril do ano seguinte. Depois da colheita, até o mês de junho, deixa-se o solo se regenerar para a próxima safra.

2.1.7 Culinária – *Hi'upy*

Na nossa cultura Kaiowá e Guarani os hábitos alimentares possuem relações intrínsecas com o processo de desenvolvimento da criança, tendo em vista os processos próprios de ensino-aprendizagem. As alimentações tradicionais são orgânicas, não possuem produtos químicos, tanto os derivados vegetais quanto os de animais.

A questão da alimentação possui regras a partir da cosmologia, na nossa língua utilizamos o termo *pyrasy'a*, ou seja, tudo o que comemos ou praticamos durante a nossa vida volta a ter efeitos em nós ou no nosso dependente (filho).

Por isso, desde a gestação, é preciso seguir o ritual de alimentação, tanto em relação aos derivados vegetais, quanto animais, para isso, os *Ñanderu* acompanham os homens e os *Oñandesy* acompanham as mulheres durante o processo da gestação, orientando quais alimentos podem consumir. Antigamente, como a política pública era escassa, as

parteiras alimentavam as mulheres com alguns tipos de animais que facilitava para dar à luz, como o gamba – *chikái/mykurẽ*, beija-flor para obter criança pequena que, ao nascer, facilita o parto. Os animais ágeis são alimentos indicados para as gestantes, assim sendo a criança não demoraria para nascer; mas se consumir animais preguiçosos, a criança demorará para nascer, colocando em risco a vida da mãe.

Segundo a orientação de nossa cultura, na questão da alimentação, a menina não podia, por exemplo, comer andando ou em pé, porque se comer enquanto está andando pode ter o seio grande; e na cultura Kaiowá e Guarani mulheres com seios grandes não são vistas com bons olhos, ou seja, a mulher perfeita é aquela que possui seios pequenos. Outro motivo para não se comer em pé é que isso pode influenciar o crescimento da batata da perna.

2.1.8 Utensílios – *Tembiporu*

Os artefatos surgiram desde o princípio, os nossos ancestrais como viviam no mato, não tinham objetos para utilizar no seu dia-a-dia, por isso criaram seus próprios objetos de utensílios, ornamentos, ferramentas e adornos, a partir dos recursos disponíveis na natureza.

Segundo os sábios artesãos, as práticas de confecção de artesanato possuem relações intrínsecas com o movimentos da lua, a matéria prima como o cipó, linha e embira devem ser retiradas a partir de lua minguante até crescente, por que a matéria é mais flexível, mole, macia, facilitando para retirar e rende mais. As folhas de palmeiras, madeira, bambu e sementes recomenda-se para retirar de lua crescente a minguante, por causa da durabilidade e resistência ao tempo, quando retiradas nesse período.

As confecções de artesanato mais comuns na prática dos Kaiowá e Guarani são: balaio – *mynakü*, cesto – *ajaka*, leque – *tapekua*, peneira – *yrupẽ*, rede de dormir – *kyha*, colar – *mbo'y/po'y*, arco – *guyrapa/guyrapape*, flecha – *hu'y*, chocalho – *mbaraka*, *takuá*, cachimbo – *petyngua/pito*, apito – *mimby*, cocar – *jeguaka*, *ku'akuaha*, *ponchito*, *tipóy*, panela feita de barro – *japepo* e pratos – *ña'ë*.

As matas disponibilizavam os recursos em abundância, porém, aos poucos, as coisas foram mudando, com a diminuição do território tradicional as matas foram sendo destruídas, as matérias primas sendo reduzidas, aos poucos, até chegar à escassez. Com isso,

entrou muita coisa nova de fora, que levou ao enfraquecimento do uso de artesanato no cotidiano dos Kaiowá e Guarani, dificultando a confecção e a transmissão de saberes sobre os artesanatos. Segundo os mais velhos, isso trouxe muita desvantagem para a continuidade da transmissão de saberes sobre a confecção de artesanatos pelos artesãos.

A confecção de artesanato é ensinada na prática. Confecciona-se, mostrando o processo de como são feitos, para o aprendiz, em seguida, desmancha-se e repassava para ele confeccionar. A confecção de artesanato possui regras culturais, principalmente das tecelagens e arcos. As meninas e moças não devem ver algumas confecções⁴⁴, pois conforme a cosmologia, quando a mulher for entrar no parto, na hora de dar à luz, pode romper o cordão umbilical antes do nascimento – *nerapāyso*, levando mulher e criança à morte.

Portanto algumas regras estabelecidas valem até para os artesãos, eles não podem trabalhar na confecção dos artesanatos depois de fazer necessidade fisiológica, principalmente a questão da tecelagem, por isso trabalham bem cedo, antes de fazer necessidade fisiológica, assim os artesanatos terão durabilidade, resistência e não correm o risco de arrebentar durante a confecção.

Nos dias atuais, muitas das confecções artesanais são utilizadas como fonte de sustentabilidade econômica (aquisição/garantia de renda), como arco e flecha, rede, chapéu, balaio, cesto, cocar, chocalho e outros enfeites. A dificuldade com a matéria prima prejudica a disseminação de saberes e práticas, uma vez que a mata fica distante do *tekoha*, nas fazendas vizinhas. E mais, para ter durabilidade tem que extrair na lua certa, ou seja, os saberes e práticas estão intrinsecamente relacionados com a natureza.

2.1.9 Caça – *Mbarika*

Antigamente, segundo os mais velhos e *ñanderu*, para alguém ir à caça, primeiramente tinha que passar pelo *ñanderu*, porque eles conhecem o mundo espiritual da mata, conhecem se o momento escolhido para a caça é recomendado, dependem desse ritual. Caso não façam essa consulta, podem ir no mato e não encontrar nada, voltando sem nada, o que, na cultura Kaiowá e Guarani, voltar do mato sem caça é sinal de desprestígio.

⁴⁴ Segundo, os mais velho, *ñanderu*, sábios, a menina não pode chegar no local que se confecciona rede, tecelagem e arco, em guarani chamamos de *ipyrasy'a*; todos os que infringem as regras culturais, na fase de criança ou adolescente volta se manifestar nela no período da gestação, causando algo anormal no parto ou na criança que nasce.

Existe um momento em que todos os animais vão ao seu Deus – no universo sagrado/terra sagrada – *yvyrendy*, quando é assim, entrando no mato para caçar, o caçador não encontra nada, como se não existisse animais no mato. Os animais têm seu Deus/dono. Nesse sentido, cada dono tem a preferência com a sua criação, sendo assim existem certos tipos de animais muito raro de encontrar para caçar, pois só é encontrado para caçá-lo, quando algo de errado fazem para o seu dono, então o seu dono coloca para alguém caçá-lo – *omoheonde hi'u arãme*, como por exemplo paca, porco espinho/ouriço, bicho preguiça, cutia, anta, cateto, etc.

Na nossa cosmovisão, quando caçamos pássaros, ao atirar neles, para nossos olhos nus ele cai e morre, mas no entendimento espiritual, o pássaro, ao ser atingido, deixa cair apenas o seu cocar e ele continua vivo, voltando para a terra iluminada, o *yvy Rendy*. Assim os pássaros não acabam e continuam a se procriar.

Segundo o ensinamento da caça, existe cada tipo de caçada para cada faixa etária do caçador e o tempo permitido para os homens caçarem. Os meninos na fase de infância/adolescência têm certo tipo de caça permitido, por exemplo, os pássaros e os animais que não devem caçar: joão-de-barro, o princípio de ciúmes; pica-pau, princípio de dor de dente; nambu chororô, princípio de hemorróida; gamba, quati, porco espinho/ouriço e bicho preguiça, princípios da preguiça; lagarto/teiú, princípio de disenteria. Os homens, quando a sua mulher está gestante, não devem caçar porque as suas caças terão muita dificuldade para morrer, alguns desse animais os caçadores podem caçar, mas criança/adolescente ou homem com mulher gestante não podem comer.

Existem animais que a menina/moça não pode consumir, como carne de capivara, porque pode ter a menstruação além do normal. Segundo os saberes Kaiowá e Guarani, os animais na lua nova entram nesse processo de menstruação, e ela fica fora d'água nesse período. Por outro lado facilita a caça nesse período de lua nova, pois existe planta que controla a menstruação exacerbada da mulher, se encontra no brejo e é denominada como pata ou mandioca de capivara. A planta possui raiz idêntica como a mandioca, por isso é chamado mandioca da capivara; a anta também possui menstruação, por isso não é indicada para consumo das meninas, a planta que controla quando acontece o descontrole da menstruação causado por ter consumido encontra-se no mato, é a pata da anta – *mborevi po*.

2.1.10 Pesca – *Jopói*

Os Kaiowá e Guarani possuem reza para pesca – *pinda mongetaha/pira mongetaha*, conhecem o período do ano em que os peixes se reproduzem, conforme a natureza são os tipos de peixe que “sobem” rio acima, favorecendo a pesca.

Conforme a situação em que a pessoa se encontra, os pescados são indicados para seu consumo. Para a criança, menina/moça, mulher e homem, o pescado, como pirambóia, é indicado para mulheres, principalmente gestante. Segundo a explicação, ele possui um corpo liso, que facilita no parto. O consumo deste peixe é normal e, em alguns casos, utiliza-se azeite para massagear o corpo da mulher na hora do parto.

Os peixes carnívoros como traíra, piranha, dourado, que são comuns na água doce, não são indicados para consumo das gestantes, por que a criança de zero a cinco anos pode se tornar muito agressiva, utilizando dentes para morder outras crianças. O peixe como bagre – *ñundi'a*, a menina não “pode” consumir porque, a partir da primeira menstruação, começa o escorramento de um líquido branco, com cheiro muito forte, e geralmente, quando acontece, a moça/mulher toma banho com muita frequência, pois existem plantas conhecidas, como erva de bagre – *ñundi'a pohã/ñundi'a ka'a*, que cura essa doença e o *ñanderu* pode fazer o benzimento do chá.

Para a menina que se encontra na fase de transição para a mocidade, os peixes indicados são curimba e piau, conhecidos como peixes sagrados e mansos. Outros tipos de peixes não são recomendados, sobretudo os carnívoros como traíra, piranha, dourado, etc. Durante a pesca os Kaiowá e Guarani não chamam nomes de animais aquáticos, como sucuri, jacaré, tartaruga ou jabuti – *karumbe*, capivara, lontra entre outros. Se chamar não pesca nada, são ensinamentos que fazem parte da educação Kaiowá e Guarani.

Vivenciei a educação Kaiowá e Guarani desde infância, passando pelos afazeres e práticas socioculturais, participando diretamente nos ritos culturais, juntamente com outras crianças pertencentes ao núcleo familiar. Nos finais de semana juntos íamos caçar de estilingue na mata e pescar nos córregos dentro e fora da reserva. Enquanto tomávamos banho no córrego, a transmissão de saberes fluía entre nós, sobre a maneira de comportar-se na mata durante a caça e na pesca, o respeito com a natureza (animais, plantas) e com a convivência entre os mais velhos e os *ñanderu* da comunidade; tudo isso complementou os ensinamentos que adquiri na família.

A minha passagem em fazendas e usinas, como trabalhador rural/braçal de produção de açúcar e álcool, foi o momento propício na complementação em minha formação como jovem-adulto⁴⁵ Kaiowá e Guarani. Convivi muito entre pessoas de diferentes idades, percebi que cada pessoa tinha o seu jeito peculiar de ser e entre essa peculiaridade transitei adquirindo saberes tradicionais e práticas culturais, através da participação (in)direta nas conversas, muitas vezes por meio da observação do cotidiano das pessoas com quem convivia, as pessoas mais velhas conversavam na hora de tereré sobre os “mitos” de criação da nossa origem – *ñepyrumby*, das eclipses do sol e da lua – *Kuarahy ha jasy marandi* quando descem os grande morcegos e emas que estão no céu – *guaruje*; falavam das rezas, dos cantos, dos ritos de festas tradicionais, como batismo de criança e milho – *jakaira jehecha/jerosy*, das mobilidades que fazia pelos grande territórios tradicionais dos Kaiowá e Guarani – *tekoha guarani retã/te'yi rekuaty*. Muitas vezes observei que as práticas de mobilidade eram sem fronteiras físicas nacionais. A mobilidade era por onde os nossos antepassados transitavam, em torno do nosso casco – *ñande pirekue jerére*, os processos para garantir a sustentabilidade material e imaterial. Ficava claro para mim que os territórios tradicionais são espaços primordiais, constituídos pelo núcleo familiar, sobretudo os *tekoha*, que propiciavam os recursos naturais fartos para usufruto das famílias que o habitavam.

Depois do meu ingresso no campo da educação escolar indígena, através da formação específica para professores indígenas, no Ara Verá e Teko Arandu, da assessoria técnica do Programa Kaiowá e Guarani – NEPPI na reserva indígena Te’yikue, como formação continuada, das relações recíprocas com os rezadores Romero Martins, Florêncio Barbosa, Emiliano Hilário, Lídio Sanches, Cícero da Silva, Ponciano Paulo, Izaura Vera – minha sogra (*in memorian*), Ciriaco Acosta, Leonilda – *Machu Leona*, Agustinha Peralta (*in memorian*), Ancelmo Lescano, nas reuniões locais da comunidade com os pais, nos Fóruns indígenas⁴⁶ e encontros de movimento de professores Kaiowá e Guarani, tudo isso proporcionou-me outras leituras de mundo (indígena e ocidental), e constituiu o terceiro olhar, transitando entre fronteiras da educação Kaiowá e Guarani e educação escolar, compreendendo a importância do *tekoha*, para a (re)produção física e cultural, como requisito para garantir sustentabilidade de saberes e práticas materiais e imateriais.

⁴⁵ No ponto de vista de hoje seria de adolescência, mas na época que passei para nós Kaiowá e Guarani a fase de adolescência praticamente não existia, se existir, talvez uma fase muito curto, de criança já passava direto para adulto, as concepções formada era de adulto, trabalhava fora da reserva e convivia com os adultos como adultos, por isso identifico essa fase de “jovem-adulto”.

⁴⁶Ver Benites, 2014.

Essas trajetórias como Kaiowá, passando por várias experiências de vida desde muito cedo, possibilitaram constituir múltiplas experiências. Entretanto, ao descrever a presente pesquisa, tenho tido a enorme responsabilidade de ressignificar os nossos saberes, de (des)naturalizar, potencializando-os no campo epistêmico; para isso tive que transitar entre fronteiras (CANCLINI, 2003) em forma de *ziguezague* (MEYIER e PARAISO, 2012), e os aportes teóricos que abarcam o contexto da pesquisa contribuíram para eu obter o olhar diferente no campo empírico do objeto, do qual faço parte.

A partir deste, pude compreender que a educação Kaiowá e Guarani possuem relações intrínsecas com a territorialidade – *tekoha*, segundo concepções dos mais velhos e *ñanderu*, sem o *tekoha* não há vida – *teko* que sustenta os saberes – *Arandu*, que são transmitidos através da oralidade – *ñe'ẽ*, conforme estabelece o nosso mundo, a nossa relação com a nossa origem – *ñanerembypy*. Nessa perspectiva, no item seguinte, apresento como os processos próprios de ensino-aprendizagem transitam no campo da educação escolar indígena.

2.2 Territorialidade – TEKOHA e Sustentabilidade na concepção/perspectiva intercultural na Escola Indígena Ñandejara Pólo

Na concepção intercultural da escola indígena, o aspecto *tekoha* possui significados distintos, o território/territorialidade é entendido como *tekoha* tradicional, onde os nossos antepassados viviam e conviviam felizes de acordo com a realidade sociocultural na rede macro familiar, com seu jeito próprio de organização, sem interferências externas e nem a submissão a um grupo hegemônico.

Conforme Brand e Colman (2013):

Distribuíam-se em pequenos núcleos, constituídos por uma ou mais parentelas, sob a liderança dos *ñanderu* ou *tekoaruvicha*, líderes de caráter marcadamente religioso, cujo poder estava apoiado no prestígio decorrente de seu parentesco, capacidade de convencimento e generosidade e não na força ou habilidade física (p. 54).

A territorialização⁴⁷ é entendido como *tekoha* – “reserva”⁴⁸ criada através dos órgãos externos das políticas indigenistas de colonização, no período de 1915 a 1928, por

⁴⁷ Para nós a territorialização, *tekoha* criada, demarcada e homologada pela União entre 1918 e 1928, delimitou o espaço físico sem consentimentos da comunidade, deixando fora muitas partes do *tekoha* tradicional.

⁴⁸ O termo reserva é utilizado para denominar a terra indígena criada entre 1918 a 1928, com aproximadamente 3.600 hectares para nossa população Kaiowá e Guarani no Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Pois esses termos não são muito utilizados pela nossa comunidade, é comum ouvir nas falas aldeia ou *tekoha*. Quando utilizada é

meio de Serviço de Proteção ao Índio – SPI⁴⁹ órgão indigenista do governo federal, desapropriando as famílias dos seus *tekoha* tradicionais, destruindo as redes macro familiares e inserindo-os em uma nova organização sócio política, submetendo-os a um grupo hegemônico.

Segundo Oliveira Filho (1999):

[...] ao referir-se aos processos de territorialização como um “processo de reorganização social”, destaca como consequência a criação de uma nova unidade sociocultural, com mecanismos políticos especializados e redefinição do controle social sobre os recursos ambientais, incluindo a reelaboração da cultura e da relação com o passado. [...] Os processos de demarcação e definição de territórios acabam deflagrando “um amplo processo de reorganização sociocultural de amplas proporções” (BRAND e COLMAN, 2013; p. 54).

Foram criadas oito reservas⁵⁰ de forma estratégica, próximas às cidades para facilitar o contato e a integração com a sociedade não indígena e abrange os *tekoha* tradicionais do entorno da reserva criada, desapropriando as famílias de seus *tekoha*.

Conforme Brand e Colman (2013):

[...] projetos agropecuários que se implantam em todo o território indígena, trazendo como consequência direta para os Guarani e Kaiowá atingidos por esses projetos, a perda de suas aldeias e sua transferência para dentro das oito reservas demarcadas pelo SPI, (p. 58).

O processo de desapropriação dos nossos antepassados de seus *tekoha* tradicionais foi uma abertura do horizonte para um “novo progresso”, pois, percebe-se que essa perspectiva fortaleceu o genocídio (físico e espiritual) contra um povo milenar, que sempre teve a mobilidade espacial com liberdade e sem fronteiras físicas (nacionais); os *Nande Rekoha/Tekoha Guasu* são entendidos como o centro da terra – *yvy pyte*, bem como em torno da terra sagrada – *yvy marane'jy*.

Para Brand e Colman (2013):

[A demarcação do SPI] diz respeito aos interesses geopolíticos incidentes sobre o território indígena decorrentes de sua localização em região fronteiriça, objeto de fortes disputas históricas e que motivou a maior guerra na qual o Brasil já se envolveu (entre os anos de 1984-1870). No final da guerra contra o Paraguai, as autoridades brasileiras vêem a necessidade de

para formalizar aos instituições por pessoas mais jovens ou aqueles que tenham mais envolvimento com sociedade não indígena.

⁴⁹ Serviço de Proteção ao Índio – SPI era um órgão indigenista do governo federal, criada em 1910 e substituída pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI na década de 60.

⁵⁰ As oito reservas criadas entre 1918 e 1928 pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, são Bororó/Jaguapiru – Dourados, Amambai, Limão Verde – Amambai, Te'yikue, Taquarepi – Coronel Sapucaia, Sissoró – Tacuru, Porto Lindo – Japorã e Pirajuí – Paranhos.

proteger as fronteiras, mediante a localização de homens “brancos” e postos militares. Embora densamente ocupada pelos Guarani e Kaiowá – a região é considerada terra “sem gente”, que deve ser povoada. (p. 56).

Pois, com o crescente aumento demográfico da nossa comunidade, os espaços físicos criados para abrigá-lo já se tornaram insuficientes para produção e reprodução física e cultural da comunidade Kaiowá e Guarani.

De acordo Benites (2014):

[...] o *tekoha Te'yikue*, antes da demarcação pelo SPI em 1924, era considerado, pelos antigos moradores, um *tekoha* ou aldeia onde as famílias ou parentelas conviviam entre si de maneira tradicional, realizando as práticas e rituais tradicionais através da orientação dos líderes e mestres tradicionais. Mas, a partir da delimitação da área pelas agências externas, os diferentes grupos familiares de outros *tekoha* foram sendo sobrepostos de maneira compulsória, ocasionando a superpopulação e a pressão sobre os recursos naturais ali existentes, tendo como consequência a desconfiguração do *tekoha*, com a transformação em reserva. (p. 44)

A partir da situação vivenciada na reserva, surge o aspecto “aldeia”⁵¹, do ponto de vista do “retorno” ao *tekoha* tradicional, onde seus ancestrais viveram, usufruíram dos recursos naturais e estão sepultado no local e onde hoje iniciam a marcha da retomada de seu *tekoha* tradicional. Para os mais velhos da comunidade é o momento de retornar onde deixou seu casco – *ojevy jey ipirekuépe*.

Para Brand e Colman (2013):

[...] as gerações mais jovens, que representam aproximadamente 53% do total dessa população, que já foram “criadas” no interior das reservas demarcadas e que não conhecem e não vivenciam a experiência de seus pais, de retirar da terra o sustento para si e seus filhos. Também não vivenciou, em grande parte, o fenômeno já amplamente destacado por diversos autores (MELIÁ, NIMUENDAJU, VIVEIROS DE CASTRO e outros), do *oguata* (caminhar, ou de peregrinar) dentro do território, toda vez que determinadas condições tornavam indesejável a permanência naquele local. (p. 61).

Ocorreu na Reserva Indígena Te'yikue, em 2013, uma experiência com a comunidade de recriar a realidade de retomada⁵², quando um fazendeiro da fazenda vizinha da reserva assassinou um jovem aluno de quinze anos de idade, enquanto descia pescando em um córrego que passava ao lado da fazenda, próximo à reserva. A comunidade e famílias do *tekoha* tradicional, *Tekoha Pindo Rokya*, aproveitou o momento de dor e revolta, com grito de guerra, iniciaram a marcha da retomada de seus *tekoha* tradicionais, levando o cadáver do

⁵¹ Aldeia é a tradução do *tekoha*, ou seja, o território tradicional, o espaço físico geográfico em que vive.

⁵² Retomada para nós Kaiowá e Guarani é voltar ao seu lugar/local de origem, ou seja, retomada de *tekoha* tradicional é voltar a se apropriar, usufruir do espaço físico geográfico e espiritual do território, onde os nossos antepassados viveram e conviveram, muitos deles estão sepultados aí, por isso muitos dos mais velhos insistem de voltar onde nasceram e enterraram seu casco/placenta – *hupi'a pire*, aí está a vida deles e nossas vidas como Kaiowá e Guarani.

adolescente para sepultar no local de assassinato, retornando assim para onde seus ancestrais moraram antes da desapropriação, quando foram expulsos pelos jagunços e pelo SPI. A morte do adolescente provocou o início da marcha de retomada do *tekoha* tradicional, mobilizando a comunidade da Reserva Indígena Te'ýikue, as mulheres, homens, idosos/as, crianças, jovens e os rezadores/as – *Ñanderu/Ñandesy*.

Segundo Brand e Colman (2013):

[...] os espaços percebidos pelos índios como os únicos nos quais ainda é possível, embora em condições precárias, deslocar-se, ou desenvolver a prática do *oguata* (caminhar), em casos de conflitos e/ou tensões de diversas ordem, ou ainda, como forma de pressão política, no bojo da ampla luta desenvolvida pelos Guarani e Kaiowá para ampliar seus territórios. (p. 59)

Durante a mobilização de ocupação de ocupação de *tekoha* tradicional *Pindo Roky*, a escola indígena da Reserva Indígena Te'ýikue parou para acompanhar a comunidade, porque as novas gerações que nasceram e cresceram com a estrutura da organização social-política-cultural-econômico da reserva, com os benefícios das políticas públicas constituída como escola, saúde, assistência social (Centro de Referencias de Assistência Social – CRAS), da agricultura entre outros projetos externos, que tiveram influência direta na vida e percepções da comunidade, só conheceram como território a estrutura dessa reserva onde estão morando. A retomada de um *tekoha* tradicional foi uma novidade para alguns jovens, outros acompanharam seus familiares.

Embora no campo da educação escolar indígena sejam discutidas as questões do território tradicional, o efeito é mínimo, como se fosse uma realidade abstrata ou uma realidade distante. Com esta retomada, essa realidade distante ou abstrata começou a tornar-se real, onde todos partiram para a luta e sentiram a dor dos mais velhos que saíram desse *tekoha* no século passado. Após essa marcha da retomada do *tekoha* tradicional *Pindo Roky*, houve mais duas reocupações de *tekoha* tradicional em torno da reserva, o *tekoha Itagua* e *Te'ýi Jusu*, onde aconteceram embates entre os produtores rurais com as famílias que estavam na reocupação do *Tekoha Te'ýi Jusu*.

Para Aquino, (2012):

... as crianças, desde muito pequenas, têm a oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas, que lhes ensinam como continuar a levar adiante a luta dos parentes heróis que já se foram, mas que mantiveram esperança no futuro por uma terra sem males, onde os pequeninos vão continuar com a bandeira de “guerra” erguida e fortificada, para manter o seu jeito de ser e ter a sua maneira de viver, porque enquanto tiver um índio vivo, estarão prosseguindo na luta pela sobrevivência. (p. 62)

Na nossa concepção intercultural Kaiowá e Guarani, o *tekoha* está imbricado com as políticas públicas. As reservas, aldeias e acampamento das retomadas dos *tekoha* tradicionais que estão na beira da rodovia ou aqueles que já estão dentro do *tekoha* reocupado, dependem das políticas públicas dos governos, principalmente no que diz respeito à educação escolar, saúde, segurança alimentar entre outras. As famílias que se encontram na retomada dos *tekoha* tradicionais não conseguem obter acesso, ou seja, as políticas públicas não chegam até o território tradicional indígena reocupado, onde eles necessitam desses benefícios, pois a questões burocráticas impedem que aconteçam conforme a demanda e necessidade da comunidade.

O que nos leva a depender das políticas públicas dentro dos nossos *tekoha* são as situações diversas que enfrentamos, espaços físicos insuficientes para a demografia atual, escassez de recursos naturais, degradação ambiental provocada pela superpopulação, entrada de elementos externos e contatos com sociedade não indígena, que impossibilitam a nossa comunidade Kaiowá e Guarani de transitar na fronteira da interculturalidade, constituindo a sustentabilidade sociocultural-política-econômica.

Para Benites (2014):

No contexto da complexa realidade das aldeias, provocada pelo confinamento, crescimento acentuado da população, sobreposição das famílias extensas de variadas originalidades e pela atuação das políticas indigenistas alheias aos interesses da própria comunidade, tornam-se difíceis as possíveis soluções para o retorno à dinâmica social anteriormente vivida, que corresponde à maneira própria de ser. (BENITES, 2014; p. 41)

Portanto, a sustentabilidade na perspectiva intercultural é a produção de alimentos que se tira da roça, da natureza. As plantações mais cultivadas na roça da nossa comunidade são arroz, mandioca variedades diferentes, feijão de corda, batata doce, milho crioulo, abacaxi, banana, criação de pequenos animais e frutas, as matas com fartura de caças, rios para a pesca, sobretudo as questões culturais (espiritualidade). No entanto, na atualidade tem plantações com raridade entre as plantações da nossa comunidade como milho saboró/branco/amarelo/roxo, milho pipoca, cará, inhame, mamão, cana de açúcar, amendoim, variedades de batata doce, taioba.

Nessa perspectiva intercultural da sustentabilidade, a reciprocidade ainda existe em alguma família extensa e entre núcleos familiares menores. Quando as pessoas chegam à casa, mesmo que não sejam parte da família, eles compartilham alimentos que produzem na roça, caça, pesca e entre núcleos familiares menores compartilham as compras, como carne,

frango, peixes, conforme o número da família. Por isso, ao fazer compras o item que vai ser compartilhado entre as famílias já é colocado com uma quantidade a mais, embora, isso não seja uma prática de todos, mas daquelas famílias que mantém ainda o jeito próprio de ser e de viver em solidariedade, harmonia (*jeiko porã*) e (*teko marangatu*), união e coletividade (*jeiko pavẽ*) da nossa comunidade Kaiowá e Guarani. Pois, na nossa cultura, quando se oferece algo às pessoas, têm que aceitar, caso não aceitem nunca mais serão convidados.

No entanto, na atualidade, muitas coisas mudaram entre as famílias da nossa comunidade Kaiowá e Guarani no que se refere à reciprocidade em sustentabilidade. Hoje a realidade sociocultural está imbricada com a concepção capitalista, a sustentabilidade depende dessa relação com a “economia”, nesse sentido a prática de reciprocidade fica mais restrita entre alguns núcleos familiares.

Portanto, com a chegada das usinas de produção de álcool e açúcar no nosso estado, no final da década de 80, inicia-se o processo de concentração em massa da mão-de-obra da nossa comunidade. Com isso, aos poucos a produção de alimentos vem diminuindo dentro do *tekoha* para garantir a sustentabilidade das famílias, onde as práticas de cultivos de roças ficam sob a responsabilidade dos mais velhos e das mães da nossa comunidade. Enquanto isso, os homens buscam sustentabilidade econômica nas usinas e fazendas, através do assalariamento, onde os valores reais ganhos dependem do esforço de cada um, dentro do prazo de dois meses, influenciando diretamente nas práticas da reciprocidade das famílias.

Conforme Brand e Colman (2013):

[...] em 1980, chegam as usinas de produção de álcool e açúcar, que além de absorver a quase totalidade da mão-de-obra indígena até o presente, impõem uma nova forma de engajamento dessa mão-de-obra, representada pelo assalariamento... (p. 56).

Na perspectiva intercultural da educação escolar indígena, no que se refere às questões da sustentabilidade no *Tekoha Te'yikue*, a Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo implementou, através da proposta pedagógica específica, as ações, conforme as necessidades e realidade da nossa comunidade Kaiowá e Guarani, como língua materna, viveiro de mudas, unidade experimental, projeto sabor da terra e práticas culturais. A partir destas iniciativas são desenvolvidas ações junto com a comunidade, reconstituindo concepções interculturais sobre sustentabilidade, conforme os nossos saberes Kaiowá e Guarani. Pois o item a seguir demonstra como a escola foi transitando entre as temáticas para

constituir o desenvolvimento de ações através do projeto político pedagógico diferenciado com a participação democrática da nossa comunidade.

3 Transição de Saberes Kaiowá e Guarani nos Processos Próprios de Ensino-Aprendizagem no Campo da Educação Escolar Indígena da Escola Ñandejara na Reserva Indígena Te'yikue

3.1 A Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo e os Processos Próprios de Ensino-Aprendizagem Kaiowá e Guarani

Com a implantação da educação escolar indígena, em 1997⁵³, na Reserva Indígena Te'yikue, houve o envolvimento direto na organização da Escola por parte das lideranças, da comunidade, dos professores indígenas, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Caarapó-MS e assessoria técnica da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, através do Programa Kaiowá/Guarani atual Núcleo de Estudos e Pesquisas de População Indígena (NEPPI) coordenado pelo Professor Doutor Antônio Jacó Brand. A escola indígena dentro do município de Caarapó (MS) passou a ser o palco de negociações, no que se refere à sensibilização da comunidade e dos professores para aceitar o ensino na língua materna Kaiowá e Guarani na escola indígena, como um dos mecanismos para fazer a educação Kaiowá e Guarani transitar no espaço da educação escolar Indígena.

Nesse período, em 1997, havia quatro escolas que atendiam os alunos da reserva, sendo duas fora, uma localizada na Missão Evangélica Caiuá, ao lado da reserva, e outra aproximadamente uns 500 metros da reserva, na Fazenda Yvu. As quatro escolas eram salas de extensão de uma escola de zona rural, que tinha aproximadamente 40 alunos na Colônia Saiju, no Município de Caarapó-MS. Enquanto isso, nesse período, na reserva tinha mais de 300 alunos indígenas nas séries iniciais, incluindo a educação infantil, entretanto, o corpo docente era composto pelos não indígenas, que vinham da cidade para lecionar.

O currículo para escola da reserva era elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, com modelo homogeneizador, integracionista e colonialista, fora do contexto e necessidades da comunidade. Eram grandes as dificuldades de comunicação de alunos com os professores não indígenas. Além de não compreender o contexto do conteúdo, que era tudo em português, com exceção de alguns professores descendentes de paraguaios, que se comunicavam em guarani para facilitar um pouco. Mas a qualidade de ensino deixava a desejar, levando altos índices de reprovação, abandono e distorção idade-séries de alunos da reserva; os saberes indígenas e valores culturais cada vez mais silenciados pelo sistema de educação escolar ocidental.

⁵³ Ver Batista, 2005.

Para Nascimento e Urquiza (2010):

A problemática que se propõe para reflexão é: em que medida a escola *para* índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios? (p. 115)

As questões da educação escolar da reserva, tendo em vista o índice de desenvolvimento da educação do município, levou a buscar alternativas para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem da escola indígena. Nessa perspectiva, em 1997, iniciou o processo de educação escolar indígena, com dois professores indígenas, os professores Eliel Benites e Ládio Veron, na implementação de alfabetização na língua materna, proporcionando o espaço inicial para a transição dos nossos saberes através dos processos próprios de ensino-aprendizagem. A partir deste, cada ano foi aumentando a contratação de professores indígenas, visto que o resultado de aproveitamento apresentava resultado positivo, que conquistou a confiança dos pais.

Para Nascimento, Urquiza e Vieira (2011):

... Buscar alternativas epistemológicas e metodológicas para a realização de uma escola indígena diferenciada e específica, de qualidade, capaz de participar efetivamente no processo de construção da autonomia e de mecanismos de sustentabilidade étnica, social e econômico dessas populações... (p. 41).

A partir da experiência realizada com os professores indígenas na atual escola polo, com resultado positivo, aos poucos foram estendendo para outras escolas e extensões, na Escola Saverá, Yvu⁵⁴ e Loide Bomfim Andrade, localizada na Missão Evangélica Caiuá e abrindo mais uma sala de aula na região Mbokaja⁵⁵, onde a escola começou o processo de desconstrução da concepção cartesiana, homogeneizadora e colonialista do currículo.

Segundo Bergamaschi (2010):

Nessa perspectiva, as escolas específicas e diferenciadas³, como são consideradas as mais de 2.400 escolas que funcionam nas terras indígenas brasileiras, também apresentam características distintas. A história da escola dos povos indígenas faz parte da história do contato desses povos com o mundo ocidental, contato esse marcado por uma concepção própria de mundo que igualmente constituiu um modo próprio de educação escolar. Conforme Tassinari (2001), cada povo indígena que recebeu escola em sua aldeia a

⁵⁴ Escola Yvu era Sala de Extensão da Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo, fechada pela prefeitura, por ser localizada na fazenda e recebendo alunos indígenas, com número insuficiente para formar turma, os alunos foram remanejados para a Escola Saverá.

⁵⁵ Mbokaja é uma região da Reserva Indígena Te'yikue, denominada com esse nome por ter muitos coqueiros na região. Com a demanda da comunidade e resultado positivo apresentado na implementação de alfabetização na língua materna abriu uma sala de aula na região em 1998, inicialmente improvisada numa casa de sapé, doada pelo Sr. Ipólito Martins, um dos membros de lideranças da comunidade. Posteriormente, construiu-se outra casa maior de sapé e somente em 2001 foi construída uma casa com recursos de FUNDESCOLA, concluída em 2002.

recriou de acordo com sua cosmologia e, em decorrência, temos hoje no Brasil tantas escolas quanto o número de povos indígenas que a implementam. (p. 135).

Portanto, partindo desta perspectiva, os professores indígenas apropriam-se do papel de intelectualizar os nossos saberes Kaiowá e Guarani de forma articulada com os processos próprios de ensino-aprendizagem para transitar no campo da educação escolar indígena. Até então a realidade sociocultural da comunidade Kaiowá e Guarani era oculto, pois a partir das situações vivenciadas no espaço da educação escolar, busca-se constituir espaço para um diálogo intercultural.

Para Nascimento, Xavier e Vieira (2012):

Discussão [da educação escolar indígena] que apresenta ser algo muito recente, principalmente quando as reflexões perpassam o papel da educação em uma sociedade multicultural (Candau 2000). Para Calderoni (2011), “a escola não se constitui e nem se educou para acolher a diferença, entretanto a diferença resistiu, e se ressignificou” (p. 57), ou seja, por isso está na escola. Com essa constatação da autora, observamos que as tais “portas da escola” sofreram um certo abalo para que fossem, então, “abertas” (p. 51)

Portanto, a partir desta perspectiva, iniciou-se o processo de construção da proposta político pedagógica específica e diferenciada, no contexto da comunidade Kaiowá e Guarani, realizando várias reuniões de discussões, debates e reflexões junto com os interessados e envolvidos nas lutas por uma educação específica e diferenciada que correspondesse a demandas e necessidades da comunidade, em especial no Fórum da Educação Indígena. Aos poucos, foi se dando a inserção dos nossos saberes Kaiowá e Guarani no espaço da educação escolar, embora ainda se perpetuasse o modelo de escola homogeneizadora, integracionista e colonizadora de populações indígenas.

Conforme Bergamaschi (2010):

Há também que se considerar uma recorrente generalização desses povos, reconhecidos como índios, cuja denominação, provinda de um “erro geográfico” dos europeus que aqui aportaram no século XV, esconde as mais de 200 etnias de povos ameríndios do Brasil na atualidade. Igualmente, predomina uma generalização da escola indígena, desconsiderando que a especificidade étnica e, em muitos casos, o particular de cada aldeia, constituem uma característica diferenciadora em se falando de educação escolar: a escola indígena existe porque cada etnia, cada aldeia, têm seu modo próprio para o fazer escolar, recriando a instituição que chega na comunidade e que, em sua origem, é alheia à cultura de cada povo e de cada aldeia. (p. 135)

Nessa perspectiva, constituiu-se o Fórum de Educação Indígena (ver Benites, 2014) de discussão permanente da comunidade da Reserva Indígena Te’yíkue, coordenado pela Escola Municipal Indígena Nandejara-Pólo, com o envolvimento de todos os professores

indígenas e parceiros internos e externos, no intuito de constituir mecanismos para construir o processo de educação escolar indígena com currículo específico e diferenciado de acordo com a realidade da comunidade.

De acordo Benites (2014) no Fórum de Educação Indígena...

... todos são envolvidos de forma interdisciplinar, a partir da escola e, precisamente, a partir dos professores indígenas, sobre temas da realidade, definidos coletivamente, ou sobre dificuldades e desafios que devem ser encarados de forma conjunta e corajosa. (p. 93).

Somente em 2001 foi criada legalmente a Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo, que até então era sala extensão da escola rural do município de Caarapó (MS). A partir daí, passou a ser escola polo, agregando as outras quatro escolas como salas de extensão. As Escolas: Loide Bomfim Andrade, Saverá I, II⁵⁶ e Mbokaja, desde então obtiveram autonomia de desenvolver efetivamente o projeto político pedagógico próprio, calendário e regimento interno específico, em consonância com a educação Kaiowá e Guarani, proporcionando espaço aos nossos saberes para transição nas práticas pedagógicas da educação escolar, através dos processos próprios de ensino-aprendizagem, de acordo com a legislação vigente que ampara o direito à organização própria de cada escola indígena.

Desde a implantação da educação escolar indígena específico e diferenciado na Reserva Indígena Te'yíkue, o currículo da escola indígena foi estruturado na perspectiva de atender e garantir as especificidades da comunidade. Nesse sentido a nossa educação Kaiowá e Guarani obteve possibilidade para transitar entre fronteiras epistemológicas (CANCLINI, 2003), constituindo os saberes da educação indígena no campo epistêmico da educação escolar na perspectiva intercultural, estabelecendo negociação no intuito de romper o modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador, integracionista e colonialista (NASCIMENTO, URQUIZA e VIEIRA, 2011; p. 26), pois a educação indígena é um elemento essencial para constituir uma escola indígena diferenciada e específica.

Com a implantação da educação escolar indígena em 1997, nasceu o viveiro de mudas nativas, em 1996, com a participação da equipe de professores e pesquisadores, coordenada pelo Professor Doutor Antônio Jacó Brand (*in memorian*) do Programa Kaiowá/Guarani – atual Núcleos de Estudos e Pesquisa de Populações Indígena – NEPPI/UCDB, que chegou na reserva com a proposta de desenvolver pesquisa na questão

⁵⁶ A Escola Saverá II, conhecido como Escola Yvu, por ser localizada na Fazenda Yvu, foi fechado em 2007, por haver número muito reduzido de alunos.

socioambiental, junto com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Conversando com as lideranças na época⁵⁷, foi acordado para desenvolver um projeto de pesquisa na reserva.

Portanto, com a nova administração da prefeitura de Caarapó, na Gestão do Prefeito Guaracy Boschilla, estabeleceram-se as parcerias para desenvolver pesquisa e prestaram assessoria técnica no processo da educação escolar indígena para escola da reserva. Através dessa parceria instituíram o Fórum de Educação Indígena⁵⁸, o primeiro realizado na cidade de Caarapó.

A partir da discussão do Fórum de Educação Indígena, foram realizadas várias ações através de projetos que atendiam às necessidades e demandas da comunidade. Além do viveiro de muda, a Unidade Experimental, o Projeto Sabor de Terra, Gestão Ambiental – reflorestamento de micro bacias, nascentes, recuperação das remanescentes florestais existentes, construções de represas onde havia voçoroca, semana do meio ambiente, semana de leitura, semana dos povos indígenas⁵⁹; fortalecendo a questão cultural, além de garantir no currículo da escola indígena o ensino na língua materna, práticas culturais, artes.

Para isso, a Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo, constituiu o currículo, calendário e regimento específico diferenciado para articular os processos de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena. O espaço da educação escolar indígena foi se estruturando para oferecer e garantir às novas gerações, um espaço de transição de saberes e conhecimentos científicos numa relação recíproca.

Nessa perspectiva, foi constituído ao longo desses anos de discussões e reflexões, concepções e estrutura da gestão compartilhada e democrática da nossa escola indígena. Assim, aos poucos, fomos ocupando o espaço da gestão da escola. A partir de 2000 o espaço de coordenador pedagógico. Em 2005, com a nova administração da prefeitura, fui convidado para compor a equipe pedagógica da Escola Municipal Ñandejara Polo, em cujo trabalho atuei até fevereiro de 2011, como coordenador pedagógico e, a partir de março de 2011, até fevereiro de 2014, como diretor.

Com a minha atuação na equipe da gestão da escola, desde 2005 até fevereiro de 2014, perpassando pelo curso de formação específica no magistério Ara Verá, entre 1999 e

⁵⁷ As lideranças na época eram Silvio Paulom como primeiro cacique e José Veronm seu vice-cacique.

⁵⁸ Ver Benites, 2014.

⁵⁹ Durante a semana dos povos indígenas é realizado Fórum de Educação Indígena, além da modalidade esportiva.

2002 e, depois, cursando a licenciatura intercultural indígena Teko Arandu na UFGD, de 2006 a 2010, possibilitou-me constituir concepções interculturais, oportunizando-me participar diretamente na construção da proposta pedagógica da escola, realizando várias reuniões com os pais, mais velhos da comunidade, oficina com os rezadores da reserva junto com os professores pesquisadores do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI/UCDB e nos encontros de Movimentos de Professores e Lideranças Indígenas.

Essa grande experiência de vida constituída ao longo da trajetória como Kaiowá e Guarani, a partir de fundamento cosmológico, antes de chegar no espaço da educação escolar e após ingressar no campo epistêmico da educação escolar indígena, contribuiu na minha formação na perspectiva intercultural. A partir dessa concepção intercultural constituída e com articulação dos nossos saberes tradicionais e práticas culturais, com os conhecimentos científicos, pude contribuir na construção da proposta pedagógica da nossa escola indígena na perspectiva de garantir a educação Kaiowá e Guarani no campo epistêmico da educação escolar indígena para as novas gerações.

Segundo Aquino, (2012):

... o atravessamento de concepções imbricadas pelas diferenças do contexto cultural em que vivemos, deve ser uma re-análise constante de conceitos, para estruturar os espaços para nova geração que são as crianças e os jovens, em busca de uma autonomia que possa lhes garantir o modo de sobreviver e viver seguro como um Ser diferente, na auto-affirmação de identidade, sem negar o Outro e o presente moderno que embaraçam os conhecimentos adquiridos durante as várias gerações que nos antecederam. (p. 47)

Para desenvolver as questões específicas sobre os processos próprios de ensino-aprendizagem e sua transições no campo epistêmico da educação escolar indígena, a presente pesquisa apresenta as temáticas por item, na concepções de autoetnografia, como veremos no decorrer do capítulo.

3.1.1 *Mbo'epy-Kuaapyhy* na educação Kaiowá e Guarani

O *Mbo'epy-Kuaapyhy* que descrevo neste capítulo tem o objetivo de apresentar a cosmovisão da comunidade a qual pertenço, no que se refere aos processos próprios de ensino-aprendizagem na educação Kaiowá e Guarani e a sua transição no campo da educação escolar indígena. Segundo os *Nanderu kuéra* da Reserva Indígena Te'yikue, existe o princípio que fundamenta a educação Kaiowá e Guarani. Neste sentido todos os processos de ensinar e

aprender giram em torno deste princípio, a cosmologia que sustenta a nossa origem de criação divina, o *Ñanerembypy*.

A tradução ou significado que busco para dar sentido ao *mbo'epy* em português é o processo próprio de ensinar. Os ensinamentos, conforme a cosmologia e a cosmovisão do nosso povo, a partir do mundo em que vivemos. Os saberes próprios e as práticas culturais são ensinados na maior parte na prática, ou seja, a teoria e a prática possuem relações intrínsecas, o jeito e o espaço para ensinar são conforme as demandas e as necessidades em que a comunidade se encontra.

Para Aquino, (2012):

Os conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos e até pelas outras crianças com quem convivem, seja na família ou com os parentes que estão no entorno. A educação para a vida vai acontecendo no dia a dia e em vários locais: seja na beira do fogo, da madrugada, no amanhecer, quando os conselhos de nossos avós tinha mais sucesso, porque nosso deus usava a boca deles para repreender os espíritos da desobediência. A educação nunca acontecia na ponta do lápis ou no papel; os indígenas não conheciam os desenhos esquisitos que chamamos de letras, que atrapalham o desenvolvimento do conhecimento tradicional. (p. 48).

O *Kuaapyhy*⁶⁰ é a maneira de adquirir os saberes e as práticas, o meio que se busca aprendizagem, a habilidade de aprender, de compreender, de ouvir, de tolerar, de entender o mundo, o universo, a cosmovisão. Conforme os *Ñanderu* Kaiowá e Guarani não é qualquer pessoa que tem habilidade do *mbo'epy-kuaapyhy*, para obter aptidão de ensino-aprendizagem; precisa do complemento em guarani, que denominamos de *katu*, ou seja, o dom divino, o jeito de ensinar sagrado, em harmonia – *mbo'epy hi'araguapy arã*, estabelecer a teoria e práticas em sincronia, repousando os saberes em aprendizes como pássaro no seu assento – *apyka*.

Nessa perspectiva Aquino:

As crianças têm seu processo de aprendizagem e socialização através da seiva da “mãe-terra”, que os alimentará para ingerir a grande sabedoria tradicional. Elas fazem parte do contexto da comunidade, alegram a vida dos adultos. (Aquino, 2012; p. 50)

Portanto, a educação Kaiowá e Guarani fundamenta-se na cosmologia do nosso povo, constituindo saberes e práticas a partir da cosmovisão utilizada no processo de formação e no desenvolvimento do ser cidadão Kaiowá e Guarani.

Segundo Benites (2014):

⁶⁰ A tradução em português é aprendizagem, o jeito próprio de aprender, através da cosmovisão.

A educação tradicional e o ser Kaiowá e Guarani dependem, intrinsecamente, do território. A identidade também produz o território, um depende do outro, numa ligação baseada na espiritualidade. A educação tradicional é uma educação espiritual, que constitui o sujeito kaiowá e guarani, que o conecta ao mundo físico e espiritual. (p. 69)

Na perspectiva cosmológica, a transição de saberes na educação Kaiowá e Guarani, segundo os *Nanderu* começa pela nossa origem o – *Ñanerembypy eÑepyrumby*. Os processos de ensino-aprendizagem fundamentam-se na cosmologia Kaiowá e Guarani referenciando o umbigo da terra – *yvypyru'ã*. No mito do sol e da lua – *Paikuara ha Jasy rehuela*, as eclipses – *marandi* do sol e da lua como sinal divino, onde o grande morcego e a ema que estão sob universo da terra descem para devorar os humanos– *Guaruje*, o temporal/vendaval “rajada de vento”, atingindo uma velocidade alta, no ponto de vista “ocidental”, ciclone, furacão, tornado – *marany*, o trovão, sinal ou som do sobrenatural– *araryapu*. O calendário Kaiowá e Guarani é organizado de acordo com o movimento e sinais do universo (imbricado com a natureza).

Conforme os sinais e movimentos da natureza são conduzidos, a mobilidade física e espiritual do nosso povo Kaiowá e Guarani, ou seja, calendário na concepção sociocultural, como o som do trovão– *Chiru ryapu*, fase da lua/mês – *jasy jere*, ano – *ro'yere/ro'yo*, dia e semana – *ara jere*, princípio das plantações – *jakaira*, as rezas– *ñengary*, os cantos– *mborahéi: guahu e guachire*, os alimentos – *hi'upy*, os animais – *mymba*, as matas – *ka'aguy*, os rios – *ysyry*, as construções de casa e os artesanatos – *Te'yí rembiapopy* e das plantas medicinais – *pohã ñana*, tudo isso são elementos que fazem parte dos processos próprios de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani no dia-a-dia.

Compreende-se que a nossa educação Kaiowá e Guarani é integral, porque possui a integração com a realidade sociocultural material e imaterial, no que se refere ao canto, à dança, à reza, ao lazer, aos saberes próprios e às práticas culturais que não são fragmentados. De certa forma 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.

Para Benites (2014):

[...] a ciência ocidental compreende o mundo a partir de eventos mecânicos e deixa de lado a razão e o porquê da existência destes eventos em outras lógicas. Por isso são importantes as outras percepções de mundo. (p. 66)

Conforme a cosmologia, a transição de saberes Kaiowá e Guarani percorre entre os fenômenos da natureza (são imbricadas com a espiritualidade), a educação Kaiowá e Guarani ressignifica, (re)produz no contexto sociocultural da comunidade, dando sentido aos saberes e às práticas culturais através dos processos próprios de ensino-aprendizagem, nesta ótica busca-se estabelecer a transição do mundo iletrado para letrado.

Neste sentido, as negociações (BHABHA, 1998) no campo da educação escolar indígena são na perspectiva de apropriar-se do mundo letrado, originando a cosmovisão de dentro para fora, assim possibilitando a efetivação dos nossos saberes, até então silenciados por conhecimentos científicos hegemônicos, colonialistas, embora esta concepções externa não dê conta do nosso mundo.

Segundo Brand e Colman (2013):

[...] nem todas as aldeias Guarani e Kaiowá, embora localizadas no mesmo grande território indígena, foram atingidas de igual modo pelo processo de colonização regional e, portanto, as consequências também apresentam dimensões, permitindo e estimulando, ainda, diversificadas respostas por parte dos Guarani e Kaiowá. (p. 55).

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).

Por esse motivo para Benites (2014):

[...] a educação tradicional tem uma carga espiritual, desde o processo da formação do ser infantil indígena. A família, o “fogo familiar – *che ypyky kuéra*” (PEREIRA, 2004, p.81) - é o lugar onde se inicia a formação do seu

ser, da sua identidade, do seu jeito de ser, alimentado a partir dos valores e conhecimento tradicionais. (p. 69).

Nesse sentido Aquino, (2012) destaca:

... Guarani/Kaiowá ainda preserva o cuidar dos outros, elemento fundamental para dizer que ele continuará a viver e sobreviver na multiculturalidade, onde as muitas culturas caminham juntas. O jeito de ser da criança continua presente “o pequeno cuidando do outro menor”, vai aprendendo a cuidar um do outro desde muito cedo. (p. 48)

Na nossa cosmovisão Kaiowá e Guarani, para que as crianças adquiram os saberes e as práticas, o *omba'ekuava*, os sabedores ou detentores de saberes precisam harmonizar o ambiente fazendo as crianças se sentirem bem – *mbo'araguapy arã mitãme*, obtendo o equilíbrio da palavra o *ayvu* para estabelecer a conexão, assim a palavra – *ñe'ẽ* ou saberes – *arandu* daquele que está transmitindo consegue repousar, facilitando o ensino-aprendizagem.

Para Benites (2014):

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

Nos *tekoha* menos interferidos pela sociedade hegemônica os pais transmitem os ensinamentos aos seus filhos, os que herdaram dos seus pais, dos seus avós, dos *ñanderu* repassados de geração a geração, através da oralidade, conforme a nossa cosmovisão.

Conforme, Brand e Colman (2013) ressaltam:

Daí a importância da concepção de território, segundo Meliá (2007), como espaço de comunicação, com as suas marcas (caminhos e casas, indicando parentesco e alianças, recursos naturais específicos, remetendo para questões ecológicas e à economia guarani), referidas e atualizadas pela memória (p. 54)

Nas falas dos pais e dos *ñanderu*⁶¹ fica claro que na atualidade dificultou muito os processos de ensino-aprendizagem, de transmissão de saberes e a educação que herdaram dos ancestrais, não conseguem mais repassar como era antes, por que hoje a entrada da energia no *tekoha* influenciou muito o dispersar do entorno do fogo. A nova construção da casa de alvenaria não permite mais fazer fogo e a entrada das igrejas neopentecostais⁶² na nossa

⁶¹ Nas reuniões dos pais na escola/reserva, quando o assunto é a educação familiar conforme o processo próprio de ensino-aprendizagem, é comum ouvir que hoje eles não conseguem mais fazer a educação dos filhos como era antes. Por que existem elementos externos que interferiram nesse processo de educar os filhos, as instituições através das políticas públicas (educação, saúde e conselho tutelar), igrejas e benefícios sociais (energia na aldeia).

⁶² Ver Benites, 2014.

aldeia, influenciou muitos no enfraquecimento e até mesmo no silenciamento espiritual da cultura Kaiowá e Guarani.

De acordo, Nascimento, Xavier e Vieira (2012):

Se para Walsh (2009) em uma interpretação mais genérica houve um “apagar” das diferenças, em nossa observação junto aos povos indígenas esse “apagar” não acontece. Há um silenciamento e uma subalternização de suas manifestações culturais (econômica, linguística, espiritual) que foram sendo ressignificadas, traduzidas, mas não “apagadas”. Poderíamos inferir que, talvez, em alguns grupos étnicos essa subalternização e/ou silenciamento, fosse mesmo estratégico, ou, por outra, processos concebidos de negociação. (p. 44).

Segundo os mais velhos da Reserva Indígena Te’yikue, eles possuem metodologia sistemática ou estratégia para contemplar o todo no envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem, com liberdade permitida às crianças, obtendo diálogo com as crianças, perguntar o que elas querem, conversar para não mexer coisa dos outros, de não roubar, ter paciência para ouvir, ver como fazer, ouvir o que pensam.

Para construir a identidade da escola indígena, a partir da perspectiva intercultural é preciso buscar a complexidade da cosmovisão do nosso povo Kaiowá e Guarani no processo de construção e ressignificação dos saberes na educação Kaiowá e Guarani transmitidos de geração em geração. Conforme Costa, Silveira e Sommer (2005; p. 40) é necessário buscar inspiração em diferentes teorias para romper com certas lógicas cristalizadas e hibridizar concepções consagradas.

O campo epistemológico constituído na concepção dos Estudos Culturais possibilita a transição de saberes Kaiowá e Guarani construindo identidade da escola indígena e desconstruindo o modelo tradicional formal que foi enraizado ao longo dos séculos na nossa cultura.

Conforme Nascimento, Xavier e Vieira (2012):

Diante dessa situação, os índios são “constantemente desafiados a moldar e remoldar sua organização social, construir sua forma de vida e desenvolver complexas estratégias, alternando momentos de confrontos diretos, permeados por enorme gama de violência, com negociações, trocas e alianças” (*apud*; Brand e Nascimento 2006, p. 21)

Os elementos intrínsecos ao contexto da educação Kaiowá e Guarani e educação escolar indígena são as concepções que possibilitam as negociações (Bhabha, 1998) de saberes tradicionais e conhecimento científicos na fronteira epistêmica (Canclini, 2003).

O ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani transita e articula-se com as práticas pedagógicas na educação escolar indígena, possibilitando continuidade da educação que as crianças recebem no seu cotidiano, rompendo com o “modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonial” (NASCIMENTO, URQUIZA e VIEIRA, 2011; p. 26).

Conforme Nascimento, Xavier e Vieira (2012):

[...] caracterizando o cenário multicultural evidenciando o lugar, a presença, saberes e poderes traduzidos em suas enunciações culturais no contexto das relações entre o processo de colonização e exclusão e a emergência da diferença que reivindica o seu reconhecimento e valorização. (p. 41)

Na concepção intercultural da escola indígena, as práticas da educação escolar indígena são imbricadas na realidade sociocultural das crianças, antes mesmo de chegar no campo da educação escolar, pois nessa perspectiva busca-se estabelecer as relações recíprocos entre os saberes e conhecimentos no intuito de possibilitar a continuidade da educação familiar das crianças no campo da educação escolar sem fragmentá-lo, quando trata da questão da territorialidade, a qual é um espaço de produção, reprodução e ressignificação de saberes, onde se busca constantemente garantir a sustentabilidade da identidade sociocultural-político-econômico da comunidade, pois o “confinamento gerou inúmeras mudanças e constantes negociações e atualizações no seu cotidiano, em especial, no que se refere à organização social” (BRAND e COLMAN, 2013; p. 53)

Ainda Brand e Colman (2013; p. 54) ressaltam:

Ou, ainda, à Bhabha (2003, p. 63), quando afirma que a diferença cultural remete para um “processo da enunciação da cultura”, entendida como algo permanentemente reinventado, recomposto e investido de novos significados, indicando para os modos próprios de “cada grupo social ver e interagir com a realidade” (*apud*; FLEURI, 2002, p. 139).

3.1.2 *Mbo'epy-Kuaapyhy* na construção da casa tradicional Kaiowá e Guarani

Na cosmologia Kaiowá e Guarani, o processo de ensino-aprendizagem no que se refere à construção da casa possuem algumas restrições, a difusão de saberes nesse caso não é para todos, ou seja, cosmologicamente as práticas são restritas para mulheres e no caso para os casais que estão na fase de gestação.

Existem vários tipos “arquitetônicos” de casa tradicional dos Kaiowá e Guarani, dos mais simples (passageira/construção rápida) ao sofisticado (construção permanente),

residencial e de ritual, como com formato de cabana ou barraco – *oga jekutu*, casa denominada “redonda” – *oga jere/tacuru/horko peteňva*, casa de duas, três e quatro águas – *oga reikua jovái, ikulata peteňva ha ikulata jováiva* e casa de reza – *ongusu/oga pysy*.

A casa de reza – *ongusu/oga pysy* é utilizada para a realização dos ritos culturais como cerimônia de batismo de crianças, cerimônia do milho – *jakaira rovasa/jehecha*, realização de ensinamentos das práticas culturais e outras festas culturais, pois essa estrutura da casa grande – *ongusu/oga pysy* antigamente a comunidade Kaiowá e Guarani utilizava como residência, onde abrigava aproximadamente quatro a cinco famílias, no entanto, hoje, a casa é utilizada apenas pelo rezador/rezadora – *Ñanderu/Ñandesy* para fins das práticas culturais.

Foto 02 – Casa de reza da Reserva Indígena Te’ýikue – Região
Mbopiy



Fonte: Yan Chaparro, 07/09/2013

Dentro da casa de reza têm instrumentos sagrados disponíveis para serem utilizados nos rituais, como mostra a foto 02, tem o *apyka*, *mbaraka*, *takua*, *chiru* e *yvyra'i marangatu* – como santuário sagrado, o *apyka* que está no pé do *yvyra'i* é o banquinho feito de cedro para pessoa a ser benzido sentar nela ou quando a criança for batizado a mãe deve sentar com ela para “colocar” nome tradicional para criança, os *takua* que estão ancorados no fundo da casa, são instrumentos feitos de bambu para as mulheres utilizar, o *mbaraka* – chocalho feito de cabaça/porunga está pendurado no fundo da casa, disponível para serem utilizados pelos homens e o *chiru* que está no fundo da casa, um maior é o instrumento específico do *ñanderu* – rezador e outro menor é de seu auxiliar – *yvyra'ija*.

Foto 03 – Interior da casa de reza com instrumentos utilizados disponíveis para rituais



Fonte: Yan Chaparro, 07/09/2013

Hoje a escola da Reserva Indígena Te'yikue, com a implantação da educação escolar indígena e currículo próprio realiza atividades escolares juntos com os *Ñanderu*⁶³ quanto na casa de reza ou na escola. Conforme a hierarquia cultural muitos dos ensino-aprendizagens, por exemplo, a questão cultural, somente os *ñanderu* possuem autoridade para conduzir o ensinamento. Segundo a cosmologia, quando os cantos – *ñengary* ou reza – *ñembo'e* passam para escrita perdem o seu valor, a sua essência – *ijyta kuereí opyta*, ficando somente a carcaça ou vértebra espiritual, sem vida, não têm mais o poder divino.

Nos nossos saberes Kaiowá e Guarani, na casa residencial existem quatro tipos arquitetônicos diferentes, dos formatos pequeno ao maior; nessa classificação as casas consideradas de construção rápida são aquelas de cobertura com duas águas – *oga reikua jovái*, casa de um esteio de sustentação central – *oga horko peteíva/oga takuru* e casa que possui estrutura característica de barraco – *oga jekutu*, o tamanho dessas casas varia entre doze a dezesseis metros quadrados, a construção é conhecida para família pequena ou recém constituída, essa última geralmente são construídas quando é de extrema urgência, bem como para moradia provisória, quando encontra-se numa situação de mobilidade, deslocando-se no intuito de proteger-se de problemas enfrentada no momento, situação comum entre os Kaiowá

⁶³ Hoje os *Ñanderu*'s que colabora com a escola da reserva é o Lídio Sanches, Florêncio Barbosa – *Bachiño*, Cícero da Silva e os seus auxiliares – *yvyrá'ija*. Antes o Emiliano Hilário – mudou de *tekoha*, Romero Martins – dificuldade de mobilidade por causa da idade entre outras pessoas *in memorian*.

e Guarani. Não possuem parede e nem divisória de cômodo, a cobertura começa desde o chão, utilizando poucas palhas de sapé ou de palmeiras.

Segundo Brand e Colman (2013):

Um morador da aldeia Botelha Guasu, município de Tacuru, Laurentino da Silva, após descrever os constantes deslocamentos de sua família em consequência da chegada dos que adquiriram as terras indígenas, concluiu afirmando que “agora já não faço mais casa” (BRAND, 1997), indicando a total provisoriação em que se encontrava ele e sua família (p. 58).

E as casas de tamanho médio ao grande porte são consideradas para famílias já consolidadas; possuem cobertura entre três a quatro águas, com tamanho proporcional ao número de pessoas nas famílias, variam entre quinze a quarenta metros quadrados, conhecidas como casa de três águas – *oga ikulata peteīva* e de quatro águas – *oga ikulata jováiva*.

A importância da casa para Kaiowá e Guarani traz o significado desde o princípio, que fundamenta todos os processos da construção, ou seja, ela significa como o corpo e quem mora nele como a alma, por isso culturalmente para construir e após o término da construção o *Nanderu* faz o batismo. A posição do comprimento (no ponto de vista Kaiowá e Guarani entendido como coluna) da casa sempre tem que ficar na posição norte-sul, a porta fica ao sol nascente e outra ao lado do poente. Conforme a cosmovisão Kaiowá e Guarani a construção das casas não deve ser na posição de leste/oeste, por que somente o nosso corpo pode ficar nessa posição, pois a casa não é fixa, quando a pessoa morre a família deixa de morar nela, queima e muda de lugar, construindo outra moradia.

Para Benites (2014):

[...] na nossa visão indígena, é uma conexão entre o mundo físico e o espiritual. Para perceber estas relações, é necessário ter a sensibilidade ou as visões que possibilitam compreender estes mistérios, sinalizados pelo mundo físico. As florestas, a terra, o vento, os rios, o sol e a lua, as estrelas, os relâmpagos e toda a manifestação da natureza, têm suas linguagens e vozes, que precisam ser compreendidas e interpretadas. Toda essa diversidade de linguagens da natureza constitui, também, as linguagens dos Kaiowá e Guarani. Estar em constante ligação com esta rede de equilíbrio da natureza é o papel fundamental da nossa atuação, a partir da postura de um corpo espiritualizado. (p. 57).

Conforme a cosmovisão Kaiowá e Guarani, a mulher não deve construir a casa, se fizer isso, significa mau agouro e pode morrer pessoa muito próximo da família, bem como o homem que está com a mulher gestante também não deve construir, pois no entendimento Kaiowá e Guarani caso construa, está preparando o feitiço – *mohāy* para seu próprio filho que vai nascer. Todos os processos de bater, socar e amarração na construção tem influência direta

na vida da criança – *ipyras'y'a mitâre túa/tuvy rembiapokue* a partir do nascimento afeta – *ohupyty* (influencia) aproximadamente até aos cinco anos de idade.

A casa para nós Kaiowá e Guarani possui significado não somente material, mas também imaterial, por que acreditamos muito nos sonhos, quando sonhamos, entendemos que vai acontecer morte na rede familiar ou na comunidade, e quando o fogo queima a casa o nosso Deus – *ore reko jará* transmite o recado que a epidemia vai afetar o lar da família, dependendo o *tekoha*.

Existe casa construída com o barro “argila” – *yvy loro/ña'ëvy*, utiliza-se para revestir casa com cobertura de palha de sapé ou palmeiras para rebocar a parede, mas na cosmologia Kaiowá e Guarani não é qualquer pessoa que pode construir esse tipo de casa, somente homem mais de idade pode construir com essa estrutura.

Durante o processo da construção da casa deve-se obedecer a todas as regras estabelecidas conforme a cosmologia, desde o preparo do espaço para construção, a posição da casa, a situação do construtor, a retirada de matéria prima, etc. pois, a matéria prima deve ser retirada na lua cheia para obter durabilidade e resistência ao tempo, com exceção da embira, que tem que ser retirada na lua nova, por que nesse período a embira fica mais macia, facilitando a retirada com volume adequado.

Segundo a cosmologia, quando o “*Aña – Diabo*” devorou o “*Jasy – Lua*” como peixe, foi o cupim que buscou os ossos da caverna para o “*Paikuara – Sol*” reconstituir novamente o “*Jasy*”, por isso, se a retirada da matéria prima for na lua nova, o cupim vai devorar muito cedo, ou seja, não terá durabilidade e resistência ao tempo, por que a casa é como o nosso corpo, como já mencionado anteriormente. Nesse sentido o cupim – *kupi'i* acaba “estragando” o madeiramento e cobertura – *ipyras'y'a/oha'anga jasy reteramo*.

A casa do Kaiowá e Guarani inicia-se com esteio, viga, caibro, ripa, cobertura, por último a parede. Após a conclusão da construção é realizado ritual do batismo da nova casa. É feito para abençoar o novo lar da família, espantando o mal espírito do local, o “*maetirõ*”, evitando a proliferação de doença colocada por este espírito. Também abençoa contra o mal tempo, como temporal e raio. Pois as construções de casa tradicional para não correr o risco de serem destruídas ou derrubadas por temporal, culturalmente utiliza-se penas de urutau. Por que o urutau fica na ponta do tronco de árvore e aí resiste ao temporal, por isso entendemos que, ao utilizar a sua pena, em nossa casa, ela resistirá ao temporal.

Ao redor da casa do Kaiowá e Guarani, ou seja, no quintal⁶⁴, tem plantas medicinais, frutas, plantas para extrair tintas, sementes e porunga (cabaça) para confecção de artesanato; plantações de batata doce, mandioca, feijão de corda, cana-de-açúcar, mamão, abóbora, milho branco/saboró e armadilhas como laçada, mondé – *monde'i* e arapuca.

A casa feita com o barro não é qualquer pessoa que pode fazer, ou seja, somente pessoa com mais idade pode fazer esse tipo de estrutura e durante o processo da construção da casa deve obedecer todas as regras, na retirada de matéria prima, a posição da casa, o construtor, etc.

A matéria prima utilizada nas construções das casas tradicionais, no que se refere à madeira para esteio, possui alguns cuidados na escolha: como angico, canafístula, candeia entre outras são madeiras que atraem muitos raios, segundo cosmovisão Kaiowá e Guarani as árvores que atraem raios são aquelas que os diabos gostam de dançar e brincar nelas – *aña para renda/vy'aha/iñevangaha*, por isso, quando o tempo vem com raio a casa construída com esses tipos de madeira corre o risco de ser atingida pelos raios, no entanto para evitar os raios será necessário o batismo da casa após a conclusão.

A estrutura arquitetônica da casa tradicional propicia a realização do fogo – *tata* para transmissão de saberes conforme a educação Kaiowá e Guarani de unir as famílias ou dependentes em torno do fogo – *tata jerere*. Nessa perspectiva utiliza-se os tipos de madeira resistentes para lenha, denominados na cultura – *jepe'a tata yta/tata rovayta*, lenha principal que sustenta o fogo que não apaga, ficando aceso durante vinte e quatro horas, uma dela é o pau-óleo/copaíba faz pouca cinza e cria boa brasa, a família organiza de forma estratégica a cama – *tarimba* ou rede para dormir, para facilitar a criança de atiçar o fogo que fica no centro da casa durante a noite. De manhã cedo quem prepara o fogo para chimarrão é a criança, os pais reúnem os filhos em roda, na hora de tomar chimarrão faz os ensinamentos, após o término cada um já sai para seus afazeres.

Nesse sentido Brand e Colman (2013) perguntam em relação aos atuais *tekoha*:

Como adequar a sua organização social a essa nova situação marcada pela superlotação, sobreposição de famílias extensas e pelas transformações de ordem econômica, verificadas no interior da reservas? (p. 55).

⁶⁴ Para nós o quintal é *okarapy/oga jere*, antigamente tinha muitas plantações diversas em torno da casa da nossa comunidade, os alimentícios, plantas medicinais e para artesanato. Hoje, ainda as famílias têm em torno da sua casa, mas não como antigamente. Pois para os não índios o termo quintal é fechado/cercado com muro, para nós esse quintal é aberto não possui cercado.

Na atualidade houve muitas mudanças na organização social da comunidade Kaiowá e Guarani, a Reserva Indígena Te'ýikue é a terceira reserva criada pelo Serviço de Proteção ao Índio, bem como a terceira reserva demograficamente populosa entre os Kaiowá e Guarani, nesse sentido os recursos naturais disponíveis para usufruto da comunidade são reduzidos drasticamente, levando-os a buscar outros meios para atender à necessidade no que se refere à moradia. Um dos fatores que inviabiliza a retirada de matéria prima para construção da casa é o descontrole do fogo (incêndio) no *tekoha*, principalmente o sapé para cobertura da casa, mas a questão dos recursos naturais (meio ambiente) abordaremos adiante com mais detalhe.

Para Brand e Colman (2013):

Há um consenso bastante amplo entre os pesquisadores de que parte significativa dos problemas vivenciados hoje por essa população indígena esteja profundamente imbricada com as características desse processo de confinamento... Os processos de desterritorialização dos espaços de suas aldeias de ocupação tradicional e a reterritorialização em muitos casos compulsória nas reservas demarcadas pelo Estado, que caracterizam o confinamento, parece terem incidido especialmente sobre a organização social dos Guarani e Kaiowá. (p. 55).

Portanto, a estrutura da casa de alvenaria não propicia para fazer fogo dentro, com isso inicia a dispersão dos jovens do seu entorno. Nas falas dos pais e dos *ñanderu* em reuniões realizadas quando se trata da educação familiar, fica claro, que a casa de alvenaria interfere no jeito próprio de ser e de viver na cultura. Para realizar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com a cultura, de transmitir os saberes e a educação que herdaram, já possuem dificuldades, porque aos poucos mudam os comportamentos das novas gerações, constituindo um novo jeito de viver, a partir da nova estrutura de moradia. Isso contribui diretamente no enfraquecimento na transmissão dos nossos saberes no que diz respeito à construção da casa tradicional. Segundo Brand e Colman (2013):

O cercamento, como uma ação do Estado enquanto articulador do processo de colonização abrangeu o território indígena, seus modo de vida, organização social, economia e religião (p. 54).

O processo de colonização do Estado, conforme os autores citados acima, provocou impactos muito grandes nos *tekoha*. Os remanejamentos forçados das famílias dos *tekoha* tradicionais provocaram o aumento demográfico na reserva, fazendo com que os recursos naturais viesssem a se esgotar num processo muito acelerado, dificultando para construir uma boa moradia, entre outras atividades que fazem parte do dia-a-dia da comunidade. Para suprir a escassez de matéria prima, a comunidade começa, aos poucos,

comprando materiais de construções da cidade. Com a nova moradia, muda também o estilo de vida da comunidade, muitos dos jovens da nova geração não conhecem mais os nossos saberes tradicionais sobre construção da casa tradicional e sua fundamentação cosmológica.

Nesse aspecto, a educação escolar indígena possui papel fundamental para articular e ressignificar os saberes tradicionais sobre construção da casa tradicional numa perspectiva intercultural. Potencializar os nossos saberes tradicionais no campo epistêmico como ciências, perpassando nas quatro grandes áreas de conhecimentos⁶⁵. Na nossa cosmovisão, a perfeição para a construção das casas tradicionais está intrinsecamente ligada com o movimento da lua, o que merece uma atenção maior dentro da educação escolar indígena para dialogar entre saberes e conhecimentos, assim como a agricultura tradicional Kaiowá e Guarani possui relação intrínseca com a lua, o que veremos a seguir.

3.1.3 *Mbo'epy-Kuaapyhy na agricultura Kaiowá e Guarani*

O processo próprio de ensino-aprendizagem na questão da agricultura Kaiowá e Guarani está relacionado com o movimento da natureza, do tempo e da lua. Para obter sucesso no cultivo da roça e produzir alimentos em abundância é necessário obedecer as regras culturais.

Conforme Ñanderu Lídio Sanches, os pais ensinam os seus filhos a trabalhar na roça desde pequenos⁶⁶, de acordo com a sua limitação dentro do seu tempo; quando chega na fase de adolescente já distribui um pequeno talhão para plantar e cuidar até a colheita. Essa é uma das estratégias utilizadas para que as crianças cresçam com espírito de trabalhador, isto tanto para menino quanto para a menina. Na roça, o trabalho coletivo – em mutirão/*pucherõ*, envolve toda a família: dividem-se as plantações (por talhão) em tamanho pequeno, mas todos têm a sua roça e ao mesmo tempo ensina o valor da cultura e aí flui a reciprocidade, com metodologia sistemática para contemplar o todo.

⁶⁵ As quatro áreas de conhecimentos são ciências da natureza, ciências sociais/humana, linguagem e exata, como matemática, física e química.

⁶⁶ Esse ensinar para que a criança aprenda trabalhar na roça desde pequeno, acontece de forma lúdico. A criança possui liberdade permitida para aprender a gostar de trabalhar na roça, isso acontece de forma gradual com a criança, brincando e aprendendo a trabalhar.

O processo de ensinamento é demonstrar paciência desde a preparação do cabo de ferramenta, afiar, capinar a roça, plantio e colheitas e ter diálogo com as crianças. Durante os trabalhos conversam sobre os valores culturais, para respeitar o outro, perguntar o que eles querem, ouvir bastante e ter paciência, ver como fazer, ver o que eles pensam. Na roça, ter o cuidado para envolver todo mundo, não separar mulher e homem, lembrando que, futuramente todos vão constituir famílias, precisa que estejam preparados para enfrentar; no entanto, quando a mulher está no período de menstruação não deve ir na roça.

Segundo os mais velhos da comunidade Te'yíkue, hoje a maioria dos pais não consegue fazer seus filhos trabalhar na roça, porque dão muita liberdade para eles e a maioria dos pais não fica na reserva, trabalha fora em fazenda e usina de produção de açúcar e álcool, num período de sessenta dias, durante o ano todo, onde as mães não conseguem ter controle de seus filhos em sua casa. Sobretudo as políticas externas na reserva voltadas aos jovens acabam fortalecendo esse viés.

Segundo Brand e Colman (2013):

[...] ao contrário do trabalho nos empreendimentos agropecuários, que se caracterizava pelo “esparramo”, o trabalho nas usinas exige a concentração da força de trabalho indígena, sendo que as reservas indígenas passam a constituir-se em reservatórios inesgotáveis de mão-de-obra disponível para o exaustivo trabalho de corte de cana de açúcar. (p. 58)

Nos dias atuais, as práticas de agricultura concentram-se nos mais velhos da comunidade; as terras já estão desgastadas, não conseguem mais produzir o suficiente para a família e nem utilizar as práticas de manejo do solo como no passado, por que os espaços são pequenos, além disso, as áreas de plantio estão mecanizadas.

Segundo Brand e Colman (2013):

Verifica-se no interior das reservas demarcadas a precarização da sustentabilidade, tornando os grupos indígenas, crescentemente, dependentes das políticas de segurança alimentar do Governo e do aporte de recursos externos que, no entanto, não atingem, sob a ótica indígena, os objetivos de suprir as suas demandas alimentares. Transformou povos que durante séculos, produziram alimentos não só suficientes, mas abundantes, como atesta a documentação histórica, dependentes do fornecimento de cestas básicas e de toda a sorte de ajuda externa. (p. 55).

Todos os anos a comunidade fica depende de maquinários para o preparo do solo, é comum ouvir da comunidade “não temos mais nada na nossa aldeia, eu não tenho mais a minha roça, porque dependo de trator; a maioria fica esperando o trator passar na roça, não

temos mais mato, os rios sem peixe, cada vez mais entra coisa nova de fora, isso prejudica os nossos jovens”.

Durante uma conversa na casa de reza, o Ñanderu Lídio Sanches reclamou que há bastante tempo o trator da comunidade não prepara mais roça: “hoje tenho um pouco de mandioca porque não esperei mais trator, arranquei o colonião de enxada, senão eu não teria esse mandiocal”. Essa situação leva a maioria dos homens a buscar trabalho assalariado fora da reserva, quase sempre nas usinas de açúcar e álcool e as consequências se refletem diretamente na cultura da roça tradicional.

De acordo Brand e Colman (2013):

[...] porque exige, progressivamente, dedicação integral, dez a onze meses anuais, caracterizando não mais uma modalidade de changa, mas de assalariamento pleno, o que traz consequências diretas sobre as roças tradicionais e a organização social nas aldeias (p. 58).

Uma das alternativas encontrada pela maioria dos homens é, portanto, o trabalho fora da reserva nas usinas de álcool, nas fazendas, nas construção civil. Antigamente não tinha esse trabalho, todo mundo ficava trabalhando na sua roça, produzindo alimentos abundantes.

Para Brand e Colman (2013):

[...] território guarani e kaiowá há três ambientes naturais que foram decisivos na perspectiva dos interesses econômicos hegemônicos: - os campos naturais, pelos quais adentraram os primeiros colonizadores, a partir do final de século XIX; - os ervais nativos, abundantes nas áreas de transição, que provocaram, a partir do final do mesmo século XIX e início do século XX, o surgimento da segunda frente de exploração de recursos naturais no território indígena; - talvez a mais importante sob o aspecto econômico e político; - a região das matas, que a partir da década de 1940, começa a receber colonos, primeiro, através do projeto de colonização governamental, conhecido como Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND, que incorpora uma área de 300 mil hectares dentro do território indígena e próximo à cidade de Dourados. (p. 56).

Esse fato vem atingindo a organização social da reserva/*tekoha* em larga escala, chegando, nos dias atuais, à questão da agricultura, a comunidade praticamente sem condições para produzir os alimentos para subsistência da família, distanciando as novas gerações dos nossos saberes tradicionais que constituem o fundamento cosmológico dessa temática.

Portanto, a escola indígena da Reserva Indígena Te'ýikue busca o mecanismo para envolver os jovens na retomada da discussão sobre a produção de alimentos, como fonte de sustentabilidade material e imaterial, através dos Fóruns Indígena, Fórum da Juventude e outros reuniões/eventos que se realizam dentro da reserva anualmente, em parceria entre

escola indígena, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e Saúde da reserva, em consonância com a realidade sociocultural da comunidade.

Nessa perspectiva, a transição de saberes tradicionais e conhecimento ocidental, potencializa os processos próprios de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani no âmbito da educação escolar indígena. Ressignificam os nossos saberes tradicionais no que se refere às confecções de ferramentas e utensílios para uso do dia-a-dia, a partir da matéria prima disponível na natureza. É o que veremos a seguir.

3.1.4 *Mbo’epy-Kuaapyhy* na confecção do artesanato

Conforme Ricardo Almeida⁶⁷, “os nossos antepassados criaram ferramentas e utensílios para uso de seu dia-a-dia, a partir do recursos disponíveis na natureza”. Os nossos saberes tradicionais foram constituídas ao longo da história, a partir da cosmologia que sustenta a nossa educação tradicional, desde a nossa origem – *Ñanerembypy*.

Conforme a fundamentação cosmológica, a confecção de artesanato possui regras culturais, com restrição ao jovem para confeccionar algum tipo de artesanato/artefato e de uso restrito para menino e menina. Porque às pessoas novas não é recomendado fazer artesanato com trançado ou de tecelagem. Na concepção da educação escolar indígena, esses conhecimentos são vistos com outros olhares, ou seja, muitas vezes os mínimos detalhes da confecção de artesanato são ocultos nas práticas do processo de ensino-aprendizagem da educação escolar indígena.

Por outro lado, esse cuidado busca fortalecer, ressignificar e valorizar os saberes dos mestres tradicionais no espaço da educação escolar, visando a transmissão do ensino de práticas e habilidade de confeccionar artesanato como fonte de renda para garantir a sustentabilidade econômica.

Observei durante a minha visita no *tekoha* tradicional reocupado Pindo Roky e Te’ýi Jusu, que fica ao lado da Reserva Indígena Te’ýikue, que a confecção e utilização de artesanato/artefatos não é apenas para demonstração ou fonte de renda, mas sim para utilização como suas ferramentas de uso do dia-a-dia, como arco, flecha e borduna –

⁶⁷ Ricardo Almeida é um artesão da comunidade, grande sábio nessa área. Essa afirmação, ele fez durante uma conversa, em 2010, quando estive produzindo dados para Trabalho de Conclusão do Curso – TCC/Teko Arandu.

yvyrapara para sua defesa pessoal ou do grupo. Nesse espaço são muito fortes e vivos os saberes tradicionais com relação aos instrumentos de defesa, dos ritos culturais, etc.

Foto 04 – Arco com trançado de cascavel e flecha



Fonte: Helton Perez, 14/08/2013

A partir da implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yikue, com currículo próprio, a Escola Municipal Indígena Ñandejara garantiu espaço para arte indígena Kaiowá e Guarani, possibilitando a educação escolar indígena potencializar os nossos saberes tradicionais, como ciência. Nessa perspectiva, os saberes e as práticas de confecção de artesanato no âmbito da educação escolar indígena ultrapassam a fronteira disciplinar da escola, perpassa pela interdisciplinaridade, compreendendo a interculturalidade. Nessa lógica, estabelece-se desde a implantação da educação escolar indígena, o ensino na língua materna, nesse sentido desenvolve-se o item a seguir.

3.1.5 Língua materna

A nossa mobilidade física e espiritual depende da leitura do movimento da natureza, cujo processo próprio de ensino-aprendizagem só é possível, hoje, no espaço da educação escolar através do uso e comunicação na língua materna. Nesse sentido, a partir de 1997, com o ensino na língua materna abriu-se um novo horizonte na Escola Municipal Indígena Ñandejara, possibilitando a articulação dos processos próprios de ensino-

aprendizagem nas práticas pedagógicas da escola indígena, tornando o kaiowá guarani como a primeira língua na escola.

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.

Com a implantação da educação escolar indígena, a língua materna passou também a compor o currículo da escola na base comum, como disciplina “Língua Materna”, no entanto não somente como disciplina, mas como fio condutor que atravessa todo o processo de trabalho da escola indígena, valorizando e fortalecendo de forma articulada o uso da oralidade com a escrita.

No início a escola indígena sofreu pressão por parte da comunidade com relação ao ensino na língua materna, poucas famílias eram favoráveis com a proposta da escola indígena diferenciada. Aos poucos, conforme os trabalhos de sensibilização e na medida em que os resultados dos trabalhos foram aparecendo, foram também conquistando os pais, da importância de ensino na língua materna.

Segundo Brand e Colman (2013):

... com o conceito de negociação, não como um “novo horizonte” ou abandono de passado, mas como “momento de transito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferenças e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (p. 60-61).

O trabalho da escola foi dando resultado, principalmente houve mudança no comportamento da comunidade, no que se refere à afirmação da identidade, os mais jovens tinham vergonha da sua identidade cultural, mas com o trabalho da escola resgataram auto estima de serem verdadeiros com seu “eu”, possibilitando-lhes transitar na fronteira da interculturalidade.

Segundo Candau (2011):

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos

provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (p. 27).

Entre os jovens é perceptível a mistura da língua materna, muitas das vezes a língua externa é naturalizada para a língua guarani, seja o português ou espanhol, caso da comunidade de fronteira, e com a entrada em massa de novas tecnologias dentro da aldeia. O inglês também já faz parte do cotidiano da comunidade jovem, nesse sentido a comunidade mais velha da reserva já tem dificuldade para se comunicar com eles, com isso está havendo mudança na questão de utilização da língua materna. Para os *ñanderu*, isso inviabiliza para ensinar a reza aos mais novos; além de transitar a nossa cultura oral para escrita, a mistura da língua não favorece, pois a reza, os cantos não possuem mistura de língua, ou seja, estão somente na língua materna tradicional.

Segundo Brand (2000):

Os informantes kaiowá/guarani ressaltaram com clareza esse problema ao analisarem o impacto da escola sobre a tradição oral, concluindo que quem sabe ler “já não consegue gravar (na memória) uma reza” (Brand, 1998:228), (p. 214)

Nessa perspectiva, a escola indígena possui papel intrínseco de discutir o contexto contemporâneo da questão da língua materna entre os jovens, garantindo dentro do currículo o espaço maior para práticas pedagógicas, tendo em vista a participação efetiva dos mais velhos da comunidade no intuito de garantir a sustentabilidade da língua materna no que se refere ao fortalecimento da identidade cultural. Os mais velhos acreditam que, através dos trabalhos da escola, a língua materna é valorizada porque a escola está trabalhando firme, por isso a nossa comunidade tem que fortalecer o trabalho de professores indígenas, mas já está tendo muitas misturas, os jovens utilizam muita palavra gíria, e “nós não conseguimos comunicar com eles”.

Conforme Nascimento e Urquiza (2010):

A grande suspeita contra a escrita está ligada ao fato de que ela serviu como ferramenta de conquista e domínio por parte do Estado brasileiro sobre os povos indígenas. A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola e, como diz Meliá (1989, p.11) “não existe escola sem escrita e quase não se dá escrita sem escola”. Dessa forma, vários povos indígenas passam, a partir da década de 1970, a assumir suas escolas, o currículo e o processo de alfabetização, adequação dos espaços, formação de professores, entre outros. Neste processo de assumir a escola para si, os povos indígenas contaram com o apoio de muitos parceiros (Universidades, ONG's, OPAN, CIMI, CTI, entre outros). (p. 119)

Segundo a comunidade, a escola indígena adquiriu papel importante na reserva, pois é preciso que se trabalhe em parceria rezadores – *Nanderu*, pais, cacique e professores indígenas na perspectiva de fortalecer e mostrar a importância da nossa verdadeira língua (*ñe'ẽ tee*) para os nossos jovens.

Percebe-se que, entre os mais velhos, há a preocupação com a questão do uso da língua materna, para transmitir os saberes tradicionais. A língua materna é o meio de transmissão. Existem muitos saberes que não possuem tradução, ou seja, quando procuramos a tradução, mesmo só de forma aproximada, perdem a sua essência ou valor. A mistura da linguagem pelo público mais jovem é nítida. Dentro da Reserva Indígena Te'yikue percebe-se que existem várias famílias diferentes, no que se refere à tradicionalidade, tem aquela família que mora mais no fundo da aldeia ou da comunidade que preserva mais a cultura, a língua onde flui mais a educação tradicional e há famílias que já possuem o contato mais frequente com a sociedade não indígena. Fica claro entre essas famílias a mistura da língua materna, a fragmentação de saberes tradicionais presente nas famílias de nova geração, entre eles as famílias Kaiowá e Guarani que entraram nas igrejas. Se conversar em guarani puro com as crianças ou jovens muitos deles já não conhecem mais, já não entendem mais.

Na educação Kaiowá e Guarani percebe-se que existem três ciclos do processo de ensino-aprendizagem mais rígidos para formação do “ser” Kaiowá e Guarani, o primeiro inicia-se no período da gestação os pais devem respeitar as regras culturais da educação Kaiowá e Guarani – *ñepyrumbýpe ñande ypy oha'anga va'ekue, ñande rupyty terã ipyrasy'a Te'yí rehe*; tem que ser vigiados nas falas (entre o casal) para não utilizar palavras maldosas – *ñe'ẽ piraguái*, nos afazeres/práticas de alimentação, não sendo respeitadas as regras culturais vai atingir a criança que vai nascer, tendo efeito colateral na criança tanto física como intelectualmente, os *ñanderu* e *ñandesy* classificam as práticas dos pais contra regras culturais como feitiço – *túa kuéra mohãy* que atinge – *ipyrasy'a* o filho – *ta'yrare*.

O segundo ciclo do processo inicia-se a partir do nascimento com passagem obrigatória pela cerimônia de batismo, a fase é compreendido entre zero e cinco anos, mas o período crítico é o do resguardo – *oñembokoty*, antes de “cair o umbigo” – *ipyru'ã ho'a/oso mboyve* os pais têm que cumprir as regras conforme estabelecem as regras culturais.

O ciclo mais rígido da educação Kaiowá e Guarani é no período da iniciação da menina – primeira menstruação e na iniciação do menino – *kunumi pepy*, nessa fase existem muitas restrições de algumas práticas culturais, em termo de alimentação, comportamento,

afazeres/práticas, tem que ser realizada nessa fase para ter efeito – *ipyrasy'a haguã* na formação como ser Kaiowá e Guarani, com foco na agilidade – *iguapa/iguapo haguã* nos afazeres do dia-a-dia.

No entanto, 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 estreitamente relacionado com mundo físico e cultural.

Para Canclini (2007):

[...] “à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca” Essa relação implica *negociação, conflito e empréstimos recíprocos* e requer a construção de um patrimônio para o diálogo intercultural (p. 17).

Com a minha participação desde o início no processo de construção da proposta política pedagógica, juntamente com os demais professores indígena, pais, rezadores, jovens, lideranças da reserva e assessorias técnicas do Programa Kaiowá e Guarani – NEPPI, buscamos garantir alternativas de sustentabilidade física e cultural, através do currículo da escola indígena, na perspectiva de resistir e proporcionar espaços para os processos próprios de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani através dos projetos alternativos conforme a necessidade e demandas da comunidade. O item a seguir apresenta como as práticas culturais transitam no currículo da escola.

3.1.6 Práticas Culturais

Para nós Kaiowá e Guarani a crença é muito forte, cremos em tudo, em que nos conduzem como *te'yí*, por que acreditamos no princípio, que temos o nosso Deus específico – *ñande jara/ore jara*, que preparou um horizonte para caminhar. Dessa forma, poder descrever as transições de saberes Kaiowá e Guarani, sendo parte dele, é um privilégio compartilhar as concepções de dentro para fora.

Com a implementação de horas atividades para professores nos anos iniciais da escola, foram inseridas algumas disciplinas a mais, visando a melhoraria da qualidade de

ensino, na Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo. As discussões e negociações entre gestores e professores indígenas da escola giraram em torno de qual disciplina inserir.

Na ocasião a decisão foi unânime, favorável de acrescentar no currículo da escola indígena como disciplina a aula de “práticas culturais” na perspectiva de proporcionar mais espaços aos nossos saberes, assim fortalecer a relação estreita com os rezadores ou conhecedores – *Ñanderu/omba'ekuaáva* no espaço da educação escolar indígena.

Nessa oportunidade, as práticas culturais foram pensadas e inseridas com decisão de forma unânime entre professores indígenas e gestores indígenas da escola (da qual fiz parte) para assegurar não como apenas uma disciplina a mais, mas de garantir a sustentabilidade e continuidade de saberes, fazeres e práticas da educação Kaiowá e Guarani no campo da educação escolar.

Segundo Nascimento e Urquiza (2010):

[...] como um contínuo jogo de forças, um entre-lugar (Bhabha, 1998), no qual se busca independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades (Mignolo, 2003), articulando um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar valores, fortalecer a identidade étnica e dialogar com os "outros". (p. 115)

A escola indígena possui papel importante no sentido de fazer a diferença nas práticas pedagógicas da escola e de professores indígenas, rompendo com a concepção cartesiana e modelo homogeneizador da cultura que, por muito tempo, permaneceu no contexto de educação escolar, entendendo que são os “sujeitos que devem integrar-se na mesma sociedade que usurpou seus territórios e suas riquezas...” (BRAND e COLMAN, 2013; p. 55).

Para Nascimento e Urquiza (2010):

Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (cf. Meliá, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, onde os conteúdos curriculares, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores e não a partir da realidade dos povos indígenas. (p. 116)

A escola Ñandejara busca constituir um ambiente mais democrático, reflexivo e de acordo com o jeito próprio Kaiowá e Guarani de praticar e disseminar os saberes através das práticas de interação entre teorias e práticas/fazeres, educação Kaiowá e Guarani e

educação escolar indígena, oralidade e escrita, estabelecendo conexão entre o mundo iletrado com o mundo letrado a partir da nossa cosmovisão⁶⁸.

Conforme Vorraber Costa, (2002, p. 138):

É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. (*apud* Nascimento e Urquiza, 2010; p. 115).

Na educação Kaiowá e Guarani existem limites de faixas etárias para a transmissão de saberes e práticas, bem como a hierarquia cultural. Nesse sentido a transmissão de saberes tradicionais e conhecimentos científicos pode gerar conflitos entre pais e escola⁶⁹. Pois, a educação escolar indígena não possui limitação na transmissão de saberes tradicionais e conhecimentos científicos no que diz respeito à questão cultural. Porém, a educação escolar (ocidental) vem desconstruindo, historicamente, a concepção da cosmovisão Kaiowá e Guarani. Nosso cuidado constante está em possibilitar diálogo intercultural e democrático conforme a realidade sociocultural da comunidade, compreendendo os dois mundos distintos.

Para Candau e Russo (2010):

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (p. 166).

Com a educação escolar indígena estamos transitando do mundo iletrado para o letrado, constituindo o mundo letrado conforme os nossos olhares e da nossa cosmovisão, no intuito de garantir e fortalecer a nossa identidade, cultura, crenças, saberes e os princípios fundamentais que nos conduzem como comunidade e/ou povo Kaiowá e Guarani. As concepções de fora e segunda língua não dão conta do nosso mundo.

⁶⁸ Para que isso seja possível, é primordial a constituição de uma gestão compartilhada e democrática; que a escola indígena esteja em consonância com o fundamento da educação Kaiowá e Guarani, respeitando e valorizando os saberes tradicionais do *ñanderu*, principalmente a língua de transição da comunidade (materna), que é o fio condutor para buscar o diálogo intercultural.

⁶⁹ O conflito que gera entre pais e escola é quando se trabalha a questão da saúde, ao se tratar do corpo humano. Na educação Kaiowá e Guarani não se trata diretamente a questão do corpo humano com as crianças e jovens. Hoje, a criança chega muito cedo na escola e acaba estudando a questão do corpo humano ainda muito jovem. Quando é abordado as doenças transmissíveis sexualmente – DST, prevenção contra gravidez precoce entre outros assuntos que são tratados diretamente na escola, sem restrição com jovem e a questão da espiritualidade – reza, como feitiço e morte, os pais questionam a escola por violar a questão cultural.

Segundo Nascimento, Xavier e Vieira (2012, p. 46) “as culturas não são puras, mas sim hibridas em sua constituição que ocorre no tempo e no espaço das relações humanas”. Para a comunidade Kaiowá e Guarani, a escola adquiriu o papel muito importante de transmissão dos seus valores, isto é, de não deixar morrer a nossa cultura, dando continuidade de uma forma diferente, porque antigamente nós tínhamos a nossa casa de reza, onde os nossos avós repassavam através da oralidade os saberes, de geração em geração, para nossas crianças e hoje não temos mais esse espaço e se tem não são mais utilizados como antigamente.

Conforme os *ñanderu*, com a constituição da escola indígena, estamos tendo a oportunidade de transmitir os nossos saberes às novas gerações, também está tendo diálogo muito importante com os professores, que conseguem apresentar rezas, danças e outros elementos importantes da cultura. Além de a escola valorizar os rezadores e os mais velhos da comunidade, também os saberes que os alunos trazem de casa são respeitados.

Nesse sentido a escola é uma referência para comunidade, adquiriu a figura do *jekoha*, o suporte ou pilar de sustentação, isto é, uma expectativa de futuro melhor para as novas gerações, a comunidade acredita muito no trabalho da escola e dos professores indígenas.

Para os mais velhos, os *ñanderu*, os pais e os caciques a educação escolar indígena hoje está fazendo o papel muito importante de valorizar a cultura, de aproximar a educação Guarani e Kaiowá com a educação escolar, a parceria interna de diversos segmentos da reserva é clara e respeitada.

Para o Ñanderu Lidio Sanches:

A escola adquiriu papel importante na transmissão dos valores Kaiowá e Guarani, para não deixar morrer a nossa cultura; antigamente nós tínhamos a nossa casa de reza, onde os nossos avôs repassavam através da oralidade os saberes de geração em geração para nossas crianças e hoje não temos mais esse espaço. (Conversa realizada em 2010).

Nesse sentido, a escola constituiu-se referência na comunidade, como a figura do *jekoha*, pilar de sustentação, os rezadores – *Ñanderu*, pais, cacique e professores indígenas buscam fortalecer e mostrar a importância da nossa verdadeira cultura (*teko tee*) e língua (*ñe'ẽ tee*) para os nossos jovens.

Nessa perspectiva a escola indígena possui papel importante na fronteira (CANCLINI, 2003) das tensões, buscando negociações (BHABHA, 1998) no intuito de

protagonizar saberes tradicionais Kaiowá e Guarani, no contexto contemporâneo da educação escolar indígena. A implantação da educação escolar indígena possibilitou a criação de viveiro de mudas nativas na Reserva Indígena Te'ýikue, com a participação efetiva da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, através do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI, prefeitura municipal de Caarapó – Secretaria Municipal de Educação e Esportes – SMEDE juntos com a participação dos mais velhos da comunidade. O item a seguir apresenta o seu desenvolvimento.

3.1.7 Viveiro de Mudas

O viveiro de mudas nativas nasceu com a implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue em 1997, após o diagnóstico realizado sobre a questão socioambiental da reserva, em 1996, pela equipe de professores pesquisadores do Programa Kaiowá/Guarani⁷⁰ – atual Núcleos de Estudos e Pesquisa de Populações Indígena – NEPPI/UCDB coordenado pelo professor Doutor Antônio Jacó Brand em parceria com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) através da pessoa do Orlando Zimmer⁷¹. Diagnosticadas várias nascentes e micro bacias existentes dentro da reserva com degradação, foram feitas várias reuniões com os mais velhos da comunidade, em diferentes locais e por micro região da reserva, quando, então, foi possível concluir que era necessário construir viveiros de mudas para produção de mudas nativas para recuperação das nascentes, mata ciliares, remanescentes florestais e micro bacias.

O projeto se consolidou em 1997, com a nova administração da prefeitura de Caarapó-MS, na Gestão do Prefeito Guaracy Boschilla, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. Na época ae Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico teve o envolvimento direto na criação e desenvolvimento do viveiro de mudas nativas, oferecendo a contrapartida em recursos humanos, com a contratação de um técnico, ajudante geral, material de apoio, ferramentas e insumos.

⁷⁰ A equipe do Programa Kaiowá/Guarani construiu uma casa na região Yvuda reserva para ficar quando fazia trabalho de campo. Os membros da equipe que faziam parte do programa eram: Antônio Teodoro, Kátia Vietta, Antônio José, Reginaldo, Marina Vinha, Celso Rubens Smaniotto, Cida Perreli, Leandro. E do CIMI, Orlando Zimmer (*in memorian*) e Hilário, além do coordenador Antônio Jacó Brand (*in memorian*).

⁷¹ Orlando foi uma figura central no desenvolvimento do viveiro de muda, ficava durante semana na reserva com a caminhonete, acompanhando o trabalho administrativo e técnico do viveiro, voltava para sua casa somente no final de semana. Afastou-se do viveiro em 2005, para tratar da saúde, quando foi diagnosticado o câncer; tendo que sair para tratar, a comunidade sentiu a sua saída, como um grande companheiro.

Foto 5 – Micro bacia do Jakaira, um dos diagnosticados, realizados em 1996



Fonte: Arquivo – Escola Municipal Indígena Nandejara Polo, s/d.

Segundo Silvio Paulo, liderança da reserva na época, junto com José Veron⁷² (*in memorian*), chegou o Prof. Antônio Brand com sua equipe, com a proposta para desenvolver pesquisa na questão socioambiental, colocando a proposta de desenvolver algumas ações concretas na comunidade, articuladas com o projeto. Caso as lideranças não aceitassem levaria a proposta do projeto para Terra Indígena Taquaperi, no município de Coronel Sapucaia-MS.

Colocada a proposta de desenvolvimento da pesquisa no contexto socioambiental, chegaram a um acordo: que os benefícios da pesquisa ficassem para comunidade, como herança. Para iniciar os trabalhos, construíram um barracão para máquinas agrícolas e o viveiro de mudas.

⁷² José Veron (*in memorian*), era vice capitão na época, filho de Marcos Veron (*in memorian*), foi assassinado durante a retomada do *Tekoha Taquara*, no município de Juti – MS.

Foto 6 – Canteiro de Mudas nativas do Viveiro da Reserva Indígena Te’ýikue



Fonte: Arquivo da Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo, s/d.

Com a construção do viveiro de mudas na reserva indígena Te’ýikue, a escola apropriou-se do espaço como laboratório, onde os nossos saberes Kaiowá e Guarani, através dos mais velhos da comunidade, tiveram oportunidade para transitar, de forma solidária, no espaço da educação escolar.

O viveiro de mudas, desde o início, serviu para alunos e comunidade como espaço de laboratório intercultural. O técnico da prefeitura que trabalhou no início era o Marcelo Xavier. Ele trabalhava com os alunos os conhecimentos científicos sobre as árvores nativas, através de vídeos e aula prática, enchendo saquinhos de terra para colocar sementes e transplantar mudas. Todo o processo de coleta, dormência e germinação de sementes podia ser acompanhado, até o destino final, que era o plantio no espaço de reflorestamento. E o Senhor Avelino Ramires⁷³, trabalhava com os alunos os aspectos culturais, contribuindo muito com a educação escolar indígena no que diz respeito à difusão dos nossos saberes para as novas gerações.

Na perspectiva de preservar as remanescentes florestais foram plantados alguns talhões de eucaliptos para usufruto da comunidade, auxiliando na construção das casas, lenha e outras necessidades, sem precisar cortar árvores nativas.

Segundo a cosmovisão Kaiowá e Guarani a natureza recompõe aquilo que os seres humanos extraíram, no entanto com as famílias confinadas (Brand e Colman, 2013) em massa na reserva, os recursos naturais, como já vimos, tornaram-se insuficientes para usufruto da comunidade, e a natureza não deu conta de se recuperar. Nesse sentido foi possível buscar alternativas de recuperação e preservação com ação humana.

⁷³ O Avelino Ramires, trabalhou desde o início da criação do viveiro de mudas e implantação da educação escolar indígena. É o grande mestre tradicional, conhecedor dos nossos saberes, pertence à família tradicional da reserva.

Foram feitos vários trabalhos educativos⁷⁴ junto à comunidade, em parceria com a escola e lideranças, junto com os alunos e professores: a conscientização sobre conservação e preservação das matas nativas, dos recursos naturais existentes na reserva e reflorestamento nos lugares estratégicos, como as nascentes e micro bacias da reserva. Como na reserva têm quatro escolas municipais indígena, uma polo e três extensões, cada uma adotou uma nascente ou micro bacia para realizar atividade ambiental juntos, alunos e comunidade do entorno. A Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo – Sala Extensão Savera, localizada na região Savera, da Reserva Indígena Te'ýikue, adotou a nascente do micro bacia *Pahí* para reflorestar, envolvendo todos os alunos de primeiro ao quinto ano, professores indígenas, coordenadora pedagógica e pais através das reuniões realizadas juntos com eles na perspectiva de sensibilizá-los e ajudá-los nos cuidados, como mostra a foto abaixo.

Foto 7 – Plantio de mudas nativas pelo alunos da Escola
Saverá



Fonte: Arquivo – Escola Municipal Indígena Ñandejara polo, 2015.

Na perspectiva de recuperação ambiental foram construídas várias represas onde havia grande voçoroca nos mananciais e nascentes de águas para fins de lazer e práticas de pesca como fontes de sustentabilidade.

⁷⁴ Os trabalhos educativos que a escola realizou junto com a comunidade foram palestras, gincana ecológica, reuniões em micro áreas da reserva, esboço de regimento interno na questão ambiental, plantio de mudas nativas nas micro bacias e nascentes de água.

Foto 8 – Represa construída na região Saverá através do Projeto Gestão Ambiental



Fonte: Arquivo – Ramires, 2011

Foto 9 – Soltura de alevino na represa e pescaria em alguns meses depois



Fonte: arquivo – Escola Municipal Indígena Nandejara Polo, s/d.

O viveiro de muda é um espaço muito importante para nossa reserva, comunidade e escola. Os mais velhos tiveram participação direta na sua criação, desde a primeira reunião, nas discussões sobre a questão cosmológica sobre as árvores nativas, entre outras iniciativas. Assim também, através do Fórum Indígena, com a demanda da comunidade, surgiu a necessidade de criação da Unidade Experimental da escola. É que veremos no item a seguir.

3.1.8 Unidade Experimental

A escola tinha o índice de reprovação e abandono escolar de jovens muito alto, levando à distorção idade-séries. Para combater, a escola junto com a comunidade, no 5º Fórum de Educação Indígena, em 21 de abril de 2001, discutiu uma estratégia para garantir a permanência dos jovens na escola.

Com resultado da discussão do Fórum Indígena, como parceiro e assessor técnico da educação escolar indígena na Reserva Indígena Telýikue, através do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI/UCDB, o Prof. Dr. Antônio Brand elaborou projeto de Unidades Experimentais para a produção de alimentos e, com início previsto em 2001. Como parceiros, havia a Prefeitura de Caarapó, Secretaria Estadual de Educação – Programa Bolsa Escola, Instituto de Desenvolvimento Agrário, Assistência Técnica e Extensão Rural – IDATERRA/MS – Gerência de Assuntos Indígenas e Quilombolas.

No mesmo ano, o Governo Estadual – Zeca do PT, aprovou um projeto, propondo unidades experimentais como projeto piloto, com duração de dois anos, para atender à reivindicação da comunidade e necessidades dos jovens.

Foto 10 – Vista aérea da Unidade Experimental



Fonte: Arquivo – Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo, s/d.

A unidade experimental é um espaço da escola cedida pelas famílias da comunidade, de aproximadamente três hectares, para o manejo de práticas de cultivo, criação de animais e conservação de micro bacias da região. Com isso a escola garantiu a

permanência dos jovens alunos na escola, onde se desenvolveram aula de teoria e prática no cultivo de plantas tradicionais e não tradicionais, buscando o resgate e conservação das sementes crioulas, bem como introduzindo, nas práticas Kaiowá e Guarani, o cultivo de horticultura, pomares e criação de animais. As práticas são articuladas, buscando sua sustentação com os saberes Kaiowá e Guarani, tendo em vista a produção com manejo no sistema da agroecologia.

Foto 11 – Entrada da Unidade Experimental, alunos coletando sementes de ipê branco.



Fonte: Arquivo – Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo, s/d.

A ajuda de custo era para atender alunos com idade entre 12 a 16 anos que se encontravam em vulnerabilidade ou aqueles que saíam para trabalhar fora nas fazendas, com contrato informal ou como boia-fria, abandonando a escola. Com a ajuda de custo, uma espécie de bolsa no valor de R\$ 50,00 para oitenta alunos, diminuiu a evasão escolar. No ano seguinte ampliou a vaga para cem alunos e ajuda de custo para R\$ 80,00. O nome do Projeto é “Poty Reñoi”, tradução “Flor Desabrochando”, funcionou entre 2001 e 2006, com a ajuda de custo.

Com a mudança do Governo Estadual – Zeca do PT acabou o convênio/partneria com o projeto, foi cortada a ajuda de custo, mas como o espaço e o trabalho já estava consolidado, a escola buscou dialogar com os pais, mães, responsáveis e lideranças (caciques) para dar continuidade no trabalho na unidade, sem ajuda de custo. Os alunos contemplados com o projeto participaram, de maneira integral, nos contra turnos de aulas.

As atividades foram organizadas para atender os cinco dias da semana, em diferentes modalidades, como aula de pesquisa – metodologia de pesquisa, com jeito próprio de ser Kaiowá e Guarani, articulada com as referências bibliográficas sobre os cultivos de alimentos, manejo de solo, conservação de sementes, adubo orgânico/verde, plantio, colheita, regras da agricultura articulada entre saberes Kaiowá e Guarani e conhecimentos científicos.

Fazia parte do projeto aula de práticas agrícolas tradicionais e não tradicionais, fazendo manejo desde a preparação do solo até a colheita, plantação de frutas, hortas e criação de animais, conservação, preservação e reflorestamento das matas ciliares, realizando atividades da educação ambiental; as aulas de tecnologia na sala de informática para aprender noção básica do computador. As máquinas foram doadas pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); atividades de práticas esportivas para propiciar momento de lazer aos alunos do projeto, bem como aula de artes Kaiowá e Guarani, proporcionando aos alunos aprender a confeccionar o artesanato com trançados como arco, cocar, pulseira, colar, balaio, cesto, brinco entre outros. A confecção de enfeites dos objetos com trançados foi na perspectiva de proporcionar aos jovens a possibilidade de garantir uma certa autonomia de subsistência/sustentabilidade.

As atividades da unidade experimental buscaram estreitar a relação com os pais, com reuniões todos os meses, envolvendo pais, alunos do projeto, lideranças da comunidade (caciques) e escola (gestores e professores indígena envolvidos no projeto).

Com a mudança no governo estadual, tendo sido cortada a ajuda de custo que garantia a permanência dos alunos jovens na escola, muitos meninos iam para trabalhar fora, às vezes pegando documento dos adultos para passar no contrato que a usina de produção de açúcar e álcool fazia com as lideranças da comunidade. Depois de sessenta dias ausente da escola, muitas vezes não voltavam mais, e quando voltavam já estavam com a falta estourada.

Antes, as meninas se casavam mais cedo e acabavam abandonando a escola, no intuito de garantir a sua subsistência, mas com a implementação do projeto, ficou garantida a permanência dos jovens de ambos os sexos, na escola, aumentando a fase de adolescente na aldeia; até então era raro perceber os jovens de quatorze anos em diante no espaço escolar.

Para negociar com os pais, mães, responsáveis e lideranças da comunidade, a equipe gestora da escola, como Diretora da escola Anari Felipe Nantes e coordenadores pedagógicos na época, a Renata Castelão, Elizabete Fernandes e eu, realizávamos várias

reuniões de negociação para continuar colocando/garantindo a continuidade dos alunos no projeto sem ajuda de custo, isto é, com um prazo mais ou menos seis meses antes da previsão de encerrar a parceria com governo estadual, na perspectiva de utilizar o espaço já construído.

Não foi fácil negociar, pois havia divergência entre eles, de um lado favorável pela continuidade do projeto com alunos sem ajuda de custo, colocando a importância da continuidade, mantendo os alunos no projeto para aproveitar o espaço consolidado; por outro lado, havia os que eram contra, trabalhar no projeto sem bolsa: “porque vão se sujar a toa, a escola não vai colocar sabão para lavar a roupa dos alunos”.

As atividades organizadas no projeto que eram em tempo integral, semanalmente, para atender oitenta inicialmente, depois cem alunos, até o fim do projeto, sofreram modificação: as atividades de práticas agrícolas, as aulas de artes, tecnologia e esportes passaram a ser opcionais para os alunos.

A preocupação dos pais era com as meninas, não queriam que meninos e meninas trabalhassem juntos. Nesse sentido a escola propôs separar, atendendo à solicitação dos pais de não se encontrarem nas atividades.

Quando chegou o momento que estava previsto de finalizar o projeto, a escola já estava com a proposta de reorganização dos trabalhos em andamento, praticamente já consolidada⁷⁵.

Durante o projeto em funcionamento a escola concorreu com o projeto ao prêmio Itaú-Unicef, em nível nacional, entre mais de um mil projetos inscritos, tendo alcançado, na classificação final, o terceiro lugar, conquistando um prêmio no valor de R\$ 50.000,00 em dinheiro.

Nesse período a escola tinha dificuldades imensas com prédio, com número excessivo de alunos. Foi construído, então, um prédio para processamento de alimentos (cozinha com dispensa) e uma sala para pesquisa com sala de materiais do projeto, tamanho aproximadamente 12mx6m, construída em parceria com a prefeitura de Caarapó-MS e a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

⁷⁵ Quando o novo governo estadual assumiu acabou com o convenio que mantinha o projeto junto com a prefeitura, mas a escola continuou com o projeto com a nova organização, inserindo as atividades no currículo da escola.

Foram adquiridos equipamentos de informática para processamento e armazenamento de dados da pesquisa trabalhada com alunos do projeto, TV, scanner, retroprojetor e DVD para aulas de multimídia, máquina fotográfica e equipamento de tração animal para cultivo agrícola, como arado e carpideira, carroça, cavalo, sementes para horticultura, insumos para horta, compra de galinha poedeira semi caipira para matrizes e uma incubadora.

Desde o início da criação das Unidades Experimentais até o fim em 2006, os parceiros junto com a Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo eram a Secretaria Municipal de Educação e Esportes, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico de Caarapó-MS, UCDB, Diocese de Dourados (CIMI), IDATERRA, comunidade e lideranças.

Após o encerramento do convênio, com a nova organização, a parceria da escola, ficou entre a SMEDE, NEPPI/UCDB⁷⁶, FUNAI, UFGD⁷⁷, CRAS da reserva, trinta famílias da comunidade, lideranças, equipe médica⁷⁸ do SESAI e a Associação de Produtores Orgânicos de Mato Grosso do Sul (APOMS) veio somar junto.

A escola organizou o projeto dentro do projeto político pedagógico, na perspectiva de garantir a sustentabilidade de saberes e práticas Kaiowá e Guarani, tendo em vista o cultivo das plantações e manejo de solo para plantio, conservação de sementes, cosmovisão com o meio ambiente – mato, rio/córrego, nascentes, animais, consumos de produtos da roça, as ferramentas/objetos utilizados (artesanato).

As atividades desenvolvidas envolvem, além dos alunos, algumas famílias da comunidade em parceria com a equipe médica da reserva (SESAI), através do Dr. Ivan e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) indígena localizada na reserva, coordenada pela assistente social Rosani⁷⁹, conhecida na comunidade como Zani, articulando as parcerias entre as instituições junto com a escola, a Irmã Lucinda Moretti (*in memorian*), (irmã aposentada da Congregação de São Jose de Caxias do Sul – RS, atuava como voluntária no projeto).

⁷⁶ O NEPPI/UCDB se retirou aos poucos da Reserva Indígena Te'yikue, no acompanhamento técnico no viveiro de muda, unidades experimentais e escola, depois da morte do Professor Antônio Brand.

⁷⁷ A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) está presente como parceiro através da Profª Drª Zefa.

⁷⁸ A equipe médica do SESAI veio nas Unidades Experimentais como parceiro através do Dr. Ivam.

⁷⁹ Rosani é uma funcionária efetiva, assistência social da prefeitura que trabalhava na reserva no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Pertence à etnia guarani ñandeva e reconhece, mas não assume a sua etnia. Na reserva, a comunidade a conhece como Zani.

Inicialmente começou com oito famílias, fazendo reunião mensal nas unidades experimentais, no final de cada reunião distribuía-se sementes, fazendo a troca de sementes (sementes crioulas). Nessa reunião são abordados vários assuntos.

No decorrer do trabalho, foi ampliando o número de participante para trinta famílias no projeto, chegando a planejar de ampliar para atender oitenta famílias, com a perda de companheira articuladora não se concretizou a ampliação, ficando apenas com trinta famílias.

Com a perda da companheira articuladora externa das Unidades Experimentais, a irmã Lucinda (*in memorian*), a UFGD através da Profª. Zefa, vem colaborando, dando suporte técnico para dar continuidade ao sonho da irmã “todas famílias ter o que comer no prato, com as matas, mata ciliares, nascentes, micro bacia recuperada e conservada a partir da cosmovisão Kaiowá e Guarani”.

Atualmente, na organização final do trabalho do projeto, os alunos vão ao local para realizar atividades no horário de aula, junto com professor/a da sala em aproximadamente duas horas/aula, a escola faz escala para cada turma ter o momento para ir ao local⁸⁰, nas unidades são atendidos alunos de 4º ao 9º ano, cada turma passando pelo local mais ou menos a cada vinte dias.

Para quebrar o conceito impregnado da educação tradicional – modelo homogeneizador, foi possível de realizar várias negociações. Não foi fácil, os processos de organização na perspectiva intercultural, foi necessário vários diálogos de sensibilização/aceitação do jeito próprio do Kaiowá e Guarani.

O modelo da escola tradicional (occidental) era o verdadeiro, até então, na ótica dos pais; para quebrar isso, construir a concepção a partir da perspectiva intercultural da escola indígena, foi preciso respeitar o tempo dos pais, processando e refletindo na nova organização da educação escolar indígena, mostrando a importância dos nossos saberes Kaiowá e Guarani no campo da educação escolar indígena.

Segundo Backes e Nascimento (2011):

[...] são fundamentais para compreender os saberes que por muitas vezes são negados devido ao processo de colonização e subalternização, marcados que somos pela “modernidade homogeneizante, alicerçada numa epistemologia

⁸⁰ A Unidades Experimentais fica fora do espaço da escola polo, localizada aproximadamente em uma distância de 500 metros.

que arrogantemente se colocou como capaz de falar quem é o outro, sem se colocar numa atitude de escuta- pelo contrário, silenciando o outro” (*apud* NASCIMENTO, XAVIER e VIEIRA, 2012; p. 40)

Com o processo lento, a escola foi conquistando a comunidade a partir dos resultados positivos que vem demonstrando, tornando-se referência – *jekoha*, em nível local e até mesmo regional entre os Kaiowá e Guarani. O trabalho das unidades experimentais são articulados com o do viveiro de mudas, principalmente na questão ambiental, nas reuniões com a comunidade. Com esse trabalho a comunidade vem demonstrando a preocupação com o *tekoha*, cuidando mais das remanescentes florestais que ainda existem perto de suas casas ou região onde moram, com as nascentes, onde as famílias conseguiram proteger, formando/recuperando as árvores nativas.

O projeto da escola ligada à produção de alimentos constitui-se na perspectiva intercultural no intuito de subsidiar a garantia de sustentabilidade, conforme as práticas culturais. Nesse sentido, a escola vem demonstrando o resultado positivo frente a esse trabalho. Como exemplo, o projeto Sabor da Terra no próximo item.

3.1.9 Projeto Sabor da Terra

Hoje o “Projeto Sabor da Terra” tornou-se como identidade da Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo – Sala Extensão Loide Bomfim Andrade.

Fotos 12 – Painel da XII Exposição do Projeto Sabor da Terra.



Fonte: Arquivo – Anari Felipe Nantes, 2015.

No ano de 2003 surgiu o projeto com a turma da 4^a séries/5º ano idealizado pela professora Rosileide Barbosa de Carvalho⁸¹, professora titular da sala junto com a professora de artes, Marluce Ribeiro Martins⁸². O projeto surgiu no segundo bimestre, através do tema gerador *Kokue* – Roça, como subtema culinária – *tembi'u/hi'upy*, ligado à questão da sustentabilidade.

No início, segundo a professora Rosileide, começou com o trabalho de pesquisa, onde a turma da sala de aula saía junto com ela para visitar as famílias na região da escola, e ainda os alunos levavam tarefa de casa para pesquisar na sua família, fazendo levantamento sobre culinária tradicional e os produtos/matéria prima utilizados nas receitas. Na época eu atuava na coordenação pedagógica da Escola Ñandejara, atendendo as três salas de extensão da escola polo. Com o trabalho pedagógico contribuí com a professora Rosileide, ajudando a fazer a organização de informações levantadas junto com os alunos na sala de aula.

Após a sistematização das informações, na última semana, para fechar o bimestre, inicia-se o segundo passo da pesquisa, começando a colocar em prática as informações levantadas sobre as receitas tradicionais e não tradicionais. Para isso cada aluno traz produtos

⁸¹ Rosileide Barbosa de Carvalho é professora efetiva da rede municipal de ensino, da etnia guarani, ingressou na educação em 1999, possui magistério normal e magistério Ara Verá, cursando o Teko Arandu e bolsista do OBEDUC/CAPES.

⁸² Marluce Ribeiro Martins, professora efetiva, aposentou em 2013, é do estado do Maranhão, missionária da Missão evangélica Caiuá, mora ao lado da reserva na missão desde final da década de 80.

de casa. No processamento das matérias primas, envolve-se toda a turma da sala e conta com a colaboração das cozinheiras e, no último dia do segundo bimestre, realiza-se a exposição de culinária feita pelos alunos, como resultado da pesquisa, quando as famílias, lideranças, professores, gestores da escola todos são convidados para apreciar as receitas.

Foto 13 – XII Exposição do Projeto Sabor da Terra.



Fonte: Arquivo – Anari Felipe Nantes, 2015.

Desde o início até o corrente ano, o projeto evoluiu muito. Começou com a turma da 4^a séries/5º ano e no decorrer dos outros anos começou a envolver as outras turmas da escola, professores e outros funcionários do local.

Todos os anos na lotação da escola, os professores que vão atuar nessa escola já vêm sabendo da existência do projeto e tem que estar à disposição para contribuir. Nesse sentido, realizam-se reuniões sistemáticas entre professores e gestores para trabalhar o foco do projeto, não só a apresentação ou exposição das receitas, mas atingir o objetivo principal, de trabalhar a importância de produzir alimentos saudáveis sem produtos químicos, em que cada família produz alimentos para sua sustentabilidade e quando chegar no período da exposição do projeto, ter o produto para contribuir.

Em cada Exposição do Projeto Sabor da Terra são confeccionados cadernos de receitas para sorteá-los aos participantes do evento; são apresentadas danças culturais pelos alunos, junto com o professor de práticas culturais e *Nanderu*. No final da exposição as receitas são degustadas pelos participantes do evento na escola.

Fotos 14 – XII Exposição das receitas não tradicionais com matéria prima da reserva.



Arquivo – Anari Felipe Nantes, 2015.

3.1.10 As avaliações do IDEB/INEP na Escola Ñandejara

Com a implantação da educação escolar indígena, a Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo adquiriu autonomia de desenvolver o currículo intercultural no projeto político pedagógico, consolidado, a partir da realidade sócio cultural da nossa comunidade Kaiowá e Guarani, da Reserva Indígena Te'yikue, onde se iniciou o processo de alfabetização na língua materna; sobretudo o ensino bilíngue começa na 2^a séries/3º ano, no entanto a língua materna é língua de uso da escola.

Para Marcon (2009):

... à educação indígena, os documentos referidos são bem mais explícitos, pelo menos em relação ao uso dos conceitos de intercultura e interculturalidade. Em vários momentos as diretrizes e o parecer no 14/99 fazem referência ao ensino intercultural e bilíngüe. O art. 1º das Diretrizes para a Educação Indígena fala da necessidade de estabelecer, no âmbito da educação básica, “a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”. (p. 58).

Embora a escola indígena seja subordinado ao sistema de ensino do Estado, a legislação vigente garante o direito à educação conforme a especificidade e organização própria da comunidade, garantindo a valorização da diferença, porém quando trata do

acompanhamento (externo) do sistema de ensino, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, as diferenças e diversidade étnica não são parte das ferramentas que analisam os resultados da educação escolar indígena.

Para Bhabha (1998):

Exclusão que estereotipa a identidade indígena fazendo com que não permita a possibilidade de movimento e dinamismo, o que impede a produção e outros sentidos. (*apud* NASCIMENTO, XAVIER e VIEIRA, 2012; p. 53)

As ferramentas utilizadas pelo Estado/sistema de ensino como instrumentos de avaliação para acompanhamento de índice de desenvolvimento da escola indígena não são adequadas, infringem o processo próprio de ensino-aprendizagem das nossas crianças Kaiowá e Guarani, uma vez que a escola indígena possui o currículo específico intercultural e bilíngue, os alunos são falantes da língua materna guarani. Na concepção dos Estudos Culturais *são mecanismos da desigualdade*. (*apud* Hall, 1999a e 1999b, COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003; p. 38).

Segundo Aquino, (2012):

Nesse processo de mudança que é preciso resistir ao que vem de fora, que pode prejudicar o pensar indígena, mantendo a sua maneira de ser, de acordo com seu “ñandereko” (jeito de viver), sempre voltado para a sobrevivência e como seria a manutenção da auto-affirmação de identidade cultural neste século. (p. 49)

Em 2011, a Escola Municipal Indígena Ñandejara-Pólo da Reserva Indígena Te’ýikue, foi submetida ao processo de avaliação da Prova Brasil, o ensino fundamental I 4^a séries/5º ano e o ensino fundamental II 8^a séries/9º ano, cujo resultado alcançado é apresentado na tabela abaixo.

Figura 14 – Tabela de Resultados e Metas do IDEB

IDEB - Resultados e Metas														
Parâmetros da Pesquisa														
Resultado:	UF:													
Escola	MS													
Município:	Nome da Escola:													
CAARAPÓ	EM INDIGENA NANDEJARA-POLO													
Rede de ensino:	Série / Ano:													
Municipal	Todas													
4ª série / 5º ano														
		Ideb Observado					Metas Projetadas							
Escola		2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM INDIGENA NANDEJARA-POLO					3.0	***				3.3	3.5	3.8	4.1	4.4
8ª série / 9º ano														
		Ideb Observado					Metas Projetadas							
Escola		2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM INDIGENA NANDEJARA-POLO					2.7	***				2.9	3.1	3.4	3.6	3.9

Obs:

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

**** Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação. Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Atualizado em 03/06/2015

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A partir da aplicação da Prova Brasil e resultado alcançado, conforme mostra na tabela, na Escola Municipal Ñandejara Polo os gestores (coordenadores e diretor) e professores discutiram sobre os conteúdos das provas aplicadas na avaliação educacional do IDEB, entende-se que o sistema de avaliação infringe a língua materna dos alunos, por que os nossos alunos, muitos deles são das famílias tradicionais, que têm pouco contato com

sociedade não indígena, falam apenas a língua materna, por cuja razão não tiveram êxito na interpretação das questões da prova, levando a um resultado inferior à média nacional, entretanto, conforme a média alcançada pela escola, como mostra na tabela, estipularam média a serem alcançada nos próximos dois anos.

A escola indígena da reserva é considerado a de maior porte do município, com currículo específico e diferenciado, conforme o amparo legal, mas percebe-se que as políticas públicas utilizam ferramentas de avaliação educacional como mecanismos de silenciar as diferenças culturais e diversidade étnica, não dão importância para a educação tradicional indígena desenvolvida na escola indígena.

Para Bergamaschi (2010):

[...] quando são apenas os professores indígenas atuando, o resultado é diferente do modelo escolar que predomina nas sociedades não-indígenas. Ao olhar desavisado a escola na aldeia pode causar uma grande incompreensão, pois para uma concepção ocidental da instituição escolar, a prática que aí predomina aparece como erro, como insuficiência, como falta. Há uma incompreensão diante de outro modo de fazer a escola, que não se encaixa no sistema homogêneo e homogeneizador de educação escolar, principalmente a que formata tempos e espaços. (p. 142)

Diante das questões enfrentadas pela escola indígena, os movimentos de professores indígenas lutam para que as diferenças culturais e diversidade étnica, a interculturalidade sejam contempladas no mecanismo de avaliação do sistema de educação do Estado, de acordo com a especificidade da escola indígena, correspondendo à educação tradicional indígena, tendo em vista a transição de saberes Kaiowá e Guarani através dos processos próprios de ensino-aprendizagem no espaço da educação escolar indígena.

Segundo Nascimento, Xavier e Vieira (2012):

Vem com toda sua história, toda sua dor, toda sua luta, todo seu saber, toda sua crença e, entendemos, por isso, que não se pode pensar os rumos da educação, em todos os níveis, sem pensar “os outros” e suas presenças. (p. 50)

Nesse sentido comprehende-se que as políticas públicas do Estado possuem mecanismos que mensuram o desempenho da educação escolar na perspectiva neocolonial, silenciando as diferenças culturais, as diversidade étnicas, os processos próprios de ensino-aprendizagem, fortalecendo a concepção da homogeneidade colonialista.

Para Marcon (2009):

Politicamente, trabalha na perspectiva de um projeto neocolonial. Segundo Kincheloe e Steinberg (1999, p. 25), nessa concepção, “os africanos e os

povos indígenas têm sido classificados como espécies de classe inferior, desprovidas de direitos e privilégios da classe superior (a europeia)”. (p. 50).

Comprovada a inadequação da ferramenta para mensurar o desempenho de educação escolar indígena, a escola indígena posicionou-se juntamente com a secretaria municipal de educação de não participar mais do procedimento de avaliação, pois entende-se que o modelo constitui métodos/procedimentos homogeneizadores e integracionistas da escola colonialista (NASCIMENTO, URQUIZA e VIEIRA, 2011; p. 26), que se confrontam direto com o contexto sociocultural da comunidade Kaiowá e Guarani, sem se preocupar com os saberes e valores Kaiowá e Guarani, constituídos ao longo dos séculos, estabelecidos através da proposta pedagógica da escola indígena, em consonância com a comunidade Kaiowá e Guarani do *Tekoha*.

Para corresponder às necessidades e demandas da educação escolar indígena as políticas educacionais adotadas pelo Estado precisam ser repensadas para agregar as diferenças e diversidade étnica efetivas. A escola indígena tem o projeto pedagógico próprio, calendário diferenciado e regimento interno específico, professores indígenas com formação inicial e continuada específicas, mas ainda necessita de uma política permanente por parte do órgão governamental para atender ao conjunto da escola indígena, assim efetivará de fato ensino intercultural e bilíngue, com a infraestrutura adequada, material didático específico e diferenciado, formação inicial e continuada com ações permanentes e sistema de avaliação educacional diferenciada.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa sobre o processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani, tendo em vista saberes Kaiowá e Guarani, no tocante à territorialidade – *tekoha*, bem como à sustentabilidade na Reserva Indígena Te'yíkue, com base dos aportes teóricos dos estudos culturais e metodologia de pesquisa pós-críticas, obtive percepção de que, sendo parte do objeto de investigação para o desenvolvimento da pesquisa, não teria lógica a sua descrição sem contribuição da minha trajetória de vida como Kaiowá, a qual vivi e transitei na educação Kaiowá e Guarani, desde infância. Conforme fundamentação cosmológica que direciona a formação e desenvolvimento do “ser” Kaiowá e Guarani, adquirindo saberes tradicionais, perpassando em vários afazeres e práticas culturais, entrando na fase de jovem-adulto “precocemente”, transitando em várias realidades até chegar ao campo da educação escolar indígena.

Portanto, a partir dos aportes teóricos dos estudos culturais, colonialidade do saber e metodologia de pesquisa pós-críticas vislumbrou-me outro olhar (de estranhamentos), assim tendo como o ponto de partida o estranhamento do “eu”, a cosmovisão, as percepções, as práticas materiais e imateriais Kaiowá e Guarani, no que se refere ao objeto de investigação, “desnaturalizando”, no campo epistêmico, para compreender o processo próprio de ensino-aprendizagem da educação Kaiowá e Guarani, bem como a sua transição no campo da educação escolar indígena. À descrição e delineamento desse processo denomino como autoetnográfica, por que trago o olhar, o entendimento, a compreensão de dentro para fora, a partir do nosso mundo Kaiowá e Guarani.

Como vivemos as nossas práticas no dia-a-dia, os nossos passos, as nossas percepções/cosmovisão a fundamentação cosmológica torna-se comum; muitas vezes a sua importância passa despercebida para o campo epistêmico, pois através desse outro “olhar” pude perceber que os detalhes em que o processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na atualidade acontecem em situações diferentes, no que se refere aos espaços dos acontecimentos, como definição da territorialidade – *tekohatradicional*, territorialização – reserva/aldeia e escolas indígenas; nesses entres-lugares (Bhabha, 1998) os nossos saberes tradicionais transitam na fronteira em forma de *ziguezague* (Meyier e Paraiso, 2012) instituindo tensões, no entanto buscando sempre a negociação.

A minha trajetória, sendo Kaiowá, transitado por várias experiências de vida, adquirindo a educação conforme fundamentação cosmológica Kaiowá e Guarani, hoje articulada com os aportes teóricos já citados acima, contribuíram para constituir percepção intercultural com o qual pude perceber e compreender o processo próprio de ensino-aprendizagem dos nossos saberes tradicionais, nos diferentes território/territorialidade – *tekoha*; acontecem conforme a situação em que a família ou núcleo familiar se encontra, onde a visão de mundo ou cosmovisão é o mecanismo que orienta essas práticas. Para tanto, são transmitidos de geração a geração na perspectiva de garantir a sustentabilidade dos nossos saberes e cosmovisão pelas novas gerações.

Tive a oportunidade de vivenciar esse processo durante a minha formação tradicional; ao ingressei na escola, contribuí para colaborar na construção do processo da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'ýikue, principalmente na interlocução com os *ñanderu*, os mais velhos da comunidade, pais e lideranças tradicionais, na produção de dados para constituir currículo específico da escola indígena de forma articulada com a pedagogia Kaiowá e Guarani, também realizando troca de experiências junto com os professores na formação continuada realizada na escola. Foi necessário para isso uma concepção intercultural que se tornou possível na negociação para a inserção dos nossos saberes no campo epistêmico da escola indígena.

A nossa educação Kaiowá e Guarani, conduz nossos saberes tradicionais, no contexto da Territorialidade – *Tekoha*, buscando garantir a sua sustentabilidade, no campo da educação escolar indígena. No entanto, ela representa tensões no espaço da educação escolar, provocando negociações na fronteira entre saberes Kaiowá e Guarani e conhecimentos científicos, pois o diálogo intercultural é na perspectiva de potencializar os saberes tradicionais no campo da educação escolar como ciência, buscando sincronia epistêmica.

De acordo Aquino (2012).

A educação tradicional tem que andar lado a lado com educação escolar. Só assim é que estaremos construindo um mundo de educação que tenha respeito às diferenças. Essa educação terá que ser de acordo com os costumes “contemporâneos”, ao mesmo tempo em que deve continuar praticando tudo aquilo que quase foi perdido e esquecido. (p. 106)

Nessa perspectiva a escola indígena possui papel importante de discutir e problematizar o contexto contemporâneo da comunidade, questões ligadas aos saberes Kaiowá e Guarani, no aspecto *Tekoha* e sustentabilidade, transitando no espaço da educação

escolar indígena através do processo próprio de ensino-aprendizagem, garantindo dentro do currículo a difusão de saberes, potencializando-os, no campo epistêmico, como ciências.

Através do desenvolvimento da pesquisa, percebi que as novas gerações carecem dos nossos saberes tradicionais, visto que da existência da diversidade/diferenças na formação do ser como Kaiowá e Guarani, por influência de outras culturas e religião, os *ñanderu* contribuem com o trabalho da escola indígena, através do envolvimento de professores indígenas e apoio das lideranças para garantir o equilíbrio da educação Kaiowá e Guarani no campo da educação escolar indígena.

Para Benites, (2014).

A prática pedagógica deve contribuir para que o sujeito construa o caminho, utilizando as experiências, os diversos olhares, buscando a integração e a diversidade. O que buscamos é a retomada a uma posição onde a natureza é uma rede de interligação física, espiritual, social, ambiental, e o papel do homem neste contexto é atuar para fortalecer esta rede a partir da consciência crítica e reflexiva. (p. 128)

Segundo a comunidade, a escola indígena tornou-se referência, adquirindo papel importante dentro da reserva, pois é preciso que se trabalhe em parceria entre rezadores – *Ñanderu*, pais, cacique e professores indígenas na perspectiva de fortalecer e mostrar a importância dos nossos valores (*ñande rekotee*) para os nossos jovens, que é necessário conciliar os dois mundos para garantir a sobrevivência física e cultural, na atualidade. O espaço da educação escolar indígena representa tensões, mas através dele buscam-se negociações para emancipar o nosso ser Kaiowá e Guarani no mundo da interculturalidade.

5 – REFERÊNCIAS

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. Elda Vasques Aquino; orientação, Adir Casaro Nascimento, 2012. 120 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

AZEVEDO, Marta Maria do Amaral. **BRAND**, Antônio. **COLMAN**, Rosa. Os Guarani nos seus processos de mobilidade espacial e os desafios para as políticas públicas na região fronteiriça brasileira. **POVOS INDÍGENAS: mobilidade espacial/Marta Maria do Amaral Azevedo; Rosana Baeninger (Orgs.).** – Campinas: Núcleo de Estudos de População – NEPO/Unicamp, 2013. p. 11 – 28.

BATISTA, Terezinha Aparecida da Silva. **A Luta Por Uma Escola Indígena em TE' YIKUE, CAARAPÓ/MS.** Terezinha Aparecida da Silva Batista; orientação Antônio Jacó Brand, 2005. 156 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

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

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

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tradição e memória nas práticas Escolares Kaingang e Guarani. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.133-146, Jan/Jun 2010.

BHABHA, Homi K. O Local da cultura/Homi K. Bhabha; tradução de Miryan Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAND, Antônio. **COLMAN**, Rosa. Território e mudanças culturais entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. **POVOS INDÍGENAS: mobilidade espacial/Marta Maria do Amaral Azevedo; Rosana Baeninger (Orgs.).** - Campina: Núcleo de Estudos de População – NEPO/Unicamp, 2013. p. 53 – 62.

BRAND, A. J. Memória e história entre os Kaiowá/Guarani ou até onde o presente segue como ponte pela qual o passado constrói o futuro? História Unisinos, São Leopoldo/RS, v. 6, 2002. p. 285-306

BRAND, A. J. História Oral: Perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. HISTÓRIA UNISINOS. VOL. 1, Nº 2. 2000. p. 195-227

BRAND, A. J. Programa Kaiowá/Guarani - um trabalho de parceria em favor dos Kaiowá/Guarani. Multitemas (UCDB), Campo Grande/MS, v. 4, 1997. p. 45-67

CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcias. Cultura Hibridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade/Nestor Garcias Canclini; Tradução Heloísa Pezza Cintrão, ana Regina Lessa; tradução prefacio à 2. Ed. Gêneses 4. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. – (Ensaio Latino-Americanos. 1)

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: **CANDAU**, Vera Maria (org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria; **RUSSO**, Kelly. Interculturalidade E Educação Na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, janeiro-abril, 2010 (p. 151-169).

COSTA Marisa Vorraber, **SILVEIRA** Rosa Hessel, **SOMMER** Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, 2003 (p. 36-61)

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In.: **COSTA**, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweis (Orgs.). Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 86-116.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em Educação. In.: **COSTA**, M. V. (org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: PD&A, 2002 (p. 13-22).

DONALD, James. Liberdades bem-reguladas. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-88.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. A Metodologia de Pesquisa Educacional como Construtora da Práxis Investigativa. Nuances. Presidente Prudente: UNESP, n. 9-10, p. 189-208, 2003.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/seam?cid=6548879>

MARCON, Telmo. Multiculturalismo, intercultura e políticas educacionais. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 48-61, jul./dez. 2009

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani. Economia e Profecia. In: Revista de Antropologia, v. 33. São Paulo. 1990. P 33-46.

MEYER, Dagmar Estermann e **PARAISO**, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-critica ou sobre como fizemos nossas investigações. In.: MEYER, D. E. e PARAÍSO, M. A. (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22

NASCIMENTO, Adir C. **URQUIZA**, A. H. Aguilera. CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Curriculum sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NASCIMENTO, Adir C. URQUIZA, Antônio H. Aguilera. VIEIRA, Carlos M. N. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais/Adir Casaro Nascimento (Org.)... [et al.]. – Brasília: Liber Livro, 2011. p. 21-44

NASCIMENTO, Adir Casaro. XAVIER, Cláudia Pereira. VIEIRA, Carlos Magno Naglis. OS “OUTROS” E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS D MATO GROSSO DO SUL: DIFERENÇAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. Relações interculturais no contexto de inclusão/Adir Casaro Nascimento, Maria Cristina Paniago Lopes, Marluce Bittar. (Organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

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

PARAÍSO, M. A. (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45

URQUIZA, Antônio H. Aguilera. **NASCIMENTO**, Adir Casaro. Povos Indígenas e as Questões da Territorialidade. Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul/Antônio H. Aguilera Urquiza, organizador. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. p. 53-7

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In. CANDAU, V. M. (org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. (12-43).