

## **ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL: TENSÕES ENTRE SABERES**

Adir Casaro Nascimento\*

Beatriz dos Santos Landa\*\*

Carlos Magno Naglis Vieira\*\*\*

Recebido: 02 set. 2013    Aprovado: 18 set. 2013

\* Doutora em Educação. Professora do PPGE/UCDB. Coordenadora do Observatório da Educação – Núcleo Local UCDB. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS - Brasil. E-mail: adir@ucdb.br.

\*\* Doutora em História. Professora da UEMS. Pesquisadora do Observatório da Educação – Núcleo Local UCDB. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS - Brasil.

\*\*\* Doutorando em Educação pelo PPGE/UCDB. Pesquisador do Observatório da Educação – Núcleo Local UCDB. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS - Brasil E-mail: cmhist@hotmail.com

Resumo: Tendo como referência pesquisas e o diálogo envolvendo pesquisadores indígenas e não indígenas, o texto apresenta reflexões que envolvem as conquistas para uma escola indígena diferenciada e intercultural e os desafios de se desconstruir a colonialidade produzida pelo processo colonizador, tendo a escola como um dos pilares nesta construção e como foco as relações entre os saberes, os processos próprios de aprendizagem e a criança indígena.

Palavras-chave: Escolas indígenas. Processos próprios de aprendizagem. Diálogo entre saberes.

## **INDIGENOUS SCHOOLS GUARANI / KAIOWÁ OF MATO GROSSO DO SUL: TENSIONS BETWEEN KNOWLEDGE**

Abstract: With reference to research and dialogue involving researchers indigenous and non-indigenous text presents ideas that involve the achievements for a school differentiated indigenous and intercultural challenges to deconstruct colonialism produced by the colonizing process, with the school as one of the pillars in this construction and focus on the relationships between knowledge, learning processes themselves and the indigenous child.

Key words: Indigenous schools. Their own learning processes. Dialogue between knowledges.

## INTRODUÇÃO

A garantia do uso da língua materna e o respeito aos processos próprios de aprendizagem conquistados pelos movimentos indígenas e que constam na Constituição Federal/1988, na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e na Resolução 05/2012 têm conseguido avançar no rompimento do modelo de currículo e nas metodologias homogeneizadoras e integracionista até então praticada nas escolas indígenas, resultando em reações nos níveis de resistência, negociações, hibridações e traduções (BHABHA, 1998, CANCLINI, 1998).

O desafio para compreender estes processos tem sido grande, porém muito instigadores sob o ponto de vista de criar condições para uma reflexão epistemológica não só nossa, os não - índios, que dialogamos com as comunidades indígenas (gestores e professores, lideranças, rezadores, pais, jovens e crianças), mas também com os próprios indígenas cujas subjetividades e histórias foram produzidas no embate entre os seus saberes considerados legítimos em sua cultura e as ações colonizadoras que no intuito de civilizar promoveram a imposição de valores, de conhecimentos, de espiritualidade/ancestralidade, concepções de mundo e do bem viver opostos ao jeito ser e viver dos povos indígenas, de maneira geral.

A lógica do colonialismo, para autores como Maldonado-Torres (2007), ao corroborar as reflexões de Oliveira (2010), constrói o que chamam de colonialidade: “a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos [saberes]” (p. 46). A colonialidade subalterniza, invade o imaginário do outro, ocidentaliza. Como dirá Porto-Gonçalves (2005, p. 13), “Em *nuestra América* mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver *entre* lógicas distintas, a se mover *entre* diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidade.”

Autores como Mignolo (2003) e Walsh (2009), que discutem a colonialidade do poder, como fazem os intelectuais indígenas (letrados ou não) e provocam a necessidade de problematizar a subalternização do conhecimento, a necessidade de “recolocação de uma identidade” e que “as disciplinas das ‘ciências humanas’ já não podem permanecer como árbitro intelectual de projetos globais desvinculados das histórias locais” (MIGNOLO, 2003, p. 15), nos estimulam a investigar os saberes, conceitos e representações da cosmovisão ou das cosmovisões indígenas, aqui, particularmente, os Kaiowá e Guarani, de como são inventados ou reinventados no contexto das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. E neste sentido, como temos a escola indígena como um espaço que deve fazer

## ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL: TENSÕES ENTRE SABERES

a diferença, um grande desafio a ser assumido pela escola indígena é de “como transformar o conhecimento local [indígena] em poder, e este conhecimento-poder em projetos e programas concretos?” usando aqui uma inquietação de Arturo Escobar (2005, p. 159).

Estudos sobre os processos próprios de aprendizagem da população indígena brasileira, no contexto de suas particularidades e territorialidades, têm sido escassos, principalmente se levarmos em consideração os aspectos específicos destes processos enquanto método/formas de ensinar e aprender, transferidos para as obrigações e responsabilidades da *escola indígena diferenciada e específica* numa perspectiva intercultural, cuja dinâmica se dá a partir dos movimentos cognitivos e subjetivos de percepção e compreensão do mundo e de si mesma.

Acontece, também, nas relações que estabelecem entre o *dentro* e o *fora*, como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como, espaços de incompreensões e de redefinições [...]”, como teoriza Tassinari (2001, p. 49).

Motivados por esta percepção é que foi sendo construída, junto com os professores indígenas, a necessidade de realizar uma pesquisa que tivesse como transversalidade nos aproximar do que se coloca como “processos próprios de aprendizagem”. Como definir o que significa processos próprios de ensino e de aprendizagem? Como cada grupo indígena, em suas particularidades, estabelecem uma relação entre tradição e tradução ao experimentar modos próprios de conceber, construir e “educar”, ou seja, de ser um guarani, um xavante, um terena, hoje? Como não caracterizar maneiras de aprender e maneiras de ensinar com ideias pré-fixadas de cultura como um artefato que ilustram coisas ou um conjunto de coisas do “mundo dos indígenas”? Como escapar do espectro da folclorização, ir além dos rituais, danças e apreender a lógica de leitura e compreensão do mundo, valores e saberes? Em uma primeira tentativa para minimizar esta lacuna nos propusemos realizar uma pesquisa com crianças kaiowá e guarani.

Um outro contexto importante que tem se desenhado principalmente neste início de século, e que deve ser considerado ao se tratar de processos próprios de aprendizagem e formação de professores para atuarem nas escolas indígenas, é a busca de jovens indígenas nos cursos de licenciatura em geral. O estado de Mato Grosso do Sul apresenta um contingente em torno de 700 estudantes indígenas nas universidades públicas e privadas, e apresenta um grande índice de alunos que buscam um diploma superior para lecionar. O curso de Pedagogia é o que apresenta a maior procura, seguido pelos cursos de na área de humanas.

No currículo das licenciaturas, em momentos diferentes, é prevista que seja tratada a temática da educação escolar indígena, no entanto, este tema é efetivamente tratado ou torna-se invisibilizado e/ou descartado pela desinformação que a maioria dos docentes do ensino superior possuem sobre este assunto? Ou, quando é tratado, recebe a mesma importância dos demais conhecimentos que circulam neste espaço educacional? São abordados pelos docentes as inúmeras formas de transmissão do conhecimento que existem entre os povos indígenas ou estas são reduzidas a uma única forma que descaracteriza e subalterniza o acúmulo de experiências que perpassam gerações?

A pesquisadora Guacira Louro (1999) chama a atenção para as práticas cotidianas e jogos de poder existentes na escola/universidades que conformam os currículos que excluem ou subalternizam outras pedagogias que não fazem parte da elite. Também temos observado em pesquisas realizadas (URQUIZA; NASCIMENTO; BRAND, 2010) que os saberes que trazem os estudantes indígenas não são considerados ou são compreendidos como de menor qualidade e, dentro desta ótica, não servem para ampliar o conhecimento nem dos alunos nem de professores. Ou seja, não são ciências ou epistemologias e não podem ser consideradas legítimas como as euro-descendentes. Estas práticas interferem na formação de indígenas e não indígenas, que passarão a reproduzir o que é vivenciado e valorizado socialmente neste espaço acadêmico. Não procuram buscar o encontro da escuta, do diálogo e do respeito com as diferentes identidades, o que evidencia uma formação pautada em uma pedagogia que oprime a produção dos outros como subalterno e inexistente (ARROYO, 2012).

Cabe questionar se esse tipo de formação que os indígenas estão recebendo nestes espaços, que é descontextualizado do cotidiano das áreas indígenas e das demandas dos seus povos, resultará em qual prática de ensino e aprendizagem que se concretizará na escola. Esta prática não resultará em conformar os estudantes para a fortalecer o que justamente os mais antigos levantaram-se para transformar, desde a década de 1980, o papel integrador e assimilacionista da escola que ocorria naquele momento? Como é possível, em uma formação universitária, estabelecer um diálogo verdadeiramente intercultural, no qual os saberes sejam todos legítimos, como já apontava Mato (2009).

Sabendo-se que, hoje, no Brasil, as experiências de formação em nível superior pelas quais os indígenas vêm acessando - licenciaturas interculturais, cotas, vagas suplementares, vestibulares específicos - e as experiências que cada uma delas possibilita no entendimento dos conhecimentos, como será o diálogo destes professores e professoras no chão da escola? Há o risco da tensão entre as práticas pedagógicas não ocorrer mais entre professores índios e

## **ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL: TENSÕES ENTRE SABERES**

não-índios, mas entre os graduados pelas licenciaturas interculturais e os que cursaram graduações regulares em que a diversidade de saberes, conhecimentos e costumes são pouco ou nada abordados. Na possibilidade desta conjuntura ocorrer, como será possível articular o papel da escola com as demandas das comunidades, das famílias extensas e dos alunos? Os estudantes perceberão essa tensão na prática escolar entre uns e outros, e terão que necessariamente selecionar o modo que melhor atenda às suas metas formativas, ou escolherão uma estratégia que permita transitar entre estas formas de transmissão de conhecimento? Este é um novo momento da educação escolar indígena, que vai requerer o protagonismo dos indígenas para estabelecer o diálogo intercultural entre os diversos caminhos formativos de professoras e professores das escolas indígenas e que resultam nas práticas escolares que serão vivenciadas.

Dentro dessas inúmeras indagações, destacamos ainda que nesta busca de convergência entre saberes e ciências, sem apagar as diferenças, é que fomos percebendo que, quase sempre, os estudos sobre a educação escolar indígena têm como ponto de partida a realidade dinâmica e ambivalente da escola entre os povos indígenas, porém, sempre vista sob a ótica do adulto. São raras as pesquisas realizadas com crianças indígenas que visam ouvir sua voz em primeiro plano. Ouvir as suas vozes e as suas representações, tendo como referência os seus contextos de aprendizagem, o lugar que ocupam na estrutura social de seu grupo, as suas atuações e suas produções (como são percebidas ou não), suas histórias recentes de reconfiguração territorial, das intervenções institucionais – escolas, igrejas, órgãos de segurança, mídias, - de seus nexos sociais e identidade étnica. Neste sentido, é preciso a vigilância epistemológica e metodológica para não reproduzir a superioridade ocidental no discurso de “dar voz aos sem voz”. Sobre esta relação, Mato ( 2009, p.86 ) lembra que :

Cada uma dessas formas de saber tem suas próprias vozes, pelo menos em seus respectivos contextos, e todas elas são legítimas, pelo menos em seus respectivos contextos de produção e aplicação. Isso vale igualmente para todas as formas de saber, incluída a científica, nem mais nem menos.

Ouvir estas vozes contextualizadas tem sido um exercício de desconstrução de uma visão estereotipada sobre as crianças indígenas em geral e, em particular, as crianças guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul. Pereira (2011, p. 76), ao caracterizar este conjunto de elementos que compõem a contextualização como “ambiente de vida”, alerta que “talvez fosse mais apropriado colocar a palavra ambiente no plural, considerando a pluralidade de

ambientes nos quais as populações kaiowá e guarani vivem atualmente em Mato Grosso do Sul.”

Ao orientar a nossa atenção para a cosmovisão da criança indígena contemporânea, trazemos, ao mesmo tempo, uma noção de cultura que “ao invés de ser vista apenas como um componente extraordinário da vida social, penetra na vida cotidiana, tendendo a ser considerada como uma das categorias centrais indispensáveis para dar inteligibilidade ao mundo” (GABRIEL, 2006, p. 32). Nesse sentido, o “fora da escola” caracteriza-se também em espaços de tradução, resistência e hibridação cultural, que possibilita a formação de múltiplas identidades e cosmovisões, bem como cosmovisões multirreferenciadas. Nesta direção, a investigação tem se orientado também pela noção de aprendizagem constitutiva da prática social/cultural vinculadas ou não à escola (GOMES; SILVA; DINIZ, 2011).

Apesar desse papel quase secundário das crianças indígenas nas atuais pesquisas sobre a educação escolar entre esses povos, constata-se, desde o início, o papel central e a preocupação da comunidade com o futuro e a educação de suas crianças. Professores guarani e kaiowá, em um debate sobre as crianças de sua etnia, assim se manifestaram:

*A criança é a esperança para o grupo, a educação é feita pela oralidade, prática, exemplos, de conselhos [...] a educação não é limitada, é infinita. Cada fase a criança vai estar recebendo uma educação diferente [...] a educação da escola é diferente da educação da família. Idade para ir para a escola: 7/8 anos - antes dessa idade a criança depende, precisa da educação da família para aprender a obedecer mitos, preparar a família oralmente e prática.... Criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração. Uma criança feliz é aquela que tem carinho, afeto, exemplos. A criança é muito observadora. (Grifos nossos).*

Ou na preocupação manifestada por um rezador kaiowá:

*Hoje não se fazem como antigamente os rituais de cada fase da vida, por isso vemos as crianças sem rumo, tanta coisa acontecem no nosso dia, não se respeitam, vemos tantas coisas ruim acontecendo porque eles não tem desígnio dos espíritos bom para guia-lo na sua caminhada, precisa voltar a fazer isso mais rápido possível. Ela é muito importante na vida dos Guarani/Kaiowá. (Depoimento de um Ñanderu- rezador kaiowá).*

É possível evidenciar nessas falas elementos que caracterizam o jeito de ensinar e aprender, ou seja, o desenho de uma pedagogia guarani e kaiowá. Assim, apesar do processo violento e autoritário pela prática colonizadora ocidental de imposição a uma hegemonia do ensinar e aprender, de subalternizar os saberes, esses povos encontraram estratégias de sobrevivência cultural para que seus saberes, mesmo que hibridizados e ressignificados, não desaparecessem.

**O POVO INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ NO MATO GROSSO DO SUL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**

Com a segunda maior população indígena do país, o Mato Grosso do Sul apresenta um contingente indígena de aproximadamente 72 mil pessoas (IBGE, 2010). Dentre as 8 etnias indígenas que estão no território do Estado, os guarani e kaiowá se destacam com uma população estimada em 50 mil indígenas, distribuída em aproximadamente 30 aldeias, sendo, dessa forma, um dos povos indígenas com maior número no país.

Os Guarani e Kaiowá, assim como as demais populações indígenas do Mato Grosso do Sul, são resultantes de um processo histórico agressivo e violento. Basta ler os estudos de história indígena do Estado para compreender que ação a colonizadora que se instalou na região no período da década de 1920 foi responsável pela domínio e exploração do território, provocando um “esparramo<sup>1</sup>” (BRAND, 1993), um “confinamento<sup>2</sup>” (BRAND, 1997) e um silenciamento dos grupos que já habitavam o local.

Em outras palavras, essa ação colonizadora não indígena pode ser considerada como um "colonialismo europeu no além mar", como aponta Castro-Gomez (2005), ou seja, muito mais do que uma imposição política, jurídica, militar e administrativa. De acordo com Oliveira (2010), "este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latinoamericanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX" (p. 46). Ainda segundo Castro-Gomez (2005), "o colonialismo não significou primariamente destruição e espoliação e sim, antes de mais nada, o começo do tortuoso mas inevitável caminho em direção ao desenvolvimento e à modernização" (p. 83).

Historicamente os índios Guarani e Kaiowá, localizados no sul de Mato Grosso do Sul, ocupavam uma área ampla situada entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o Paraguai. O território tradicional Guarani, conhecido como *ñande retã* (nosso território), compreendia uma região de mata ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais

---

<sup>1</sup> O termo esparramo, segundo Brand (1993), foi amplamente empregado pelos informantes indígenas para caracterizar o processo de destruição das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas em função do desmatamento. É o processo de dispersão que precede o confinamento no interior das reservas.

<sup>2</sup> Segundo Brand (1997), o confinamento dos Kaiowá e Guarani deu-se por diferentes fatores, em especial, em decorrência da perda de seus territórios tradicionais, provocando a falta de condições para manterem seu modo – de - ser nos tekoha (aldeias) tradicionais, fazendo com que se aglutinassem dentro das reservas instaladas pelo SPI.

famílias, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *tekoaruvicha* (chefes de aldeia) ou *ñanderu* (nosso pai).

As invasões das frentes não indígenas, primeiro com a Companhia Matte Larangeira e depois com a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), foram responsáveis pelo deslocamento de muitas famílias indígenas, pela superpopulação no interior das reservas demarcadas e pela desestruturação de muitas aldeias indígenas, provocando o comprometimento dos recursos naturais dos territórios indígenas dos Guarani e Kaiowá e dificultando a produção de alimentos.

Esse cenário de lutas, resistência e enfrentamento pela terra se acentua no final dos anos de 1960 com o crescimento populacional na região sul do Estado e a instalação de empreendimentos agropecuários nos espaços ocupados pelos índios guarani e kaiowá. O episódio fez com que os povos indígenas abandonassem suas aldeias e deslocassem "para dentro de oito reservas de terras demarcadas pelo SPI, acentuando-se o confinamento". (BRAND, 2011, p. 118). Segundo Brand e Nascimento (2006), toda essa situação fez com que os guarani e kaiowá fossem

[...] constantemente desafiados a moldar e remoldar sua organização social, construir e reconstruir sua forma de vida e desenvolverem complexas estratégias, alternando momentos de confrontos diretos, permeados por enorme gama de violência, com negociações, trocas e alianças (p. 2).

Escrevendo sobre os momentos atuais da população guarani e kaiowá, Brand (2011, p. 125) evidencia que:

o aumento populacional e a proximidade com os centros urbanos geraram outras formas de conflitos e fizeram com que os povos indígenas [...], em especial os Kaiowá e Guarani, aprendessem durante a longa luta pela recuperação e posse de suas terras, a identificar e a lidar com a violência dos que queriam e querem suas terras.

## **AS CRIANÇAS INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI E AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS CONCEITOS LOCAIS**

A criança indígena tem um papel muito importante dentro de sua sociedade particular. Reconhecer isto é assumir que ela é um ser completo em suas atribuições, é um ser ativo na construção das relações em que se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas, cumprimento de rotinas), elas acabam por constituir seus

## ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL: TENSÕES ENTRE SABERES

próprios papéis e identidades. Estudos realizados por Brand (2003), Cohn (2005), Lopes da Silva e Ferreira (2001), Nunes (2002), Nascimento et al. (2009, 2011), Pereira (2002), Bergamaschi (2007) e Aquino (2012), entre outros ancorados nos conhecimentos que têm como suportes a História, a Antropologia e a Pedagogia, reconhecem que as crianças são agentes ativos, atores sociais, são capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive, para o mundo dos adultos, que as relações entre infância e lugar, infância e território exigem reconhecer a existência de culturas plurais também para as crianças, que as brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural e é realizada entre as próprias crianças, sem ou com pouca intermediação dos adultos, e ainda que no “mundo” da criança indígena se faz a presença da *bricolage*, pois usando do material que dispõe constitui novos universos trazendo algo de si mesmo para esse universo que nunca se completa, ressignificando conceitos e construindo suas identidades (LEVI-STRAUSS, 1976).

As observações realizadas em contato com crianças indígenas em seus cotidianos têm evidenciado o modo próprio de ser das crianças indígenas guarani e kaiowá seguindo a perspectiva da pedagogia indígena,

a criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (NASCIMENTO; AGUILERAURQUIZA; VIEIRA, 2011, p. 34).

Esta vivência pode ser constatada em pesquisa realizada por Landa (2005, 2011) na reserva Porto Lindo/Japorã/MS, onde em todas as atividades que foram acompanhadas havia a presença de crianças de diferentes faixas etárias, desde crianças de meses - que permaneciam no colo das mães, parentes ou mesmo de crianças maiores-, até adolescentes. Em reuniões com órgãos públicos, cursos variados feitos pelas mães, conversas informais, na realização de tarefas cotidianas como buscar água, coletar lenha, visitar parentes, as crianças são parte integrante do universo adulto.

Landa (2011, p. 64) registra, ainda, que é possível observar

que existe, efetivamente, uma segurança social muito grande por parte das crianças [...]. Após o período de amamentação, que em geral se estende até dois anos de vida, quando passam a dominar completamente a marcha, as crianças ganham muita autonomia, pois é comum encontrá-las sozinhas pelas estradas brincando ou andando em grupos de variadas idades[...].

A pesquisa de Elda Aquino (2012), professora indígena kaiowá, com crianças indígenas antes da escolarização na reserva de Amambaí apresenta que

A atitude dos adultos é bastante favorável com as crianças, que vivem ao seu redor e no contexto da aldeia. São participante ativa de todas as atividades cotidianas, sem nenhuma restrição. Com isso, vão aprendendo e pondo em prática o trabalho por imitação, que já é uma iniciação ao trabalho real, sendo sempre através da observação que os adultos vão lhe ensinando e as crianças vão aprendendo através de brincadeiras colocando em prática a sua observação enquanto transita no meio de adulto (p. 87).

As pesquisas/investigações e as leituras têm demonstrado que é necessário ter um olhar diferenciado para as vivências e convivências das crianças que estão em reservas, das que estão em áreas retomadas e daquelas que estão em acampamentos. Cada um destes contextos proporciona e exige diferentes aprendizagens com o grupo de socialização primária e no espaço escolarizado. A presença, ausência ou pouca eficiência das políticas públicas em cada um destes ambientes é um dos elementos que compõe o repertório que deve ser aprendido e assumir um significado.

Foi verificado que em áreas retomadas afloram saberes e práticas que estavam adormecidos, e que os adultos sentem urgência em transmiti-los às crianças, mesmo que em contextos que parecem deslocados e inapropriados para o momento histórico atual. Um dos exemplos dessa situação, presenciado em uma das áreas retomadas do tekoha Yvy Katu, foi o ensino da elaboração e colocação de armadilhas pelo pai ao filho e a outros meninos com idade em torno dos 6 anos. Na mesma oportunidade, a mãe também ensinou para as filhas e um grupo de meninas, que fazem parte do grupo familiar, um tipo de armadilha para pequenos animais que conhecia. Considerando a ausência de mata nessa área, este aprendizado não exerce a mesma função que havia no passado mais recente, pois mesmo que haja pequenos animais a serem capturados, eles não servirão necessariamente como base alimentar da família. Então, qual é o objetivo em ensinar aos mais jovens um repertório de conhecimentos que parece descontextualizado ao ambiente em que estão. Possivelmente, o que está sendo transmitido pelos adultos - que relacionam-se constantemente com o dentro e o fora da aldeia, inclusive para as suas reivindicações territoriais - para as crianças é uma maneira de se relacionarem com os elementos da natureza, que no passado assumia sua feição mais “perfeita”, e que condicionava e segue condicionando na elaboração da cosmologia, espiritualidade, a reprodução física e cultural, e que deveria ser refletido nos espaços escolares das aldeias. Os principais conceitos por meio dos quais a pesquisa está sendo executada,

## ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL: TENSÕES ENTRE SABERES

possivelmente sejam perpassados por estas experiências diferenciadas existentes em cada uma destas formas organizativas que ocorrem no estado.

Aquino, Nascimento e Nelson (2011, p. 2), em pesquisa com crianças kaiowá e guarani na Aldeia de Amambai, indicam

que as crianças que ainda não foram para a escola, estão adquirindo conhecimentos proveitosos no seio familiar e como os processos próprios de aprendizagem kaiowá e guarani estão presente em cada momento, seja ela na ida para roça, no caminho percorrido entre as trilhas para o rio, indo para cidade, fazendo coletas de frutos fora e dentro da aldeia, acompanhando os pais na igreja, nas rezas e outros. Todos os lugares são espaços que se transformam em escola tradicional.

Para Elda Aquino (2011), pesquisadora indígena que mora na aldeia e convive no dia a dia com a dinâmica da comunidade, é preciso “entender como os processos de aprendizagem trazem à tona aquilo que há muito tempo se questiona: o que é ser criança? Como vivem? O que é infância?” Para ela,

se pararmos para pensar parece fácil de responder, mas quando surge a pesquisa, vê-se que não é tão simples assim. O modo de aprender e com quem se aprende são das mais diversas. A família é a que tem mais responsabilidade para educá-las e a desenvolver técnicas de ser um bom kaiowá e guarani. As mães kaiowá e guarani são muito permissivas aos seus filhos, dando liberdade para que as crianças aprendam a ser um adulto atuante, para isso passar por rituais desde a gestação.

A partir de estudos de Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011), é possível descrever com mais detalhes os elementos culturais destes povos, o cotidiano das crianças indígenas:

as crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo (2011, p. 36).

Observando as relações de troca na escola é comum que as crianças e adolescentes indígenas informem e/ou ensinem aos professores índios e não-índios esses saberes, criando um espaço de interculturalidade. Professoras e professores que frequentam e /ou frequentaram o Curso de Licenciatura Teko Arandu (UFGD/UCDB) e/ou o curso Ara Verá em nível médio verbalizaram reflexões registradas por Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011), que corroboram as reflexões de estudiosos da questão, como nos exemplos a seguir: “a criança significa herdeiro. Tem que levar o conhecimento de geração em geração e ensinam os

menores, também dão “conselhos”, “a criança é a esperança para o grupo, para o povo por isso ela aprende pela oralidade, pelo exemplo, pelos conselhos”; “liberdade significa participar de todos os eventos indígenas porque todos esses momentos estão sendo vistos pelo nosso Pai *Nhanderu...*”; “é pela ação (socialização) da família que a criança torna-se membro do grupo social”;

Uma das primeiras percepções foi da necessidade da participação de indígenas como pesquisadores e não somente como “guias” ou informantes. Neste sentido, professores das duas aldeias, acadêmicos do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas Guarani e Kaiowá – UFGD/UCDB foram integrados à equipe como pesquisadores. No diálogo com eles (visitas às aldeias e oficina sobre metodologia de pesquisa com crianças indígenas) percebemos que aos procedimentos previstos no projeto teríamos que acrescentar ou ampliar outros, como: entrevistar os adultos da família tendo como referência as suas relações com as palavras selecionadas como “conteúdos” a serem observadas, assim como os professores envolvendo a temática e os objetivos da pesquisa, as práticas pedagógicas vivenciadas por eles, e ainda mapear e identificar detalhadamente as famílias no contexto das quais seriam observadas as crianças que ainda não frequentam a escola

A escolha das famílias está orientada por critérios, como: não pertencer ao chamado “núcleo letrado” da aldeia, mas por aquelas que estão mais próximas, em seu cotidiano, da oralidade, das famílias extensas, das roças, entre outros. Outro cuidado metodológico tem sido ouvir as descrições e interpretações que as crianças fazem das imagens produzidas por elas (desenhos, fotos, filmagens).

Há que se destacar a questão central deste trabalho, que é a construção de conceitos, de concepções de mundo e território pelas crianças, e que se sustentam nos chamados “processos próprios de aprendizagem”, uma das categorias que caracterizam a educação escolar diferenciada e específica, garantida por lei aos povos indígenas, e que tem estado muito pouco presente no debate acadêmico, o que se constitui, ainda, uma lacuna nos programas de formação de professores indígenas no Brasil como foi aponto anteriormente.

Outros elementos estão sendo percebidos e a investigação aprofundará estas primeiras percepções, como a crença de que os conceitos construídos fora da escola estariam mais próximos dos “saberes tradicionais” e os trabalhados na escola seriam resultado de um diálogo entre os diferentes conceitos de um elemento, o aprendizado contínuo e constante que é vivido de “geração a geração” que por alguns pesquisadores é denominado por “transmissão de saberes horizontais” (CODONHO, 2009) e não somente realizado com os adultos.

## ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL: TENSÕES ENTRE SABERES

Dessa forma, após outras viagens às respectivas aldeias (Caarapó e Porto Lindo), alguns novos elementos foram sendo percebidos, como por exemplo, a espontaneidade das crianças quando estão agrupadas por faixa etária e são convidadas a desenvolverem algumas atividades. Tem-se a impressão de que elas estão mais à vontade que os pesquisadores durante as atividades de pintura-desenho, filmagem, ou mesmo de entrevistas coletivas. Quando, no entanto, as conversas acontecem na casa destas crianças, junto com a mãe ou mesmo outras pessoas da família presentes, elas se mostram muito retraídas e tímidas, respondendo apenas com monossílabos, às vezes inaudíveis.

Mesmo com as rápidas mudanças ocorridas ultimamente entre os grupos kaiowá e guarani, transformações mais impostas do que assumidas e decididas pelo povo, percebe-se em muitas famílias o cuidado com as suas crianças, no sentido de terem receio em antecipar a saída delas para a escola, receio manifestado sob dois motivos principais: até os 7 ou 8 anos, é o período em que a criança deve estar com a família, para aprender a *tradição*, os ensinamentos dos antigos, aquilo a que chamamos academicamente de *socialização primária*; em segundo lugar, no entender dos pais, essas crianças na escola correm alguns tipos de riscos (são ingênuas, às vezes acontecem brigas e outros tipos de violência física, ou mesmo simbólica, entre outras) e por isso eles preferem que fiquem em casa. Entendem que, mais do que os conteúdos, o jeito de ensinar e as relações pedagógicas estabelecidas na escola podem ser mais danosas aos seus conhecimentos, aos seus saberes.

Ainda é possível constatar que, tendo em vista que os processos próprios de aprendizagem assim como a identidade e a cultura são dinâmicos, também são passíveis de negociação, de ressignificação e de novas traduções, sem hierarquizar o que é indígena o que é não indígena, mas que se reescreve na fronteira, por exemplo entre o conhecimento xamanístico e conhecimento eurocêntrico.

### REFERÊNCIAS

AQUINO, Elda Vasques; NASCIMENTO, Adir C.; NELSON, Maria de L. C. Educação escolar: processos próprios de aprendizagem da criança Guarani/Kaiowá, antes da escola. In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: saberes tradicionais e formação acadêmica, 4., 2011, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2011. Disponível em: <http://www.neppi.org/eventos/4sustentabilidade/>.

- AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens:** espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai - MS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Prácticas pedagógicas em la aldeã y recreación de la escuela desde la cosmología Guarani. In: GARCIA, S. M.; PALADINO, M. (compiladoras). **Educación escolar indígena:** investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.
- BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAND, Antônio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá.** 1993. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Porto Alegre, 1993.
- BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani:** os difíceis caminhos da palavra. 1997. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- BRAND, A.; NASCIMENTO. Adir Casaro. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas, 3., 2006, Florianópolis. **Anais...** 2006.
- \_\_\_\_\_. A criança kaiowá e guarani em contexto de rápidas mudanças: uma abordagem histórica. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Criança indígena:** diversidade cultural, educação indígena e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 113-132
- CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas.** São Paulo: EDUSP, 1998.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violència epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p.169-186. Colección Sur Sur
- CODONHO, Camila Guedes. Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas galibi-marworno. **Revista Tellus,** Campo Grande, ano 9, n. 17, p. 137-162, jul./dez. 2009.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- GOMES, Ana Maria R.; SILVA, Rogério Correia da; DINIZ Levindo. Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em

## ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL: TENSÕES ENTRE SABERES

Minas Gerais. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Criança indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 227-267.

LANDA, Beatriz S. **Os Ñandeva-Guarani e o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey, município de Japorã/MS**. 2005. Tese (Doutorado) - PUCRS, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Crianças guarani: atividades, uso do espaço e a formação do registro arqueológico. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Criança indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

LOPES DA SILVA, A; FERREIRA, Mariana K. L. (org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MALDONADO TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural a América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 74-93.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo horizonte: UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; LANDA, Beatriz dos Santos; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A etnografia das representações infantis guarani e kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. **Tellus**, UCDB: Campo Grande, MS, ano 9, n. 17, p. 187-205, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Criança indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e interculturalidade no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

- \_\_\_\_\_. A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de sociabilidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Criança indígena: diversidade cultural, educação indígena e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antônio Jacó. Relações interétnicas e educação superior indígena: o programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio. **Negros, indígenas e educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.