

# Constituindo uma pesquisa autoetnográfica a partir da minha trajetória e concepção intercultural Kaiowá

## *Constituting a self ethnographic research through my trajectory and Kaiowá intercultural conception*

Lídio Cavanha Ramires<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.375>

**Resumo:** O presente artigo apresenta minha trajetória de vida como Kaiowá e a sua influência no esboço da pesquisa autoetnográfica, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A autoetnografia a que construí no mestrado é a partir do 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 (MS). Para isso, foi possível constituir os processos metodológicos da pesquisa, a partir dos aportes teóricos dos estudos culturais, pós-críticos e colonialidade do saber que potencializam e estabilizam os saberes holísticos Kaiowá e Guarani, para dialogar com o conhecimento científico. Nesse sentido, vislumbra que a pesquisa transita entre a educação Kaiowá e Guarani, educação escolar indígena, as teorias já constituídas e a autoetnografia, evidenciando os processos de produção de dados no dia a dia que percorremos (como Kaiowá e Guarani), acontecem em movimentos de *ziguezaquear*. No caso desta pesquisa, destaco que o desenvolvimento se constituiu com o princípio de autoetnografia, a partir da vivência e experiência de vida no berço cultural da educação Kaiowá e Guarani; 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. Nessa concepção, 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, apropriei-me do mundo letrado para trazer e ressignificar os saberes Kaiowá

#### **Sobre o autor:**

Professor na Escola Municipal Indígena Nandejara Polo, Reserva Indígena Te'yikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UCDB. **E-mail:** [lidiocavanha@yahoo.com.br](mailto:lidiocavanha@yahoo.com.br)

<sup>1</sup> Escola Municipal Indígena Nandejara Polo, Reserva Indígena Te'yikue, Caarapó, Mato Grosso do Sul, Brasil.

e Guarani a partir da nossa cosmovisão, potencializando-o como ciência, onde vai desterritorializar o campo empírico da nossa pesquisa, abrindo caminhos para os novos territórios da pesquisa.

**Palavras-chaves:** educação Kaiowá e Guarani; educação escolar indígena; saberes tradicionais; processo próprio de ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This article presents my life trajectory as a *Kaiowá* and its influence on my autoethnographic research, at the Post Graduation Program in Education (PPGE/UCDB). The autoethnography built over the master was through the empiric field on *Kaiowá e Guarani* community, speaker of tupi guarani linguistic branch mother tongue, on the *Te'ýikue* Indigenous Reserve in Caarapó city, Mato Grosso do Sul (MS). For that, it was possible to built the methodological process of the research, through the cultural studies, post-critical and coloniality of knowledge that potentialize and establish the *Kaiowá and Guarani* holistic knowledge to dialogue with the scientific knowledge. In this way, this research transits among *Kaiowá e Guarani* education, indigenous scholar education, theories already constituted and the autoethnography, evidencing the process of daily data production that we go through (as *Kaiowá e Guarani*) occur in zigzag movements. In the case of this research, I underline that the development was constituted by the autoethnography principle, through the livingness and experience in the cultural cradle of *Kaiowá e Guarani* education. Since my childhood, I lived together, going through all the phases, practicing the chores, the values and constituting the knowledge as the basis of *Kaiowá e Guarani* education. In this conception, the steps used to the development of this research I denominate as autoethnography, because they bring holistic conceptions from inside to outside of the epistemic field, as a member of community, native of *Kaiowá e Guarani* world, and speaker of the mother tongue, I appropriate of the lettered world in order to bring and ressignificate the *Kaiowá e Guarani* knowledge through our cosmovision, potencializing it as a science, when the empirical field of our research will be desterritorialized opening ways to new research territories.

**Key words:** *Kaiowá e Guarani* education; indigenous scholar education; traditional knowledges; own process of teaching and learning.

Meu nome é Lídio Cavanha Ramires, sou da etnia Kaiowá, nascido e criado na Reserva Indígena Te'ýikue<sup>2</sup>, no município de Caarapó, MS. Fui criado pelos meus avós maternos desde pequeno, me considero criança “*guacho*”<sup>3</sup>. 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

<sup>2</sup> A Reserva Indígena Te'ýikue, foi demarcada no dia 20 de novembro de 1924, com extensão de 3600 ha, através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), Órgãos indigenistas do Governo Federal. Para nós Kaiowá e Guarani, a palavra RESERVA é muito forte, que denomina um espaço (territorialização) para abrigar comunidade ou povos incapaz, ou seja, um espaço de confinamento dos povos indígenas (ver BRAND, 1997).

<sup>3</sup> A expressão *guacho* nós Kaiowá e Guarani utilizamos para denominar criança criada fora dos pais, muitas vezes criada no núcleo familiar e, em alguns casos, sem nenhuma relação parentesco. Para que a criança torna-se *guacho*, pode ocorrer pelo abandonado, mortes ou sem condições dos pais para criá-los, onde uma família pode adotá-lo.

do povo Kaiowá (através da cosmologia “mito”). Tive a liberdade permitida para aprender fazer/praticar o que os adultos transmitem através de suas práticas material e espiritual 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 os entornos, de escutar o som das matas, dos rios, os cantos dos pássaros e dos animais, na perspectiva de adquirir autonomia de sobrevivência “*che guapo hanguã*”<sup>4</sup>.

O meu avô Minério Cavanha veio da região do atual Município de Jateí, MS, Distrito de Nova Esperança, Ouro Branco. Na sua infância, passou pela região do Distrito de Cristalina, município de Caarapó, MS, no *Tekoha*<sup>5</sup> *Ava Tovijo*, onde participou algumas das etapas de *kunumi pepy*<sup>6</sup>, no qual não concluiu a etapa final para furar o lábio, porque fugiu do local com outro colega da mesma idade, vindo para atual *Tekoha Te’yikue*, município de Caarapó, MS.

Durante uma conversa com o Ponciano<sup>7</sup>, ele falou do *Tekoha Ava Tovijo*, que conhece e que frequentou muito o local quando era jovem, nos finais de semana vinham com seus pais festejar aí, falou que a liderança era o Ñanderu Félix Karaguata<sup>8</sup>, liderança tradicional do *tekoha*. E a minha avó Seferina Escobar sempre foi da região de Caarapó, MS, nasceu no *Tekoha Korrallito*, na atual Fazenda São Paulo, quando as famílias foram expulsas de seu *Tekoha*. Veio morar com sua família na atual Reserva Indígena Te’yikue, onde construiu a família com meu avô ainda muito jovem. Ele sempre trabalhou nas fazendas

---

<sup>4</sup> *Guapo* é uma expressão que utilizamos para denominar habilidade, capacidade, criatividade, apto, 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”.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> *Kunumi pepy* é denominação de uma cerimônia de iniciação de menino Kaiowá, para furar o lábio, quando 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 a *Terra Sem Males*.

<sup>7</sup> Ponciano Paulo rezador da Reserva Indígena Te’yikue, avô da minha esposa estava junto 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, quando ele contou que na sua infância junto com seus pais frequentemente vinham no *Tekoha Ava Tovijopara* participar dos rituais de *kunumi pepy*, batismo de criança e outras festas tradicionais que aconteciam com muita frequência, também passavam nos *tekoha* entorno da atual Te’yikue.

<sup>8</sup> 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, porque na época o líder do *tekoha* tinha a função político e religioso.

entorno da reserva, roçando e derrubando matas, plantando sementes de colônia, posteriormente braquiária para formar pastos de gados.

O meu avô foi um do auxiliar – *yvyra'ija*<sup>9</sup> dos rezadores principais do *Tekoha Te'yíkue* e participou ativamente na organização interna da reserva como “capitão, vice-capitão e conselheiro” na época, como menciona Benites (2014, p. 44):

[...] 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.

Ele acumulou sabedoria a respeito da cultura Kaiowá e Guarani, por meio do qual conseguiu ensinar aos seus familiares, transmitindo saberes sobre caça, pesca, produção de alimentos, extração de matérias-primas das matas, plantas medicinais, as rezas para enfermidade como dor de barriga, dor de cabeça, conjuntivite, para partos 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 faz durante os processos de cada um dos afazeres. Com esse ensinamento, consegui adquirir a habilidade de observar os entornos, 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.

Quando tinha seis anos de idade, minha irmã Julia Elizabete Cavanha Ramires, que estudava mais ou menos 3<sup>a</sup> 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 queria mais entrar na sala de aula, ela tentando me colocar na sala, e juntamente 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, porque não sabia falar em 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 intérprete dela dentro da sala de aula com aquelas crianças que não entendiam nada em português,

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

pois eu tinha mais habilidade com a matemática porque era mecânica e só algoritmo; resolvia as questões com muita facilidade e ajudava os colegas. A professora com quem estudei até a 3ª série, trabalhava mais a matemática, somente na 4ª série que o professor trabalhou um pouco mais com a língua portuguesa, mas não entendia o contexto do que estava estudando, mesmo assim conclui a 4ª série.

Durante cinco anos que frequentei a série iniciais na atual Escola Municipal Indígena Nãdejara, Pólo da Reserva Indígena Te'ýikue, na época era extensão da Escola Rural do Distrito de Saiju de Caarapó, a minha vida de estudante foi muito sofrida, caminhava os 6 km todo os dias da semana, no sol quente, na chuva e, durante o inverno, caminhava descalço, pela manhã a geadas era branca no chão, quando chegava à escola não sentia mais os meus pés (a professora fazia fogo na sala de aula dentro de uma bacia para nos esquentarmos). 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 80, tudo era muito difícil, o meu avô era aposentado, mas não sobrava 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 a ida e vinda na escola 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*<sup>10</sup> e, no entorno da roça, armava bastante armadilha de laço – *ñuhã'i*<sup>11</sup> para pegar nambu codorna, chororô e perdigão. No ponto de vista atual, seria uma extrema crise, mas, na época, tudo era normal, e convivía 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 5ª série, na época, “hoje sexto – 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 à escola, percebi que tinha que comprar tudo, mas

<sup>10</sup> *Ñembiso* – socar e *jovái* – dupla, ou seja, socar em dupla, tradicionalmente nós Kaiowá e Guaraní tínhamos habilidade para socar os alimentos no pilão, em dupla.

<sup>11</sup> *Ñuha* – armadilha e o *ĩ* – pequeno, ou seja, pequena armadilha de laço. Armadilha para pegar pássaros ou nambu que é comum na nossa prática, de armar na mata ao redor da casa e na roça.

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, porque 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, e 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 tio<sup>12</sup> 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 sobre 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 quando saíam de uma fazenda em busca de outra para colheita de erva-mate, caminhava a pé por vários dias até chegar ou encontrar próximo trabalho. A partir de adolescente, já começava 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 as pessoas experientes e sábias da cultura, quando conseguiu acumular muitas experiências de vida e os saberes tradicionais.

A história (re)lembrada 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, ficava no mínimo noventa dias e, muitas vezes, no final 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*”<sup>13</sup> como fazia o canto, a dança e contava que fazia a troca de canto e reza com os parentes de lá (Paraguai). Enquanto contava a história, os olhos dele enchiam 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

<sup>12</sup> O meu tio Samuel Oliveira, marido da minha tia Izabel Moraes (*in memoriam*), era uma pessoa que conheciam muitos sobre a nossa cultura, da cosmologia e praticavam. Hoje ele entrou para igreja deixando a nossa cultura e os saberes tradicionais.

<sup>13</sup> *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.



prática da cultura, de buscar cada vez mais a nossa história. Com a narração da história, transmitia em mim o ensinamento do ser Kaiowá, cada dia contava uma parte da origem dos nossos princípios – *Ñanerembypy/Ñepyrumby*<sup>14</sup>. 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, acumulava mais os saberes que os meus avôs transmitiam para mim.

Hoje, aquele 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, isso é o processo próprio 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 em que os empreiteiros carregavam pessoas da reserva para trabalhar nas fazendas na roçada de pastos, colheitas de braquiárias 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 para 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 (denominada cabeçante da turma). A turma tinha em torno de cinquenta pessoas, aí eu distribuía os trabalhos (denominada *êito*, são sete fileiras de cana para cada pessoa cortar em média de 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

---

<sup>14</sup> *Ñanerembypy* – nossa origem e *ñepyrumby* – o início.

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 “mau feito”, a ouvir a conversa dos adultos, as brincadeiras, os causos que contavam eram entorno da cosmologia (mitos) e 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 que convivi, a educação Kaiowá; quando passei pela educação escolar tradicional, esta não conseguiu desfragmentar o que adquiri. Nessa perspectiva, Bauman (2001, p. 149) 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.

Em 1999, aos dezenove anos, tive duas oportunidades, uma delas era para trabalhar com uma turma de cinquenta pessoas como cabeçante, como denominava no *tekoha* a figura do responsável pela turma, com carteira assinada. O convite veio pelo gerente responsável de contrato de mão de obras da Usina Santa Helena, “Joaquim”. E outro era o convite das lideranças da Reserva Indígena Te’yikue, Silvio Paulo e José Veron, para fazer curso Normal em Nível Médio, o *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; era para fazer o curso para ser professor, não para começar já dando aula, mas sim, me preparar, e, quando houvesse a oportunidade, chamaria para dar aula, caso se eu viesse a aceitar.

Com muita cautela, tinha que fazer a escolha entre trabalhar com um grupo de cinquenta trabalhadores na usina com carteira assinado como cabeçante ou fazer o curso de formação para professor indígena. A situação de trabalho na usina de cana-de-açúcar já conhecia, e o contexto da educação escolar era um campo desconhecido. Porque 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, e, 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 porque era o início da implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te’yikue. Atualmente as lideranças escolhem,



junto com a equipe, para gestor da escola, pessoas que vão ingressar na educação, posteriormente cursar o Ára Vera em exercício.

O ambiente a que cheguei no início, denomino 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 indígena e 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), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Dourados, Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outros parceiros, com histórico de luta exemplar juntos com a 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 adormecido 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-me adaptação ao ambiente escolar e adquirir a prática pedagógica.

Em 2000, fui contratado não como professor, mas sim como monitor, para lecionar 2ª série na extensão da Escola Nãdejara, Sala Mbokaja, na região Mbokaja da Reserva Indígena Te'ýikue, escolinha de sapé, de chão batido, parede fechada com bambu rachada, a porta e janela era aberta, 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 32 horas semanais, tendo 25 horas em sala de aula e outras 7 horas destinadas para estudo, sendo 3h30 na terça-feira e o restante na quinta-feira.

Como era o começo da construção do processo da educação escolar indígena<sup>15</sup>, demandava muitas discussões e estudos; nessa perspectiva, uma

<sup>15</sup> Com a implantação da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'ýikue, a partir de 1997, demandava muitas discussões e estudos, por que 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 com total apoio do prefeito Guaracy Boschilla, assessoria técnica do Programa Kaiowá/Guarani - NEPPI/UCDB e CIMI. Realizava-se muitas reuniões com os pais e com os professores indígenas se discutia

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, realizamos 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 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 Indígena na reserva.

Com a implantação da educação escolar indígena diferenciada na Reserva Indígena Te'ýikue, em 1997, com a assessoria dos professores do Programa Kaiowá e Guarani-UCDB, a Secretaria Municipal de Educação de Caarapó elaborou o plano alternativo para atender a educação escolar indígena, em uma das metas, foi colocado para realizar um fórum anual, espaço de discussão e decisão da comunidade indígena. A primeira foi realizada na cidade de Caarapó pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, para debater a questão indígena. Conforme Benites (2014), entre os dias 14 a 18 de abril de 1997, na semana dos povos indígenas. A partir do segundo fórum, passou a ser realizado na reserva, e a Escola Nãdejara vem assumindo gradativamente a sua coordenação.

Hoje, a Escola Municipal Indígena Nãdejara Polo assumiu totalmente a coordenação do fórum, conhecido como Fórum Sobre a Questão Indígena Caarapó, MS. Em 2015 foi realizado o XIX Fórum, reunindo em média oitocentas pessoas anual, o que acontece na semana dos povos indígenas. Durante a semana, são realizados eventos esportivos tradicional e não tradicional, reuniões em microáreas nas extensões da escola dentro da reserva, para debater questões relacionados ao tema do Fórum e, no sábado, é encerrado com o Fórum Indígena (ver BENITES, 2014), do qual participam comunidade local, lideranças indígenas convidadas de outro *tekoha*, parceiros como Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE), Ministério Público Federal (MPF), representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), parlamentares municipal, estadual e federal, os professores do Programa Kaiowá/Guarani-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. Nessa perspec-

---

muitos nas atividades pedagógicas da escola.

tiva, as lideranças da reserva na época eram muito atuante sobre essa questão, e colaboraram bastante no meu crescimento nessa conjuntura política e como professor indígena.

Nesse sentido, 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. (BENITES, 2014, p. 47).

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

No segundo semestre de 2004, substituí um colega professor indígena para dar aula na língua materna de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série; pra mim foi um grande desafio no início, não a questão da língua, mas o fato 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 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 da cozinha" e o menino foi para cozinha demorou uns dez minutos e voltou, falou que não tinha achado a "*vasóra*", aí tinha outro colega dele no meu lado e falou pra mim, "professor, ele não entende '*vasóra*', ele entende "*typycha*"! Ou seja, a *vasora* 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 Nãndéva 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 autoavaliação 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 Nãdejara 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 Nantes<sup>16</sup> respondia como diretora na escola. Ela foi uma pessoa que contribuiu muito com o meu crescimento tanto como professor indígena, como quanto 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 patricio para atuar na gestão da escola, de forma democrática e compartilhada, onde todos têm a oportunidade de participar nas decisões e encaminhamentos, assim 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 Brand<sup>17</sup> junto com Kátia Vietta<sup>18</sup>, contribuiu muito com o desenvolvimento e a construção do processo

<sup>16</sup> Anari Felipes 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 e 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 indígena de Caarapó do curso Ára Vera. 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. Conseguiu vários recursos junto com os parlamentares estadual e federal para melhorar a infraestrutura da escola e pela construção do espaço da Unidade Experimental da escola (um campo experimental da escola).

<sup>17</sup> Antônio Jacó Brand (*in memoriam*), na década de 70, 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 com 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, e procurou a Reserva Indígena Te'yikue, em consonância com o Capitão na época Silvio Paulo e vice Jose Veron, em 1996 começaram realizar diagnóstico ambiental da reserva.

<sup>18</sup> Kátia Vietta fazia parte da equipe do Programa Kaiowá/Guarani - NEPPI/UCDB, como professora antropóloga e pesquisadora.

da educação escolar indígena. Realizava várias formações específicas através de oficina, orientava a metodologia de pesquisa, planejamento com conteúdo específico, oficina com os rezadores e idosos da aldeia; isso possibilitou aos grupos de professores indígenas um crescimento coletivo na perspectiva da escola indígena.

Durante o trabalho efetivo do Programa Kaiowá/Guarani – NEPPI/UCDB, o que deu mais visibilidade na 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, o incêndio era muito intenso, o que dificultava o trabalho ambiental. As reuniões foram realizadas por microrregiões nas famílias grandes da reserva. Nessas reuniões, os nossos saberes são fundamentais, para isso sempre os *ñanderu* como o Lidio Sanches, Florêncio Barbosa, Emiliano Hilário, entre outras pessoas mais velhas da comunidade, faziam parte da equipe.

Nas reuniões em microáreas, levávamos experiência da família do rezador Lídio Sanches<sup>19</sup> realizada na região *Mbopiy* da Reserva Indígena Te'ýikue, porque, com o trabalho coletivo da família, foi possível recuperar e preservar aproximadamente doze hectares de mata nativa, a exemplo de família da região da Missão<sup>20</sup> e da experiência da Escola Ñandejara que conseguiu reflorestar com a primeira turma de 5ª série, em 1998, aproximadamente um hectare com árvores nativas no fundo da escola. Nessas reuniões destacamos para ele 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 e, nas áreas degradadas onde havia voçorocas nos mananciais de águas, foram construídas represas para prática de lazer e criação de peixes (alevinos) como fonte de sustentabilidade para comunidade.

O projeto de gestão ambiental possibilitou as discussões na questão da gestão territorial, no qual a minha participação foi significativa em oficinas

<sup>19</sup> Lidio 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.

<sup>20</sup> Missão é uma região da Reserva Indígena Te'ýikue, antigamente denominava como *Jaichá Syry* – córrego de paca, porque 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 à região onde mora.

realizadas com os mais velhos, rezadores – *ñanderu*, lideranças da comunidade e pesquisadores do NEPPI/UCDB<sup>21</sup>, principalmente nas interlocuções para aquisição de informações sobre o território tradicional e a constituição de nomes das microrregiões da Reserva Indígena Te'ýikue 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 realizada na reserva, consegui compreender melhor o conceito de território para nós Kaiowá e Guarani, ou seja, adquirir outros olhares, me posicionando como professor indígena pesquisador interno, 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'ýikue, 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 realizados na Reserva Indígena de Amambai, Jaguapiru/Dourados, Porto Lindo/Japorã, Sessoró/Tacuru, Pirajuí/Paranhos, Pirakuá/Bela Vista e Takuapiri/Coronel Sapucaia, os quais me oportunizaram conhecer melhor a conjuntura política do povo Guarani e Kaiowá ao qual pertença. Como trabalhador rural braçal, até então, 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 sobre o novo “território”.

Quando Anari Felipe Nantes deixou a direção da Escola Municipal Indígena Nandejara 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.

Com a minha atuação direta na gestão da escola, busquei um diálogo mútuo entre professores indígenas e não indígenas, lideranças da comunidade, *ñanderu kuéra*<sup>22</sup>, pais, mães e outros na perspectiva da gestão compartilhada

<sup>21</sup> Os pesquisadores do NEPPI/UCDB, além do Brand, era o Antônio Teodoro, Reginaldo, Kátia Vietta, Antônio José, Cida Perrelli, Celso Rubens Smanioto, Adir Casaro Nascimento, Rosa Colman, Leandro Skorwronski entre outros que passaram pelo programa.

<sup>22</sup> Os *ñanderu kuéra* me refiro aos rezadores Lídio Sanches, Florêncio Barbosa, Cícero da Silva, Ponciano Paulo, Vale Ortiz, Anselmo Lescano, Emiliano Hilário são conhecedores dos nossos saberes tradicionais oriundos da Te'ýikue.



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, p. 85)

[...] 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.

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 venha no 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, possibilita conhecer melhor as diferentes opiniões das famílias (tradicionais, católicas, evangélicas...)

Quando ingressei na primeira turma do curso superior em 2006<sup>23</sup>, 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 terceiro ano, cada cursista tinha que escolher a área de conhecimento afim, composta por Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Linguagem e Matemática.

Acabei escolhendo a área da matemática (matemática e educação intercultural). Foi uma experiência muito importante, porque me possibilitou 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.

<sup>23</sup> O curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu que frequentei na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), de 2006 a 2010, graduando em matemática e educação intercultural.

A luta por um curso de licenciatura intercultural indígena 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, constituídas e praticadas por vários séculos, pelos nossos antepassados, possibilitando o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos. Pois, 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 de 2006, vislumbrou-me o processo da interculturalidade.

Com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, bem como com o Observatório de Educação Escolar Indígena/UCDB, desde 2009/2010 participando como colaborador na pesquisa e como bolsista a partir de 2012, pude obter outros olhares no meu cotidiano, no meu mundo, na minha cosmovisão e da cosmologia do meu povo Kaiowá e Guarani que são possíveis de 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 materno, trabalhador rural braçal nas fazendas e usina de cana-de-açúcar na fase de “adolescente”, convivendo entre as pessoas tradicional, católico e evangélico, 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, lideranças indígenas e pesquisador indígena do OBEDUC/UCDB, constituindo múltiplas identidades, o espírito do ser Kaiowá flui cada vez mais forte dentro de mim e com clareza.

Essa minha trajetória de vida influenciou no esboço da proposta desta pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UCDB, na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Trata-se de uma investigação partindo das indagações a respeito da educação Kaiowá e Guarani e educação escolar indígena, se os saberes tradicionais têm sido articulados na prática pedagógica da escola indígena na perspectiva de sincronizar valores, saberes e fazeres. Nessa perspectiva, tem como objetivo geral investigar, nos 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 Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'ýikue e, a partir destes, analisar a constituição dos saberes Kaiowá e Guarani no tocante à territorialidade – *Tekohae* sustentabilidade.

Os objetivos específicos da pesquisa tiveram como finalidade: 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 as transições de saberes Kaiowá e Guarani, analisando as negociações e transgressões de saberes Kaiowá e Guarani no campo da educação escolar indígena na escola Nãdejara na Reserva Indígena Te'ýikue, bem como; 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.

Portanto o campo empírico da pesquisa constitui-se na comunidade Kaiowá e Guarani, falante da língua materna do tronco linguístico tupi guarani, na Reserva Indígena Te'ýikue, 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 leva-se em consideração o processo histórico da comunidade Kaiowá e Guarani da Reserva Indígena Te'ýikue, que vivemos confinados à terceira reserva indígena Demarcada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo que a 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 há; 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, quando foram colocar cerca na divisa, adentraram alguns metros na reserva, onde se percebe que diminuíram 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, “confinamentos”<sup>24</sup> (BRAND, 1997) a comunidade passou por inúmeras mudanças no que se refere à organização social-política e à desestruturação da rede macro familiar.

Para Brand (2002, p. 3):

O confinamento dentro das reservas indígenas, que atinge seu auge nas décadas de 1980 a 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 necessidades de reordenação do modelo de organização social, tendo em vista absorver esta nova realidade.

A atual Reserva Indígena Te'ýikue já era território tradicionalmente ocupado pelos nossos antepassados. O nome da reserva Te'ýikue foi dado pelos nossos antepassados, por ser o território já habitado no passado, *te'yi* – índio e *kue* – era/passado, ou seja, a tradução do Te'ýikue 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 território<sup>25</sup>, onde iniciou o processo de destituição da autori-

<sup>24</sup> 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.

<sup>25</sup> O *Tekoha* Te'ýikue já era território tradicionalmente ocupado pelos nossos antepassados, muitos mais amplo da atual, pois tinham muitas famílias em torno da atual reserva, agrupavam-se em núcleos familiar ou famílias extensa. Após 1924, aos poucos as famílias dos *Tekoha* tradicional foram remanejados para Te'ýikue, onde para eles tornam-se um novo território.

dade dos *Nanderu* com relação a macro familiar/famílias extensas<sup>26</sup>, as quais se submetem a comando de um grupo hegemônico<sup>27</sup> (HALL, 2003) gerando sérios conflitos interno, levando aos novos desafios<sup>28</sup> pela busca de sustentabilidade, entendendo essa como sustentabilidade sociocultural, identidade, política e econômica.

Segundo Ponciano, nessa época eram poucas famílias morando no nosso *tekoha*, cada família grande morava espalhado próximo as nascentes ou micro bacia da reserva, mas com a remoção das famílias do entorno para Te'ýikue 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 águas e córregos cheios de peixes. A comunidade tinha recursos naturais em abundância, terra boa para cultivar e colher sem pragas, onde possibilitavam as famílias reconstruir o que deixou no seu *tekoha*. A questão cultural era muito forte nessa época, todos os fins de semana havia festas culturais, iniciavam na sexta-feira e encerravam no domingo com toda tranquilidade, sem violência.

Conversa realizada com Ponciano (junho/2015).

Quando eu era jovem, eu vinha muito com meus pais nas festas culturais no final de semana, cada final de semana aconteciam as festas nos *tekoha* diferente. Aí os homens iam caçar, pescar e as mulheres iam colher na roça para preparar as refeições. Em cada *tekoha* já tem pessoas responsável para cuidar da logística, a liderança local se empenham para receber bem, assim quando chegam a vez deles, ter 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.

O cotidiano dos nossos antepassados era de acordo com modo próprio de viver Kaiowá e Guarani, sem muitas interferências das instituições externa. A vida na reserva nesse período possibilitava mais aos pais educar os filhos conforme o fundamento da educação Kaiowá e Guarani através do processo próprio de ensino-aprendizagem. Porque o meio ambiente da reserva tinha

<sup>26</sup> 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.

<sup>27</sup> Para nós Kaiowá e Guarani dentro do *tekoha* as famílias tradicionais possuem privilégio para exercer o cargo de autoridade e quem vem de outro *tekoha* não deve exercer nenhum cargo por ser novo morador – *mbyahú*. No Te'ýikue as famílias Martins e Marques são os que comandavam o *tekoha*.

<sup>28</sup> Como novo morador – *mbyahú* as famílias por não aceitarem normas internas ditatorial entram em conflitos, em que enfrentam novos desafios para reconstruir a sua vida material e imaterial na atual *tekoha*.

recursos naturais em abundantes, as práticas culturais estavam presentes no cotidiano, e a roça produzia alimentos com farturas, 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 SPI em 1967, a 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'ýikue na década de 70 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'ýikue em 1982. Pois 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 estabelece o processo próprio 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, quando se trata do programa de pós-graduação, subentende 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 inter-relação e a sincronia de saberes e conhecimentos epistêmicos na constituição de dados para pesquisa.

Nessas perspectiva, os aportes teóricos dos estudos culturais, pós-críticas 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 Gua-



rani” adquirindo “novos olhares” (COSTA, 2002), rompendo paradigmas de ciências, enfatizando que as novas concepções no contexto da pesquisa educacional (educação Kaiowá e Guarani X 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 dados.

Para Costa (2002, p. 14)

[...] 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.

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, constituiu “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 (PARAÍSO, 2012) que as novas concepções possibilitem a “flexibilidade” entre os sujeitos de pesquisa e os saberes Kaiowá e Guarani aos conhecimentos científicos. Neste sentido, “a pesquisa tem que ser a continuidade da vida do pesquisador” (FRANCO, 2003, p. 206).

A partir das compreensões da metodologia de pesquisa 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, possibilita-me as novas descobertas, constituindo ferramentas possíveis e pertinentes para produção de dados da pesquisa com autenticidade e ressignificar os nossos saberes a partir das novas leituras.

Nessa perspectiva destaca Paraíso (2012, p. 44)

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 trazida pelo problema de pesquisa que formulamos. É preciso traçar linhas que fujam na fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista. É necessário, em síntese, numa inspiração nietzschiana, “lançar-nos além de nós” mesma/os, para que algo novo possa aparecer.

A pesquisa transita entre a educação Kaiowá e Guarani, educação escolar indígena e as teorias já constituídas; portanto, nas concepções de metodologia de pesquisa pós-críticas, desenvolve-se em movimentos de *ziguezaguar* (MEYER; PARAÍSO, 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. Pois, ao vislumbrar os procedimentos epistemológicos e metodológicos já constituídos, potencializam-se as nossas práticas de produção e constituição dos saberes Kaiowá e Guarani, em que denomino as práticas como autoetnográficas<sup>29</sup>, 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 potencializa Meyer e Paraíso (2012, p. 17)

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 *ziguezaguar*. Movimentamo-nos *ziguezaguardo no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. *Ziguezaguardamos* 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 a 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-críticas.

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 a partir da perspectiva de pesquisa 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. Como parte do objeto, me posiciono transitando com outros

<sup>29</sup> 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, passando em todas as fases, praticando os afazeres, os valores e constituindo-o saberes conforme o fundamento da educação Kaiowá e Guarani. No meu entendimento, esse é o fio condutor da pesquisa autoetnográfica.

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, etc.) direcionado para o determinado assunto que contempla 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 da 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 de autoetnográfico, foi possível evidenciar a produção de dados da pesquisa.

Nesse sentido Nascimento, Xavier e Vieira (2012, p. 40) 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, camponeses, afrodescendentes, entre outros.

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 que vão desterritorializar o campo empírico da nossa pesquisa, os quais possibilitam conduzir o desenvolvimento da investigação conforme a demanda que vai surgindo, abrindo caminhos para os novos territórios à pesquisa.

Para Paraíso (2012, p. 35)

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 aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. 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.

Com as concepções e procedimentos de pesquisa 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 juntos 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 afazeres dos pais, mães, mais velhos da comunidade e lideranças/caciques realizam as perguntas da pesquisa.

As entrevistas, observações e discussões em grupo, no caso envolvendo professores e professoras indígenas na formação continuada<sup>30</sup> através do discurso sobre o contexto da educação Kaiowá e Guarani e educação escolar indígena, notam-se os processos de articulação e negociação de saberes nas 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, o 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 denomino como autoetnográficos, 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 a partir da cosmovisão, ou seja, potencializar 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 perdem as suas essências, por que algumas palavras da língua guarani não possuem tradução para a língua portuguesa, na qual os sinônimos encontrados muitas das vezes não expressam o significado ou sentido da palavra. Porém, de tal maneira os dados produzidos durante o caminhar da pesquisa não são prejudicados, sustentando-se na ambivalência da tradução.

---

<sup>30</sup> 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 produção de dados da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. *A luta por uma escola indígena em Te' Yikue, Caarapó/MS*. 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 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*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Miryan Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- 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, n. 6, p. 285-306, 2002.
- \_\_\_\_\_. Programa Kaiowá/Guarani - um trabalho de parceria em favor dos Kaiowá/Guarani. *Multitemas*, Campo Grande, MS, n. 4, p. 45-67, out. 1997.
- 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. Liberdade bem-regulada. 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, SP, n. 9-10, p. 189-208, 2003.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-crítica ou sobre como fizemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; XAVIER, Cláudia Pereira; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Os "outros" e os espaços educativos de Mato Grosso do Sul: diferenças culturais e educação. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES, Maria Cristina Paniago; BITTAR, Mariluce (Org.). *Relações interculturais no contexto de inclusão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).
- PARAÍSO, Marilucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

