

A pedagogia cultural da infância indígena Guarani e Kaiowá¹

The cultural pedagogy of indigenous children Guarani and Kaiowá

João Carlos GOMES²
Adir Casaro NASCIMENTO³

Resumo

O presente estudo traz um olhar pesquisador voltado para a compreensão da infância indígena, com base na cosmologia e espiritualidade Kaiowá e Guarani. Trata-se de um olhar que remete aos estudos e pesquisas realizados pelos intelectuais indígenas voltados para territorialidade, processos próprios de ensino-aprendizagem e educação escolar diferenciada praticada pelos Guarani e Kaiowá, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – mestrado e doutorado, no contexto do núcleo do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Abstract

The present study brings a researcher perspective on the understanding of indigenous childhood, based on the Kaiowá and Guarani cosmology and spirituality. It is a look that refers to studies and research carried out by indigenous intellectuals geared to territoriality, own teaching-learning processes and differentiated school education practiced by the Guarani and Kaiowá, in the Graduate Program in Education (Master's Program and Postgraduate Program in Education) In the context of the core of the Observatory of Indigenous Education (OBEDUC), Catholic University of Don Bosco (UCDB).

Palavras-Chave: Infância. Indígena. Pedagogia

Keywords: Childhood. Indigenous. Pedagogy

- 1 O presente artigo é resultado do Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena - Campo Grande – Mato Grosso do Sul, 2016.
- 2 Professor e pesquisador da Universidade Federal de Rondônia. Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado – Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Desenvolve pesquisa voltada para a infância indígena, no contexto do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC) e da Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande/MS. Rua Rio Amazonas, 351 - Jardim dos Migrantes, Ji-Paraná – RO. CEP: 76900-726. Tel.: (69) 981201684. Email: <joaoguato@unir.br>.
- 3 Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado e Doutorado - Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Coordenadora do Observatório de Educação (OBEDUC) – Núcleo UCDB - Campo Grande/MS. Av. Tamararé, 6000 - Jardim Seminário - Prédio da Biblioteca, Campo Grande.MS. CEP: 79117900. Tel.: (67) 33123597. Email: <adir@ucdb.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/1	p. 335-354	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

1 Introdução

Este estudo apresenta algumas concepções relacionadas à cosmologia e à espiritualidade do Povo Guarani e Kaiowá de Mato Grosso, voltado para a compreensão da infância indígena. A partir da cosmovisão desse povo é possível identificamos representações simbólicas com linguagens que permitem reconhecer as fases do desenvolvimento humano na formação da infância indígena. São saberes sobre o universo, a vida e os espaços que são transmitidos como processos próprios de ensino e aprendizagem às crianças como elementos cosmológicos da espiritualidade. O estudo reúne reflexões de estudos e pesquisas realizados pelos intelectuais indígenas Guarani e Kaiowá no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – mestrado e doutorado – e no Observatório de Educação Indígena (OBEDUC) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que vem estudando as práticas educacionais estabelecidas com o cotidiano a partir da realidade da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul.

A metodologia da pesquisa foi sustentada nos pressupostos e premissas dos paradigmas dos estudos culturais pós-críticos (MEYER; PARAISO, 2014). Essa opção epistemológica foi porque não buscamos um método fechado para refletir as questões que motivaram a pesquisa. Buscamos um conjunto de teorias construídas pelos intelectuais indígenas no PPGE/UCDB/OBEDUC que nos permitiram refletir um modelo de produção dos dados e análises descritivas das teorias produzidas pelos intelectuais. Isso significa dizer que trilhamos pelos *campos híbridos dos estudos culturais*⁴, estabelecendo rupturas e transgressões que nos permitiram assegurar resultados que não se encontram fechados ou acabados, mas estão abertos a outras construções e significações.

O arcabouço teórico deste estudo e pesquisa foi construído na perspectiva de que os resultados fomentarão outros estudos voltados para a infância indígena. A opção *epistemo-metodológica* foi orientada por premissas e pressupostos das teorizações contemporâneos do pós-estruturalismo e pós-modernismo, que contribuem para as reflexões relacionadas aos pensamentos das diferenças na educação indígena. O que significa dizer que não foram necessárias longas

4 Com a opção metodológica dos estudos pós-críticos em educação chamamos de campos híbridos dos estudos culturais toda atividade que possui qualquer conexão com a cosmologia e espiritualidade Kaiowá e Guarani. Focamos o olhar pesquisador nas práticas culturais que possuem significados para a infância indígena e que se relacionam com os processos próprios de ensino e aprendizagem para os Kaiowá e Guarani.

reflexões teóricas para a construção de caminhos que nos guiaram por novas maneiras de compreender, refletir, perceber, ver e sentir a infância indígena.

Um dos primeiros pressupostos que buscamos refletir foi em relação à epistemologia da vacuidade apresentada por Jacques Gauthier (2012). Ele nos apresenta caminhos para a compreensão da espiritualidade, o que permite realizar reflexões que nos levam a reconhecer os princípios da cultura do diálogo nas relações interculturais. A poética do olhar pesquisador de Gauthier (2012) nos leva a trilhar por premissas e pressupostos que demonstram que as promoções dos diálogos interculturais permitem reconhecer que todos nós temos algo de bom para oferecer. Ele revela que para que isso aconteça é preciso reconhecer que o outro tem sempre algo para nos dar, desde que saibamos nos aproximar dele com o coração aberto, sem preconceitos de espiritualidade, cultura ou raça. Só assim podemos crescer em entendimento sobre as diversidades culturais para promover diálogos interculturais que respeitem às diferenças.

Por outro lado, os pressupostos dos estudos culturais da etnografia pós-crítica, praticados por Klein e Damico (2014), demonstram caminhos de uma etnografia pós-moderna que nos revela que é possível, a partir de reflexões de *observações participantes* de outras culturas, pesquisarmos povos coloniais sem colocar em questão o caráter do saber e do poder. Para Klein e Damico (2014, p. 69), é possível que “[...] o sujeito deixa de ser pensado como entidade prévia do discurso para ser tratado como o próprio efeito da discursividade.” Com esse entendimento acreditamos que para refletir sobre territorialidade, processos próprios de ensino-aprendizagem e educação escolar indígena diferenciada é preciso que haja o reconhecimento das identidades culturais dos povos indígenas em relação aos tempos da infância.

Com base nos pressupostos da etnografia pós-moderna apresentada por Klein e Damico (2014) buscamos sistematizar três movimentos da etnografia pós-moderna para produção dos dados e descrição dos resultados apresentados na pesquisa:

- a. *Primeiro Movimento*: foi considerada a presença dos intelectuais indígenas como narradores da história com base na autorreflexividade das suas experiências como acadêmicos pesquisadores que fazem parte do Povo Kaiowá e Guarani, isso porque eles, como indígenas, possuem conhecimento da própria cultura e identidade. Essa relação criou uma condição etnográfica para a produção de dados significativos relacionados à cosmologia e à espiritualidade Kaiowá e Guarani.

- b. *Segundo Movimento*: foi produzida uma descrição para os dados produzidos, levando em conta as experiências de elementos da história que fazem parte da própria convivência dos pesquisadores indígenas. Ao invés de buscar apenas os relatos textuais em autoridades acadêmicas que estudaram o povo Kaiowá e Guarani, buscamos os olhares etnográficos dos intelectuais indígenas a fim de compreender e promover as reflexões a partir da identificação das experiências pessoais vivenciadas.
- c. *Terceiro Movimento*: utilizamos artefatos culturais que foram identificados na produção de textos bibliográficos de documentos oficiais e literários que os intelectuais indígenas produziram, que nos ajudaram na compreensão da cultura e identidade Guarani e Kaiowá. Da mesma forma, relacionados à cosmologia e à espiritualidade, que ajudaram na compreensão sobre a infância indígena vinculada ao território e aos processos próprios de ensino e aprendizagem.

Com esse procedimento metodológico das pesquisas pós-críticas na educação buscamos uma forma de construir diálogos interculturais com a produção bibliográfica dos intelectuais indígenas, que nos permitiram reconhecer os paradigmas das cosmologias e das espiritualidades Guarani e Kaiowá relacionados à infância indígena. O presente trabalho possibilitou realizarmos uma ação do *Observatório de Educação Indígena*, do núcleo da Universidade Católica Dom Bosco, que permitiu uma descrição etnográfica pós-moderna sobre os movimentos pedagógicos dos pilares da educação escolar indígena Kaiowá e Guarani.

2 Os processos próprios de ensino-aprendizagem Guarani e Kaiowá

Para a organização dos processos pedagógicos e didáticos da educação infantil e fundamental na escola indígena Guarani e Kaiowá é essencial a compreensão das práticas da identidade cultural que traduzem os significados da infância pelo desenvolvimento humano. Nesse sentido, quando pensamos na educação básica é preciso refletir sobre as fases do desenvolvimento humano com base na compreensão de qual infância estamos descrevendo. Isso porque as ciências da educação e seus campos pedagógicos e didáticos estabelecem que existe uma temporalidade para os processos próprios de ensino e aprendizagem. Portanto, o que entendemos por infância de um sujeito no projeto educativo é de fundamental importância no reconhecimento dos tempos culturais para a organização da educação escolar indígena.

Por outro lado, é necessário compreender também qual a concepção de educação os Guarani e Kaiowá têm para a organização das suas escolas indígenas. Uma reflexão teórica sobre as concepções de infância e educação é muito importante para uma descrição etnográfica da organização da escola indígena. Nesse sentido, passamos a refletir sobre a infância indígena a partir da produção intelectual de professores indígenas Guarani e Kaiowá que participam do PPGE e do OBEDUC na Universidade Católica Dom Bosco. As premissas e pressupostos teóricos produzidos por esses pesquisadores nos ajudam a compreender a infância indígena na perspectiva dos estudos culturais pós-críticos.

Para equacionar o nosso entendimento e iniciarmos a compreensão dos processos próprios de ensino-aprendizagem com base no reconhecimento cosmológico e na espiritualidade presentes nos pilares da educação Guarani e Kaiowá é necessário compreendermos qual o tempo de aprendizagem de uma criança indígena para a cosmologia e espiritualidade. Pensando a escola indígena no contexto dos estudos culturais da educação escolarizada, Arroyo (2012) corrobora com a nossa reflexão ao afirmar que os movimentos de reforma e de análise crítica da instituição escolar contribuem para levantar questões que foram pouco mencionadas em grande parte do século, como é o caso da organização e gerência do tempo e do espaço dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares.

As áreas que estudam o desenvolvimento do ser humano revelam como a gerência do tempo, a organização temporal ou o fator tempo podem ser decisivos na realização das aprendizagens. Este ponto chama atenção dos docentes – os processos de aprendizagem na escola são em função do tempo e são afetados pela organização temporal da escola. Mais ainda, os processos de aprendizagem na escola são em função do tempo que damos para aprender. (ARROYO, 2012, p. 214).

Nesses pressupostos, Arroyo (2012) nos mostra que as bases das preocupações da organização da educação escolar indígena ocorrem a partir da demarcação dos tempos de ensino e aprendizagem presentes na cultura e identidade de cada povo. Para compreendermos os tempos da infância de cada povo é necessária a compreensão dos modos de aprender e ensinar em cada cultura. O reconhecimento temporal do desenvolvimento da criança é de fundamental importância para a gestão pedagógica da educação escolarizada. Para Arroyo, as ações educativas praticadas na escola são uma construção histórica e cultural que obedecem às contraditórias motivações de ensino e aprendizagem presentes em cada cultura.

Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que o tempo é uma construção cultural que tem limites e possibilidades para a organização da educação escolar indígena com base na constituição da infância por cada povo.

Nesses pressupostos dos tempos e espaços escolares, Arroyo (2012) nos motiva a identificar quais são os tempos de ensino e aprendizagem para uma criança Kaiowá e Guarani. Acreditamos que isso implica em questões de ordem pedagógica e didática que passam necessariamente pela compreensão das fases da infância indígena na perspectiva da identidade cultural Guarani e Kaiowá. Acreditamos que o tempo de ensinar e aprender de uma criança indígena passa pelo reconhecimento da didática cultural presente nas práticas pedagógica que envolvem os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo. Compreendemos que o tempo de escolarização exige uma reflexão didática do exercício da docência, sendo possível afirmar que cada conteúdo exige um tempo de ensino que obriga o professor a realizar um ordenamento pedagógico dos conteúdos para a construção dos processos de ensino e aprendizagem da criança.

Nos estudos da antropologia da criança Cohn (2005) alerta que não podemos compreender a infância de modo universal, mas de modo particular, como uma construção social e histórica do Ocidente que foi institucionalizada pela educação escolar. Nessa perspectiva, ela comenta que a antropologia da criança não é da infância porque, contemporaneamente, os direitos das crianças passam pela ideia de minoridade e não podem ser entendidos senão a partir da formação do sentimento de concepção de criança em cada cultura.

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças. (COHN, 2005, p. 22).

Nesses pressupostos, Cohn (2005) comenta que, para uma análise antropológica da criança, outros campos dos conhecimentos são fundamentais para entender o que significa ser ou deixar de ser criança nos contextos das identidades culturais dos povos indígenas. Para ela, a concepção de pessoa humana e sua construção são fatores essenciais para refletirmos como se compreende e se vivencia o período da vida em que se é criança. Nessa perspectiva, Cohn (2005) nos alerta que crianças existem em toda parte, mas é preciso estudar como ocorrem suas experiências de vida. Essas experiências são diferentes em cada comunidade e precisam ser compreendidas em seu contexto social e cultural. As experiências humanas dos povos indígenas em relação ao que é ser criança são diferentes.

Dentro desses pressupostos teóricos, a produção teórica do professor e pesquisador Guarani Kaiowá Claudomiro Pereira Lescano (2014) nos revela que existem diferenças no modo de ser Kaiowá e Guarani. Segundo ele, os Guarani Ñandeva, por exemplo, têm uma cosmologia com outros princípios e percepções sobre o lugar de onde vieram. Os Ñandeva acreditam que vieram *Mba'e vera guasupy*, considerado como espaço iluminado. Com isso, eles têm outras compreensões cosmológicas do mundo, que se chama *hekoambu'e*, que significa outro modo de viver, que na língua guarani representa a palavra *iñengaraambu'e* – que significa outro caminho de rezas e cantos. Nesse sentido, percebe-se que os dois grupos vivem dentro dos mesmos preceitos sagrados ditados por *Nhanderú* e *Nhandecy* (divindades supremas), ou o mais próximo possível deles.

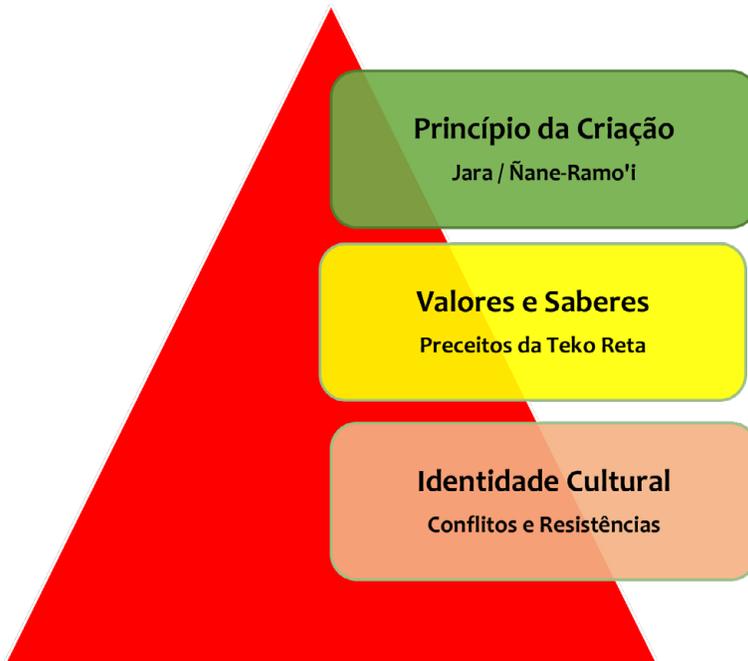
Para Lescano (2014)⁵, mesmo havendo algumas diferenças nas cosmologias dos Ñandeva e Kaiowá, as práticas dos cantos e rezas são para o mesmo *jara* (dono) Ñane-Ramo (criador). Nessa perspectiva, recorreremos à produção teórica de Lescano (2014) para compreender as fases do desenvolvimento humano da produção dos saberes guarani que vivenciam a criança, o adolescente, o jovem e o adulto. Apesar das diferenças entre os grupos étnicos Ñandeva e Kaiowá, as representações cosmológicas das identidades culturais em relação ao desenvolvimento humano transitam entre os mesmos saberes e valores da dimensão espiritual.

Nessa linha cosmológica, Lescano (2014) nos ajuda a compreender que a concepção de criança guarani começa com os saberes produzidos e transmitidos nos espaços da comunidade e da família. Esses saberes são produzidos na perspectiva das experiências humanas que a antropologia da criança (COHN, 2005) considera ser imprescindível para entender como cada povo indígena compreende e vivencia os períodos da vida da criança. Lescano (2014) divide a produção desses saberes na cosmovisão guarani em três grandes momentos que são fundamentais para a identificação dos espaços em que transita a criança para a produção dos saberes na estrutura cultural guarani:

5 Claudomiro Pereira Lescano é professor e pesquisador indígena Guarani Kaiowá. Possui graduação em Licenciatura em Educação Intercultural pela Universidade Federal da Grande Dourado. É especialista em Educação, Diversidade e Culturas Indígenas, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, sob orientação do professor dr. Heitor Queiros de Medeiros, bolsista CAPES do Observatório de Educação – Núcleo UCDB, coordenado pela professora dra. Adir Casaro Nascimento.

- a. O primeiro momento é o tempo da criação de tudo. Nesse momento, é reconhecida a relação de parentesco com os seus ancestrais, o jara (dono); em seguida, busca-se compreender as fases do desenvolvimento humano na cosmovisão, algo relacionado aos Fundamentos da Educação Guarani, que vêm desde o princípio, do Ñane-Ramo'i (o criador).
- b. No segundo momento são descritos os elementos que se configuram como as teias da linha do tempo, demonstrando os valores e saberes que têm a função de regulação, controle e manutenção cultural. Ou seja, os preceitos fundamentais do modo de ser guarani (o *Teko Reta*).
- c. No terceiro momento é descrito o cenário atual, que demonstra a formação da identidade intercultural (*Teko Reta*). É demonstrado que as perdas da autonomia sobre os elementos culturais tradicionais, como também aquisição e apropriação de novos conhecimentos a partir das demandas contemporâneas, criam conflitos internos que causam resistências culturais ao Povo Guarani.

Figura 1: A trilogia para produção de saberes Guarani Kaiowá



Fonte: o próprio autor

No contexto do Observatório de Educação Indígena, Núcleo da Universidade Dom Bosco, Lescano (2014), como pesquisador etnográfico da sua própria cultura, descreve a cosmologia Guarani Nandeva e Kaiowá com muita precisão, tornando a sua produção teórica de grande importância e relevância para a compreensão epistemológica das fases do desenvolvimento humano de um Guarani. Ele nos mostra que o desenvolvimento humano da criança até chegar à fase adulta passa pelos paradigmas de uma *teko reta*, que significa o modo de ser das famílias indígenas Guarani e Kaiowá. Segundo Lescano (2014), esse desenvolvimento se constitui de inúmeras regras e saberes, que se configuram em normas da identidade cultural que podem ser traduzidas numa matriz pedagógica dos saberes e preceitos da educação escolar, que passa pelos conhecimentos cosmológicos da espiritualidade Guarani e Kaiowá.

Com o olhar etnográfico da cultura e identidade do seu próprio povo, podemos assegurar que a produção teórica de Lescano (2014) trata-se de uma *etnografia de si mesmo*, que mostra a existência de estilos comportamentais variados no âmbito interno das comunidades Guarani e Kaiowá e que têm implicações diretas nos modos de socialização das crianças na família, na comunidade e na escola. Com essas fases podemos identificar como são produzidos *os processos próprios de ensino-aprendizagem* que podem ser concebidos na organização das *temporalidades de ensino-aprendizagem* no contexto da educação escolar indígena Guarani e Kaiowá.

3 O movimento do princípio da criação

Os movimentos dos princípios da criação passam pelas fases do desenvolvimento humano numa *teko reta* que revela inúmeros elementos das identidades culturais que permitem aos professores indígenas Guarani e Kaiowá organizar os movimentos pedagógicos para a construção da escola indígena de forma diferenciada e intercultural. Essas fases do desenvolvimento humano numa *teko reta*, conforme apresentado por Lescano (2014), revelam uma diversidade de estilos comportamentais que podem contribuir para a construção de diversas estratégias pedagógicas e metodológicas para a organização de uma escola indígena, respeitando a temporalidade e os espaços de ensino-aprendizagem da cultura e identidade Guarani e Kaiowá.

Figura 2 – O desenvolvimento humano numa *Teko Reta*

Fonte: o próprio autor

Com base nessa matriz pedagógica do desenvolvimento humano numa *Teko Reta* (Figura 2), sistematizada com base na produção teórica de Lescano (2014), percebem-se as fases que se dividem em quatro momentos que são fundamentais para compreendermos as experiências de formação da identidade cultural guarani: o primeiro momento está relacionado com duas fases do desenvolvimento humano da criança, que passam pela preparação (1); nascimento e amamentação (2); a adolescência é representada pela fase que está relacionada ao período da maturidade pela integração ao trabalho; a juventude é a fase que corresponde ao período em que o jovem consolida a maturidade cultural, tornando-se adulto por meio do casamento.

Lescano (2014) nos mostra que todas as fases do desenvolvimento humano guarani possuem valores da identidade cultural relacionados aos aspectos cosmológicos da espiritualidade. Benites (2014) corrobora com essa reflexão ao afirmar que o modo de ser Guarani e Kaiowá é baseado na espiritualidade e na coletividade, que contribuem para a construção de uma metodologia que ajuda na busca de um modelo próprio de ser. Benites (2014) explica que a coletividade e a espiritualidade são caminhos e referências para a construção de um horizonte no

qual as lideranças tradicionais regulam a comunidade na perspectiva dos costumes tradicionais da cultura e identidade Kaiowá e Guarani.

A coletividade, para nós Kaiowá e Guarani, é a maneira própria de ser; nela a perspectiva individual é deixada de lado para se espiritualizar, a coletividade é ligada intrinsecamente, com a espiritualidade. Uma é necessária por causa da outra. A coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar nesse caminho. Espiritualizar o corpo Guarani e Kaiowá significa a possibilidade de espiritualizar o ambiente e o contexto maior onde vivemos. Sem a espiritualidade não há como compreender o pensamento tradicional. Os Guarani e Kaiowá espiritualizados veem, ouvem e sentem além do óbvio constituído pela visão do conhecimento ocidental [...] O mundo, na nossa visão indígena, é uma conexão entre o mundo físico e o espiritual. Para perceber estas relações, é necessário ter a sensibilidade ou as visões que possibilitam compreender estes mistérios, sinalizados pelo mundo físico. As florestas, a terra, o vento, os rios, o sol e a lua, as estrelas, os relâmpagos e toda a manifestação da natureza, têm suas linguagens e vozes, que precisam ser compreendidas e interpretadas. Toda essa diversidade de linguagens da natureza constitui, também, as linguagens dos Kaiowá e Guarani. Estar em constante ligação com esta rede de equilíbrio da natureza é o papel fundamental da nossa atuação, a partir da postura de um corpo espiritualizado. (BENITES, 2014, p. 56-57).

Com base nesses pressupostos da cosmologia Guarani e Kaiowá, Benites (2014) assegura que sente falta de referência para a condução do jeito de ser kaiowá e guarani, que ele classifica como o *ñane rekorã* (o nosso verdadeiro jeito de ser), considerando que as novas identidades e referências que estão surgindo nos tempos atuais se dão a partir dos encontros, confrontos e demandas oriundas da relação com as sociedades envolventes. Por conta disso, Benites comenta que os mais jovens são mais adaptadas e correspondem melhor ao contexto das sociedades não indígenas. Por outro lado, os mais velhos se distanciam das novas gerações, construindo, ao seu redor, uma espécie de cápsula protetora, com seu universo quase fechado. Para Benites (2014), essas relações ajudam a construir diálogos com diversas representações da realidade que tornam essas identidades plurais.

A nossa identidade Guarani e Kaiowá se constrói a partir do relacionamento com o contexto, em contínua redefinição nas relações sociais, e este produz o ser Kaiowá e Guarani,

carregando as marcas do contexto no qual é produzido. É um processo de contínua identificação, caracterizando o sujeito indígena como múltiplo, com as múltiplas constituições do ser, diante das múltiplas referências do discurso exterior. As novas gerações são formadas por sujeitos sem identidades definidas, produtos do contexto, que sofrem as interferências do meio e que produzem continuamente a sua subjetividade em diferentes contextos temporais e espaciais. Uma identidade, assim, é uma posição assumida temporariamente, de acordo com a necessidade de sobrevivência. (BENITES, 2014, p. 55).

Com base nesses pressupostos teóricos apresentados por Benites (2014) e Lescano (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco é possível reconhecermos que a infância indígena é construída com base em saberes cosmológicos e de espiritualidade que nos ajudam a compreender as fases do desenvolvimento humano e das passagens da vida numa *Teko Reta* que nos permite descrever os movimentos pedagógicos. Esses movimentos pedagógicos revelam conhecimentos didáticos com nove elementos que se constituem como regras e saberes que configuram a identidade cultural guarani. Esses elementos revelam valores e saberes que contribuem para refletir como se dão os tempos pedagógicos dos processos próprios de ensino-aprendizagem da criança guarani. O reconhecimento desses valores e crenças é essencial para a organização dos tempos pedagógicos e didáticos das práticas educativas da educação escolar guarani.

Cohn (2000) nos ajuda na construção desses pressupostos sobre a infância indígena ao afirmar que o estudo sobre a noção das pessoas possibilita que aprendamos o modo como cada sociedade concebe a infância e como ela se desenvolve, permitindo que vejamos o interior de cada sociedade para analisar o modo de ser em cada cultura. Esse tipo de estudos permite entendermos qual a definição social de humanidade, quais os processos necessários de formação do ser humano e como cada sociedade gesta esses processos. Para Cohn (2000), esses processos não são finitos, mas contínuos, com um conjunto de variáveis que ajudam na definição da infância para a organização dos processos de ensino-aprendizagem da educação escolar. Dessa forma, reconhecemos como essencial a descrição dos movimentos pedagógicos das temporalidades do ser humano na cultural e identidade guarani.

Nos pressupostos da cosmologia e da espiritualidade Guarani e Kaiowá Benites (2014) nos revela que o ser indígena Guarani e Kaiowá é marcado por uma necessidade profunda de conexão com a espiritualidade para se obter uma referência maior para a condução do *jeito de ser*, na perspectiva da constituição do

Teko Marangatu (jeito sagrado se ser), tendo em vista chegar ao *Teko Porã* (jeito bonito, ou belo, ou bom de ser), como condição necessária para vivenciar o mundo Guarani e Kaiowá numa conexão com o mundo real (físico) e o mundo espiritual. Com isso, ele caracteriza que cultura tradicional permite a construção de uma identidade que é capaz de edificar e vivenciar lógicas e modelos de percepção de mundo para os sujeitos Guarani e Kaiowá constituir uma vida coletiva com base na espiritualização e na organização política e social do contexto em que se vive.

Os estudos de Lescano (2014), com base nos movimentos pedagógicos dos pilares da educação Guarani e Kaiowá, demonstram como estão constituídos os saberes da cosmologia e da espiritualidade que se configuram no desenvolvimento da infância indígena com os seguintes passos:

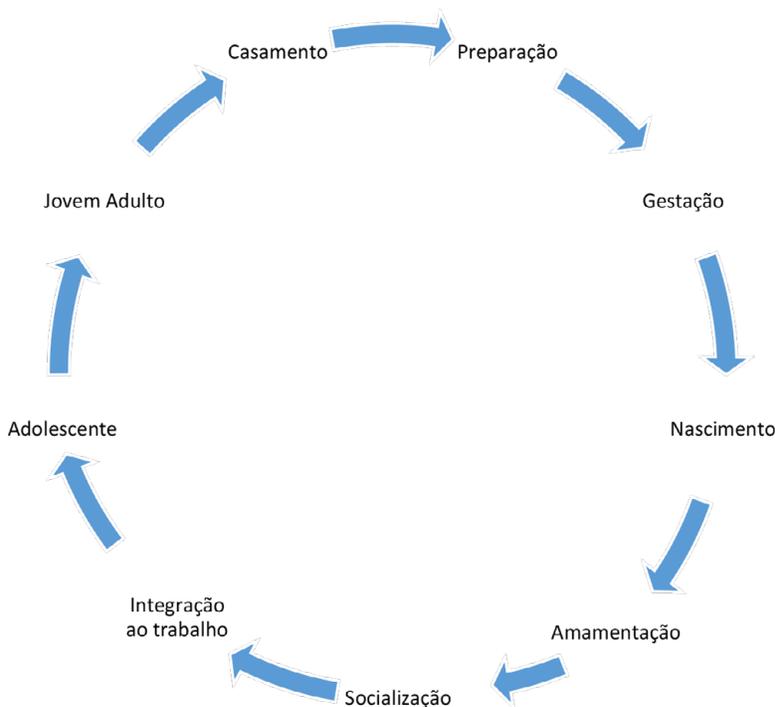
- *Preparação – Ñepyrumby*: O casal deve seguir várias regras culturais para ter um filho sem nenhum tipo de deficiência. Há preceitos que permitem até escolher o sexo da criança. Para isso, é utilizada uma planta chamada *mitãkuñaja* e *mitãkuimba'eja*. Há um cardápio de alimentos que não podem ser consumidos pelos pais, pois influenciam na preparação da criança. O comportamento dos pais passa pelo controle social dos mais velhos.
- *Gestação – Hy' egwasu*: Quando a mulher engravida, segue critérios culturais rígidos de alimentação, comportamentos, remédios e acompanhamento permanente de uma parteira, da mãe, da avó e de um rezador (*ombã'ekua'ava*). De acordo com o corpo da grávida é que é construído o cardápio alimentar. Alguns alimentos são proibidos comer: carne de vaca, galinha, leite de vaca, alguns peixes e animais silvestres.
- *Nascimento – Kyryingue*: A criança quando nasce passa pelo ritual do batismo para obter um nome próprio (*itupãreta*) pelo qual será protegida, respeitada e reconhecida pelos diversos *jara*, que se manifestam a todo o momento. Se a criança não for batizada, corre o risco de ser levada por espírito mau, chamado *jaiguyjara*, *mba'atirõ*. Esses espíritos usam o corpo de animais (*ojepota*) para chegar até a criança, se ela não for batizada. Também pode acontecer quando a menina se torna moça. Criança sem batismo não recebe a verdadeira sabedoria indígena.
- *Amamentação – Okambu*: A criança passa por um período de amamentação que depende do seu crescimento. Ela não pode ser desmamada muito cedo, senão a mãe engravida novamente. Se isso acontecer, é uma demonstração de falta de amor da mãe com o filho. Também não pode ser amamentada por muito tempo, senão cria dependência da mãe e torna-se uma criança mimada, carente e rebelde, o que é ruim para os processos de educação escolar. Há também alimentos que os pais não podem comer e animais que não eles não podem tocar se não cria anormalidade no desenvolvimento da criança.

- *A socialização – Oguatamaha' eño*: O tempo de socialização da criança é de responsabilidade dos irmãos mais velhos. Considera-se que os irmãos mais velhos têm mais experiência para orientar os mais novos. Mas não têm autonomia para bater e nem dar palmada. A criança só pode ser punida pelos pais. Quando necessário, o pai ou a mãe batem na criança com uma planta chamada ñandyta'y, que é usada para expulsar mau comportamento da criança como, por exemplo, quando a criança cai no chão e fica chorando, quando bate em outras crianças, quando fica gritando com as pessoas ou qualquer outro tipo de agressividade. No processo de socialização a criança deve ser orientada para ser criativa e não fazer as coisas erradas ou ruins. Nesse sentido, todos da família são comprometidos com a educação infantil.
- *Integração ao trabalho – Iguapobaguã*: É o tempo em que as crianças começam a desenvolver os serviços do cotidiano por meio de imitação dos adultos. Ela imita ao brincar de fazer casa, cultivar roças ou mexer nas ferramentas de trabalho do pai e da mãe. Nessa fase, as crianças são incentivadas a alcançar o *guapo* – comportamento que se adquire ao longo da vida pela valorização do trabalho. Os pais permitem às crianças executarem pequenos serviços, como buscar objetos, levar recados, preparar tereré ou chimarrão. É a fase da aprendizagem da criança dos valores essenciais da família. A criança vai aprendendo a ser criativa e aperfeiçoar seu conhecimento. É a fase em que os meninos aprendem a dança e canto para passar pelo *tembetá* – um ritual de reconhecimento de evolução do conhecimento sobre as danças e cantos. A passagem pelo ritual leva o menino a ser considerado *heretevevu'i* – o que significa que está preparado para a passagem.
- *Adolescência – Kary'y há mitãkuña*: A adolescência na vida guarani é um tempo de formação das responsabilidades dos adolescentes. Para a menina inicia-se a partir de primeira menstruação. Nesse tempo, ela fica em processo de *resguardo* para passar por ensinamentos com os pais e pelo ritual de corte de cabelo. Os ensinamentos dos pais têm objetivo de prepará-la para a vida adulta. Ela aprende os direitos e deveres da mulher até ter filhos. O corte do cabelo simboliza que ela respeita e aceita que está em processo de desenvolvimento. Para o menino, a adolescência começa com o furo do lábio. Nessa fase, ele continua praticando conhecimentos relacionados aos cantos e rezas e a observar a forma de ser guarani dos mais velhos. É momento, para o menino, de começar a preparar sua própria casa e organizar sua roça e ferramentas de trabalho.
- *Jovem / adulto – Mitãguasu Hamitakuã*: É o tempo de preparação do jovem para a vida adulta. Nesse tempo, começa a ser preparado para o casamento. Só pode se casar o jovem que tenha adquirido ensinamento sobre a identidade cultural e tenha se preparado para o casamento. O processo de formação do

comportamento do jovem chama-se *oikuá'apamaopambá'e*, que significa que sabe tudo e está preparado. Jovem que casa antes desse tempo é chamado de *oje'ákyo'0*, que significa que não está preparado para casar. Se casar antes de passar pelo ritual, não poderá mais passar pelo tembeta, que é o furo do lábio.

- Casamento – *Menda*: A preparação para o casamento começa quando os jovens começam a demonstrar interesse em namorar. São as mães dos jovens que tomam a decisão de pedir à família da moça ou do moço a permissão para casar. A família não pode negar. A partir dessa conversa começa a preparação do casamento. O casamento é realizado numa rede nova, que é preparada especialmente para o casamento. Os jovens dormem juntos na rede. Se não arrebentar, acontece a cerimônia. Caso arrebente, não haverá casamento. A cerimônia chama-se *ohetemonguete*, com os sogros intercedendo pela unidade dos jovens. As sogras rezam com a moça e os sogros com o moço. Depois o casal passa pelo ritual do *omombá'emboypy*, praticado pelos rezadores, que apresentam o casal ao *naneramo'i* – o Deus do Princípio.

Figura 3 - Movimento dos tempos pedagógico e didático da identidade cultural Guarani e Kaiowá



Fonte: o próprio autor

A sistematização desses movimentos pedagógicos nos ajuda na reflexão didática sobre como se constituem os fundamentos da educação indígena Guarani e Kaiowá para a construção dos processos próprios de ensino-aprendizagem na educação escolar indígena. Esses movimentos pedagógicos relacionados às fases do desenvolvimento humano da cultura e identidade Guarani e Kaiowá revelam saberes que permitem compreendermos as temporalidades de ensino-aprendizagem nos espaços de formação da cultura e identidade. Esses saberes são constituídos com uma teia de valores e costumes culturais que representam as fases do desenvolvimento humano da infância que podem subsidiar a organização didática e pedagógica da educação escolar indígena.

Benites (2014), com base na cosmologia e espiritualidade Guarani e Kaiowá, nos ajuda a compreender como é o processo de preparação da infância de uma criança. Segundo Benites (2014, p. 69), na perspectiva da educação tradicional, as crianças Guarani e Kaiowá são preparadas espiritualmente no contexto da territorialização familiar. Ele comenta que “[...] a criança é considerada como um pássaro que vem do mundo espiritual e repousa na família”. Por conta disso, a família tem a obrigação de preparar um ambiente de recepção afetiva e religiosa para que a criança goste do ambiente familiar. Ele mostra que a educação tradicional tem uma carga espiritual que contribui desde o processo da formação da criança até o nascimento e amamentação. Dessa forma, explica que a família possui o *fogo familiar – che ypyky kuéra*, que representa o lugar onde se inicia a formação da identidade cultural a partir dos valores e conhecimento tradicionais.

A preparação dos adolescentes e jovens na cultura Guarani e Kaiowá ocorre pela integração ao trabalho na observação dos serviços praticados de forma tradicional pelos mais velhos. Aquino (2012) corrobora com essa reflexão, ajudando-nos a compreender que os processos de formação da educação indígena são produzidos por meio da oralidade e acontecem em todos os momentos da vida. Ela afirma que os conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos e até por outras crianças no contexto familiar. Ela classifica essa modalidade de ensino-aprendizagem como educação da vida, que acontece no dia a dia, na beira do fogo, na madrugada, ao amanhecer e nos momentos de aconselhamento dos avós.

A educação à vida vai acontecendo no dia a dia e em vários locais: seja na beira do fogo, da madrugada, no amanhecer, quando os conselhos de nossos avós tinham mais sucesso, porque nosso deus usava a boca deles para

reprender os espíritos da desobediência. A educação nunca acontecia na ponta do lápis ou no papel; os indígenas não conheciam os desenhos esquisitos que chamamos de letras, que atrapalham o desenvolvimento do conhecimento tradicional. (AQUINO, 2012, p. 49).

Nesses pressupostos, Benites (2014) afirma que a educação escolar indígena protagonizada pelos professores Kaiowá e Guarani é compreendida como um espaço em constante construção e experimentação que revelam os processos próprios de ensino-aprendizagem. Para ele, a educação escolarizada trata-se de um espaço no qual eles podem encontrar o *outro* a partir da lógica da sua própria cultura e identidade. Dessa forma, reconhece que a escola funciona como ferramenta a favor da luta política frente à opressão da sociedade nacional e como esforço pela sobrevivência física e cultural das identidades culturais.

Nesse sentido, buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades. (BENITES, 2014, p. 74).

Nesse contexto de diálogo de saberes indígenas na produção das identidades culturais para a organização da educação escolar indígena, Souza (2013) argumenta que a comunidade, no contexto da interculturalidade, está sempre vivendo e convivendo na fronteira da cultura indígena e não indígena. Para ela, essa relação entre fronteiras no contexto da educação escolar abre outras possibilidades de repensar o que chama de *sobre nós e o outro*. A autora reconhece esses espaços como cheios de histórias, saberes e ressignificações que permitem aos professores indígenas reorganizar ou desconstruir suas identidades por meio das lutas pelos direitos coletivos. Afirma que, mesmo que a escola indígena viva em processo de exclusão ou marginalização, não são realidades mudas que servem apenas de objeto de interpretação, servem também de fontes de sentido e de construção do real.

Considerações finais

O presente estudo nos permite reconhecer a dimensão da infância indígena na perspectiva dos pilares da educação Kaiowá e Guarani. As definições das concepções de educação são construídas com base em princípios culturais que nos ajudam a compreender a organização dos processos de ensino-aprendizagem da escola indígena diferenciada. Demonstra também que o papel social das escolas indígenas é construído pelo reconhecimento da cosmologia e espiritualidade dos Kaiowá e Guarani. Nesses prismas, consideramos que a identidade cultural apresenta valores que são determinantes para a identificação do modelo de educação escolar indígena.

Os movimentos pedagógicos dos teóricos indígenas Guarani e Kaiowá nos revelam que a afirmação das identidades culturais do modo de ser guarani é uma das principais características de formação da infância Guarani e Kaiowá nos movimentos didáticos e pedagógicos dos processos próprios de ensino e aprendizagem da escola indígena. Essas características pedagógicas demonstram que os professores indígenas percorrem caminhos da educação escolar em busca da sistematização das suas identidades culturais para a construção de educação escolar indígena diferenciada. Ancorados nos saberes cosmológico e da espiritualidade, os intelectuais indígenas demonstram que educação escolar indígena contribui para a sistematização dos saberes indígenas para a produção de uma pedagogia cultural relacionados à cultura e identidade Kaiowá e Guarani.

Para que os modos de ser Guarani e Kaiowá sejam consolidados como conhecimentos escolarizados nos programas e currículos da educação escolar indígena torna-se necessária a construção de práticas pedagógicas que sejam permitidas serem escolarizadas. Com certeza há saberes que não têm necessidade de tornarem-se um conteúdo escolar. Os professores indígenas, como intelectuais indígenas, sabem que dominam os conteúdos que podem ser sistematizados para a construção dos processos próprios de ensino e aprendizagem. Entretanto, não resta dúvida de que os saberes cosmológicos e espirituais dos Guarani e Kaiowá contribuem sobremaneira para a construção de uma escola indígena diferenciada.

O presente estudo nos levar a reconhecer que a organização da escola indígena como espaço democrático de reflexões territoriais para a construção de processos próprios de ensino-aprendizagem possui outras percepções didáticas e pedagógicas da educação escolar. Como as escolas indígenas são lugares de constantes lutas políticas e culturais, a cosmologia e a espiritualidade Guarani e Kaiowá possuem um pensamento indígena que revela outros olhares sobre a infância indígena. Reconhecemos que esses olhares formam percepções sobre a natureza da escola

indígena a partir das vozes dos meninos e meninas e dos professores indígenas presentes numa *Tekoha* como espaço democrático das manifestações coletivas da comunidade indígena.

Por fim, reconhecemos que a escola indígena é um espaço de negociação das relações dos conflitos presentes nos territórios indígenas. Cada escola indígena é fruto da sua história, suas lutas particulares, dos seus projetos pedagógicos e dos sonhos e esperanças dos seus protagonistas. Com o olhar emancipador de uma pedagogia da autonomia sustentada nos paradigmas da pedagogia da esperança (FREIRE, 1992) é possível reconhecer a educação escolarizada como lugar onde as pessoas constroem diálogos interculturais. Também é reconhecida como um lugar de representação das culturas e identidades dos povos indígenas. Portanto, a escola indígena como instituição social contribui para a preservação e a conservação dos valores culturais das comunidades indígenas. Reconhecemos que a escola não pode tudo, mas é um dos espaços mais democráticos que temos para construir diálogos interculturais críticos, criativos e reflexivos sobre os tempos e espaços dos processos próprios de ensino-aprendizagem num território indígena.

Referências

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagem**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai, MS. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias dos tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena te'yikue**. 2014. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

_____. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido/ Paulo Freire. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

LESCANO, Claudemiro Pereira. Saberes e educação Guarani Kaiowá: Tavyterá Reko Mbo'e In: MARKUS, Cledes; ALTMAN, Lori; GIERUS, Renate. **Saberes e Espiritualidades Indígenas**. (Org.). São Leopoldo: Editora Oikos, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologia de Pesquisa Pós-Crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Edições Mazza, 2014.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)**. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

Recebimento em: 12/12/2016.

Aceite em: 16/01/2017.