



Saberes tradicionais e língua materna Kaiowá e Guarani na educação escolar indígena na escola *Ñandejara*, reserva indígena *Te'yikue*, Caarapó (MS)

Lídio Cavanha Ramires¹ e Heitor Queiroz de Medeiros^{2*}

¹Escola Municipal Indígena *Ñandejara* Pólo, Reserva Indígena *Te'yikue*, Caarapó, Mato Grosso do Sul, Brasil. ²Universidade Católica Dom Bosco, Av. Tamandaré, 6000, 79117-010, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: heitor.medeiros@ucdb.br

RESUMO. Este artigo é parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco com o objetivo de descrever os saberes tradicionais Kaiowá e Guarani, a cosmologia e/ou princípios que fundamentam a educação indígena, mediados por sua língua materna, tendo em vista o seu uso no âmbito da Escola Municipal Indígena *Ñandejara* Pólo, da Reserva Indígena *Te'yikue*, no município de Caarapó, em Mato Grosso do Sul. A metodologia para produção dos dados foi de cunho qualitativo e estruturada a partir da etnografia pós-moderna realizada através da participação nas reuniões das lideranças, da comunidade, entrevistas com mais velhos e em momentos de formação de professores. Os resultados do trabalho demonstram que a educação indígena Kaiowá e Guarani ocorre através do processo próprio de ensino-aprendizagem dos saberes tradicionais, das concepções sobre territorialidade e sustentabilidade constituindo-se a partir da cosmologia, potencializando os saberes tradicionais como ciência no campo da educação escolar indígena.

Palavras-chave: saberes tradicionais; língua materna; educação escolar indígena; Kaiowá e Guarani.

Traditional knowledge and *Kaiowá* and *Guarani* maternal language on indigenous school education field at *Ñandejara*, indigenous village *Te'yikue*, Caarapó (MS)

ABSTRACT. This article is part of a research result developed on the Post Graduation Program in Education at Universidade Católica Dom Bosco-UCDB (a Catholic University in Campo Grande, Mato Grosso do Sul State) with the objective of describing traditional *Guarani* and *Kaiowá* knowledge, the cosmology and principles that underpins Indigenous education, mediated by their maternal language, considering its use on the scope of Indigenous Municipal School *Ñandejara* Center at the Indigenous village *Te'yikue*, in Caarapó, municipality of Mato Grosso do Sul State. The methodology for data base was qualitative and structured through postmodern ethnography built through the participation on leadership and community meetings, interviews with the elders and during teachers formation. The work results demonstrate that *Kaiowá* and *Guarani* education occurs through its own teaching-learning process of the traditional knowledge and based on the conceptions of territoriality and sustainability, built up through cosmology, enhancing traditional knowledge as science on Indigenous school education field.

Keywords: traditional knowledge; maternal language; indigenous school education; *Kaiowá* e *Guarani*.

Saberes tradicionales y lengua materna *Kaiowá* y *Guaraní* en la educación escolar indígena en la escuela *Ñandejara*, reserva indígena *Te'yikue*, Caarapó (MS)

RESUMEN. Este artículo es parte de los resultados de la investigación desarrollada en el marco del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Católica Don Bosco con el objetivo de describir los saberes tradicionales *Kaiowá* y *Guaraní*, la cosmología y / o principios que fundamentan la educación indígena, mediados por su lengua materna, teniendo en vista su uso en el ámbito de la Escuela Municipal Indígena *Ñandejara* Polo, de la Reserva Indígena *Te'yikue*, en el municipio de Caarapó, en Mato Grosso do Sul. La metodología para la producción de los datos fue de cuño cualitativo y estructurado a partir de la etnografía posmoderna realizada a través de la participación en las reuniones de los líderes, de la comunidad, entrevistas con más viejos y en momentos de formación de profesores. Los resultados del trabajo demuestran que la educación indígena Kaiowá y Guarani ocurre a través del proceso propio de enseñanza-aprendizaje de los saberes tradicionales, de las concepciones sobre territorialidad y

sostenibilidad constituyéndose a partir de la cosmología, potenciando los saberes tradicionales como ciencia en el campo de la educación escolar indígena.

Palabras Clave: saberes tradicionales; lengua materna; educación escolar indígena; *Kaiowá* y *Guarani*.

Received on June 21, 2018.

Accepted on April 8, 2019.

Introdução

Este artigo é parte dos resultados da pesquisa realizada durante o desenvolvimento do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no âmbito da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, e analisa como se estabelecem os processos próprios de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani no contexto da educação escolar indígena, na Escola *Ñandejara*, na Reserva Indígena *Te'yikue*, no Município de Caarapó, Mato Grosso do Sul.

A pesquisa transita entre a educação Kaiowá e Guarani e a educação escolar indígena, com suporte metodológico na etnografia pós-moderna e autoetnografia, portanto, nas concepções de metodologia de pesquisa pós-críticas e, conforme Meyer e Paraíso (2012), desenvolve-se em movimentos de ziguezaguear elencando elementos a respeito do processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani.

Nesse sentido, segundo Ellis (2004), a autoetnografia é um método que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural.

De acordo com Ramires (2016, p. 34), “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”.

Os dados foram produzidos a partir de conversas com lideranças tradicionais da reserva indígena *Te'yikue*, de entrevistas, observações e discussões em grupo, no caso envolvendo professores e professoras indígenas participantes da formação continuada da ‘Ação Saberes Indígenas na Escola’¹ realizada na Escola Municipal Indígena *Ñandejara* Pólo, entre 2014 e 2015, sendo esse um espaço importante para produção de dados da pesquisa.

Os resultados da pesquisa mostram que a implantação de educação escolar indígena diferenciada nessa escola, então alicerçada nos saberes tradicionais Guarani e Kaiowá, foi um marco importante para a comunidade, o qual ultrapassa as fronteiras entre as línguas, já que a primeira língua falada na comunidade é o guarani, tendo o português como segunda língua. Face a isso, busca-se manter aqui termos originários da língua materna sem traduções, mas que não perdem as suas essências porque algumas palavras da língua guarani não possuem tradução para a língua portuguesa, na qual os sinônimos encontrados, muitas vezes, não traduzem o significado ou sentido desejado para expressar-lhe o real sentido pretendido.

Escola Municipal Indígena *Ñandejara* Pólo e os processos próprios de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani

Na implantação da educação escolar indígena, em 1997², na Reserva Indígena *Te'yikue*, houve o envolvimento direto das lideranças, comunidade, professores indígenas, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do município de Caarapó, Mato Grosso do Sul (MS) com a assessoria técnica da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), através do Programa Kaiowá/Guarani, atual Núcleo de Estudos e Pesquisas de População Indígena (NEPPI), então coordenado pelo professor Antônio Jacó Brand. A Escola Municipal Indígena *Ñandejara* Pólo passou a ser o palco de negociações dentro do município, em relação à sensibilização da comunidade indígena para aceitar o ensino na língua materna pelos professores Kaiowá e Guarani na escola indígena. Trata-se de um dos mecanismos para possibilitar que a educação Kaiowá e Guarani, em seus processos próprios de ensino aprendizagem, transite no espaço da educação escolar indígena.

No ano de 1997, para atendimento aos alunos da Reserva, havia quatro escolas, sendo duas fora da reserva, uma na Missão Evangélica Kaiuá, localizada ao lado da reserva, e outra na Fazenda Yvu, a

¹ A Ação Saberes Indígenas na Escola é uma ação do MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), segundo a qual se promove a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas.

² Ver Batista (2005)

aproximadamente uns 500 metros da reserva. Essas quatro escolas eram sala de extensão de uma escola de zona rural, que atendia a aproximadamente 40 alunos, na Colônia Saiju. A Reserva, entretanto, contava com mais de 300 alunos indígenas nas séries iniciais, inclusive os da educação infantil, e o corpo docente dessas escolas era composto por não indígenas, que vinham da cidade para nestas trabalhar.

O currículo para as escolas da Reserva era elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, com modelo homogeneizador, integracionista e colonialista, fora do contexto e necessidade da comunidade indígena. Além disso, conviviam-se também com as dificuldades de comunicação dos alunos com os professores não indígenas, os quais não tinham o domínio da língua guarani. Por outro lado, os alunos da escola tinham o guarani como primeira língua, e alguns deles não tinham nenhum domínio da língua portuguesa.

Com isso, os conteúdos das disciplinas eram ministrados em português, trazendo grandes dificuldades para os alunos compreenderem estes conteúdos. Essa dificuldade de comunicação na transmissão de conteúdos, à exceção de alguns professores descendentes de paraguaios que se comunicavam em guarani, fazia com que a qualidade de ensino deixasse a desejar. Em vista disso, havia um alto índice de reprovação, abandono e distorção idade-séries de alunos da reserva, além de os saberes indígenas e valores culturais serem cada vez mais silenciados pelo sistema de educação escolar.

Nesse sentido, Nascimento e Urquiza propõem uma problemática para reflexão, qual seja: “[...] em que medida a escola ‘para’ índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios?” (Nascimento & Urquiza, 2010, p. 115).

Tendo em vista o índice de desenvolvimento da educação do município, a educação escolar na Reserva buscou, então, alternativas para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem da escola indígena. Nessa perspectiva, em 1997, iniciou-se o processo de educação escolar indígena com a incorporação de dois professores indígenas, os professores Eliel Benites e Ládio Veron, com a implementação de alfabetização na língua materna. Isso proporcionou o espaço inicial para a transição dos saberes Guarani e Kaiowá através dos processos próprio de ensino-aprendizagem. Assim, a partir desse momento, a cada ano foi aumentando a contratação de professores indígenas, visto que o aproveitamento dos discentes apresentou resultados positivos, o que levou a conquistar a confiança dos pais.

A partir da experiência realizada com os professores indígenas na atual escola polo, e com os visíveis resultados positivos, aos poucos essa experiência foi se estendendo para outras escolas extensões, tais como a Escola Saverá, Yvu³, como também a escola Loide Bomfim Andrade, localizada na Missão Evangélica Caiuá, além de mais uma sala de aula que foi aberta na região Mbokaja⁴. Esse movimento possibilitou às escolas o início da desconstrução da concepção cartesiana, homogeneizadora e colonialista do currículo nas escolas indígenas.

Segundo Bergamaschi (2010, p. 135):

Nessa perspectiva, as escolas específicas e diferenciadas, como são consideradas as mais de 2.400 escolas que funcionam nas terras indígenas brasileiras, também apresentam características distintas. A história da escola dos povos indígenas faz parte da história do contato desses povos com o mundo ocidental, contato esse marcado por uma concepção própria de mundo que igualmente constituiu um modo próprio de educação escolar. Conforme Tassinari (2001), cada povo indígena que recebeu escola em sua aldeia a recriou de acordo com sua cosmologia e, em decorrência, temos hoje no Brasil tantas escolas quanto o número de povos indígenas que a implementam.

A partir dessa perspectiva, iniciou-se o processo de construção da proposta política pedagógica específica no contexto da comunidade Kaiowá e Guarani, realizando-se várias reuniões de discussões, debates e reflexões junto com os interessados e envolvidos nas lutas por uma educação específica e diferenciada, que corresponde a demandas e necessidades da comunidade Guarani e Kaiowá.

Nesse contexto, constitui-se o Fórum de Educação Indígena (Benites, 2014), espaço de discussão permanente da comunidade da Reserva Indígena *Te'yikue*, coordenado pela Escola Municipal Indígena *Ñandejara*-Pólo com o envolvimento de todos os professores indígenas e parceiros internos e externos, no intuito de constituir mecanismo para construir o processo de educação escolar indígena com currículo

³ A Escola Yvu era Sala de Extensão da Escola Municipal Indígena *Ñandejara* Pólo, por estar localizada na fazenda e recebendo alunos indígenas, e foi fechada pela prefeitura por considerar que o número de alunos era insuficiente para formar turma. Os discentes foram, então, remanejados para a Escola Saverá.

⁴ Mbokaja é uma região da Reserva Indígena *Te'yikue*, assim denominada por ter muitos coqueiros na região. Com a demanda da comunidade e resultado positivo apresentado na implementação de alfabetização na língua materna, abriu-se uma sala de aula na região em 1998, inicialmente improvisada numa casa de sapé doada pelo Sr. Ipólito Martins, um dos membros de lideranças da comunidade. Posteriormente, construiu-se outra casa maior, também de sapé. Em 2001, foi iniciada a construção de uma escola de alvenaria com recursos do FUNDESCOLA, então concluída em 2002.

específico e diferenciado, de acordo com a realidade da comunidade Guarani e Kaiowá.

Conforme Benites (2014, p. 93):

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

Em 2001, foi criada legalmente a Escola Municipal Indígena *Ñandejara* Pólo, até então era sala extensão da escola rural do município de Caarapó. A partir desse momento, passou a ser escola polo, agregando as outras quatro escolas como salas de sua extensão, ou seja, a Escola Loide Bomfim Andrade, Saverá I, Saverá II⁵ e Mbokaja, e, desde então, obteve autonomia de desenvolver efetivamente seu projeto político pedagógico próprio, calendário e regimento interno específicos, em consonância com a educação Kaiowá e Guarani. Isso proporcionou espaço aos saberes tradicionais indígenas e possibilitou o processo de transição nas práticas pedagógicas da educação escolar, através do processo próprio de ensino-aprendizagem, de acordo com a legislação vigente que ampara o direito à organização própria da escola indígena.

A partir das discussões do Fórum de Educação Indígena, foram realizadas várias ações através de projetos para atendimento à necessidade e demanda da comunidade da Reserva Indígena *Te'yikue*, como o viveiro de mudas, as Unidades Experimentais, Projeto Sabor de Terra, Gestão Ambiental, com ações como reflorestamento de microbacia e nascentes, recuperação dos remanescentes florestais existentes, construções das represas em locais onde havia voçoroca, comemoração da semana do meio ambiente, semana de leitura, semana dos povos indígenas⁶; fortalecimento à questão cultural, além de garantir, no currículo da escola indígena, o ensino na língua materna, práticas culturais, artes.

Para isso, a escola constituiu o currículo, calendário e regimento específico diferenciado, para articular os processos próprios de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena. Com isso, o espaço da educação escolar indígena vem se estruturando para oferecer e garantir um espaço de transição de saberes e conhecimentos científicos numa relação recíproca.

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

O *Mbo'epy-Kuaapyhy* aqui descrito é na perspectiva de apresentar a cosmovisão da comunidade Kaiowá e Guarani, no que se refere ao processo próprio de ensino-aprendizagem na educação Kaiowá e Guarani e a sua transição no campo da educação escolar indígena. Segundo os *Ñanderu kuéra* da Reserva Indígena *Te'yikue*, existe o princípio que fundamenta a educação Kaiowá e Guarani e, nesse sentido, todos os processos de ensinar e aprender giram em torno desse princípio, ou seja, a cosmologia que sustenta a origem de criação do divino, o *Nanerembypy*.

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

Para Aquino (2012, p. 48):

Os conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos e até pelas outras crianças com quem convivem, seja na família ou com os parentes que estão no entorno. A educação 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 tinha mais sucesso, porque nosso deus usava a boca deles para repreender os espíritos da desobediência. A educação nunca acontecia na ponta do lápis ou no papel; os indígenas não conheciam os desenhos esquisitos que chamamos de letras, que atrapalham o desenvolvimento do conhecimento tradicional.

O *Kuaapyhy*⁷ é a maneira de adquirir os saberes e as práticas, o meio em que se busca aprendizagem, a habilidade de aprender, de compreender, de ouvir, de tolerar, de entender o mundo, o universo, a cosmovisão. Conforme os *Ñanderu* Kaiowá e Guarani, não é qualquer pessoa que tem habilidade do *mbo'epy-kuaapyhy*; para obter aptidão de ensino-aprendizagem, precisa-se do complemento em guarani, que é

⁵ A Escola Saverá II, conhecida como Escola Yvu, por ser localizada na Fazenda Yvu, foi fechada em 2007, por haver número muito reduzido de alunos.

⁶ Durante a semana dos povos indígenas, é realizado Fórum de Educação Indígena, além da modalidade esportiva.

⁷ A tradução em português é aprendizagem, o jeito próprio de aprender através da cosmovisão.

denominado de *katu*, ou seja, o dom divino, o jeito de ensinar sagrado, em harmonia – *mbo'epy hi'araguapy arã*, estabelecer a teoria e práticas em sincronia repousando os saberes em aprendizes como pássaro no seu assento – *apyka*.

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

Portanto a educação Kaiowá e Guarani fundamenta-se na cosmologia de seu povo, em que constitui saberes e práticas a partir da sua cosmovisão que é utilizada no processo de formação e no desenvolvimento do ser cidadão Kaiowá e Guarani.

Segundo Benites (2014, p. 69):

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

Na perspectiva cosmológica, a transição de saberes na educação Kaiowá e Guarani, segundo os *Ñanderu*, começa pela sua origem – o *Ñanerembypy* e *Ñepyrumby*; portanto os processos de ensino-aprendizagem fundamentam-se na cosmologia Kaiowá e Guarani referenciando o umbigo da terra – *yvypyru'ã*.

No mito do sol e da lua – *Paikuara ha Jasy rehegua*, os eclipses – *marandi* - do sol e da lua são como sinal divino, no qual o grande morcego e a ema que ficam sob o universo da terra, descem para devorar os humanos – *Guaruje*, com o temporal/vendaval em forma de rajadas de vento pode atingir uma grande velocidade, visto pelo não indígena ocidental como ciclone, furacão, tornado – *marany*, o trovão, sinal ou som do sobrenatural – *araryapu*.

Dessa forma, o calendário Kaiowá e Guarani se desenvolve de acordo com o movimento e sinais do universo, imbricados com a natureza. A mobilidade física e espiritual do povo Kaiowá e Guarani é conduzida conforme os sinais e movimentos da natureza, ou seja, observa-se um calendário na concepção sociocultural, tal como o som do trovão – *Chiru ryapu*, fase da lua/mês – *jasy jere*, ano – *ro'y jere/ro'yho*, dia e semana – *ara jere*, princípio das plantações – *jakaira*, as rezas – *ñengary*, os cantos – *mborahéi: guahu e guachire*, os alimentos – *hi'upy*, os animais – *mymba*, as matas – *ka'aguy*, os rios – *ysyry*, as construções de casa e os artesanatos – *te'yi rembiapopy* e das plantas medicinais – *pohã ñana*, os quais são elementos que fazem parte do processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani no dia a dia.

Portanto compreende-se que a educação Kaiowá e Guarani é integral, porque possui a integralidade com a realidade sociocultural material e imaterial, no que se refere a canto, dança, reza, lazer, os saberes próprios e as práticas culturais não são fragmentados, o mundo é iletrado. Nesse sentido, o mundo letrado não dá conta dos saberes e da cosmovisão Kaiowá e Guarani, porque os ensinamentos são baseados no fenômeno/movimento da natureza, através do trovão *Ara ryapu*, *ara sunu*, cantos dos animais, movimentos do vento, sinais aparentes no universo, como no redor do sol, da lua.

Nesse caso, o espaço da educação escolar indígena situa-se na fronteira entre os saberes Kaiowá e Guarani e conhecimentos científicos, pois se percebe que os espaços epistêmicos instituem tensões, a partir das quais busca estabelecer negociações no intuito de potencializar os saberes tradicionais dos Kaiowá e Guarani como ciência.

Para Benites, a ciência ocidental compreende o mundo a partir de eventos mecânicos e deixa de lado a razão e o porquê da existência destes eventos em outras lógicas. Por isso são importantes as outras percepções de mundo (Benites, 2014).

A educação Kaiowá e Guarani é ensinada no entorno do fogo, ocasião em que os pais reúnem seus filhos para ensinar o modo de ser Guarani e Kaiowá (*teko tee*), o jeito de viver em harmonia (*teko porã/teko marangatu*), e os valores (*teko katu*). O fogo é um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani para reunir as famílias e, durante a reunião, as crianças (re)esquentam os alimentos que sobraram do jantar, assam batata doce, mandioca, carne de caça, muitas vezes, pega na armadilha (rato, preá, nambu, etc.); os irmãos maiores ajudam os menores a se alimentarem, quando tem início o processo de compartilhar, o repartir de alimentos (a reciprocidade inicia desde já dentro do núcleo familiar/casa).

Na cosmovisão Kaiowá e Guarani, para que as crianças adquiram os saberes e as práticas, o *omba'ekuava*, os sabedores ou detentores de saberes precisam harmonizar o ambiente fazendo as crianças se sentirem bem – *mbo'araguapy arã mitãme*, obtendo o equilíbrio da palavra *o ayvu* para estabelecer a conexão; assim a

palavra – *ñe'ẽ* ou saberes – *arandu* daquele que está transmitindo, consegue repousá-las facilitando o ensino-aprendizagem.

Para Benites (2014, p. 69, grifo do autor):

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

Nos 'espaços de' territorialização, *tekoha*, que são menos afetados pela interferência da sociedade não indígena, os pais transmitem aos seus filhos os ensinamentos que herdaram dos seus próprios pais, dos seus avós, dos *ñanderu*, repassados de geração a geração através da oralidade, conforme a cosmovisão dos Kaiowá e Guarani.

Nas falas dos pais e dos *ñanderu*⁸, fica claro que, na atualidade, dificultou-se muito o processo de ensino-aprendizagem, de transmissão de saberes, e eles não conseguem mais repassar a educação que herdaram dos ancestrais como era feito antes, porque hoje a entrada da energia no *tekoha* influenciou muito o dispersar no entorno do fogo. A nova construção da casa de alvenaria não permite mais fazer fogo, e a entrada das igrejas neopentecostais⁹ na aldeia influenciou muito no enfraquecimento e até mesmo no silenciamento espiritual da cultura Kaiowá e Guarani.

De acordo com Nascimento, Xavier e Vieira (2012, p. 44, grifo do autor):

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

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

O processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani transita e articula-se com as práticas pedagógicas na educação escolar indígena, possibilitando a continuidade da educação que as crianças recebem no seu cotidiano, rompendo com o "[...] modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonial" (Nascimento, Urquiza, & Vieira, 2011, p. 26).

Nesse sentido, nos *Tekoha* tradicionais, as comunidades ainda fazem os ensinamentos de seus filhos culturalmente, possuem rituais de fazer os seus filhos sentarem no momento propício para repassarem os valores da vida, como devem conduzir a sua vida, obtendo a preparação como futuro chefe de família.

Algumas famílias tradicionais que possuem poucos contatos com pessoas de fora, têm pouco contato com a mídia ou tecnologia e que moram distante do centro da reserva, realizam os ensinamentos conforme os fundamentos da educação Kaiowá e Guarani. Assim procedem cedo, pela manhã, durante o chimarrão, quando a maioria dessas famílias faz refeição reforçada, e as mães ocupam esses espaços para fazer o ritual de ensinar seus filhos. Os espaços alternativos para o processo de ensino-aprendizagem são utilizados observando-se o entorno, conforme o local em que se encontram, na roça, na mata, na casa, no rio ou durante um passeio,.

Segundo Ramires (2016) o *Ñanderu* Lidio Sanches em entrevista realizada em agosto de 2015 afirma que:

No futuro os filhos vão ter que fazer o papel de formador na sua família, por isso têm que acatar orientação dos pais, porque não obedecendo/acatando os ensinamentos que foram repassados, eles não conseguirão dar continuidade de boa educação que receberam para sua geração (Ramires, 2016, p. 42).

Na concepção intercultural da escola indígena, as práticas da educação escolar indígena são imbricadas na realidade sociocultural das crianças, antes mesmo de chegar ao campo da educação escolar, pois, nessa perspectiva, busca-se estabelecer as relações recíprocas entre os saberes e conhecimentos, no intuito de possibilitar a continuidade da educação familiar das crianças no campo da educação escolar, sem fragmentá-lo.

⁸ Nas reuniões dos pais na escola/reserva, quando o assunto é a educação familiar conforme o processo próprio de ensino-aprendizagem, é comum ouvir que hoje eles não conseguem mais fazer a educação dos filhos como era antes, porque existem elementos externos que interferiram nesse processo de educar os filhos, ou seja, as instituições através das políticas públicas como educação, saúde e conselho tutelar, das igrejas e também dos benefícios sociais como a energia elétrica na aldeia.

⁹ Ver Benites (2014).

Nesse sentido, ao se tratar da questão da territorialidade, que é um espaço de produção, reprodução e ressignificação de saberes, busca-se constantemente garantir a sustentabilidade da identidade sociocultural-político-econômica da comunidade, pois o “[...] confinamento gerou inúmeras mudanças e constantes negociações e atualizações no seu cotidiano, em especial, no que se refere à organização social” (Brand & Colman, 2013, p. 53).

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

Língua materna e práticas culturais na educação Kaiowá e Guarani

A mobilidade física e espiritual nos Guarani e Kaiowá depende da leitura do movimento da natureza, na qual o processo próprio de ensino-aprendizagem só é possível no espaço da educação escolar, através do uso e comunicação na língua materna. Nesse sentido, a partir de 1997, com a inserção do ensino na língua materna, abriu-se um novo horizonte na Escola Municipal Indígena *Nandejara*, onde se iniciou a transição dos saberes tradicionais no campo epistêmico da educação escolar indígena, possibilitando a articulação do processo próprio de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas da escola indígena, tornando-a como primeira língua na escola.

A língua é um mecanismo de transmissão dos saberes, da conexão com o mundo físico e espiritual, e muitos dos saberes Kaiowá e Guarani não possuem tradução. Daí para a sua compreensão, a necessidade de, no dia a dia no espaço da escola, a língua materna estar presente, pois, sem esse mecanismo, os saberes – *arandu/ayvu* não terão espaço nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena.

Com a língua materna passando a compor o currículo da escola na base comum, não somente como disciplina, mas como fio condutor que atravessa todo o processo de trabalho na escola indígena *Nandejara*, isso possibilitou a ressignificação dos saberes tradicionais no campo da educação escolar indígena, valorizando e fortalecendo, de forma articulada, o uso da oralidade com a escrita.

A partir do trabalho desenvolvido na escola, foram ocorrendo mudanças no comportamento da comunidade, principalmente no que se refere à afirmação da identidade, pois os mais jovens tinham vergonha da sua identidade cultural indígena. Com o trabalho da escola, resgataram a autoestima, possibilitando transitar na fronteira da interculturalidade.

Segundo Candau (2011, p. 27, grifo do autor):

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Entre os jovens, é perceptível a mistura da língua materna; muitas vezes, a língua externa é naturalizada para a língua guarani, seja o português ou espanhol, caso da comunidade de fronteira. E, com inserção em massa de nova tecnologia dentro da aldeia, o inglês também já faz parte do cotidiano da comunidade jovem. Nesse sentido, a comunidade mais velha da Reserva já encontra dificuldades para se comunicar com eles, pois está havendo mudança na questão de utilização da língua materna. Para os *nanderu*, isso impossibilita transmitir a reza aos mais novos, já que, além de apropriar-se da cultura escrita, a mistura da língua não favorece, pois a reza, os cantos são transmitidos na língua materna tradicional, sem mistura de línguas.

Segundo Brand (1998, p. 22):

Os informantes kaiowá/guarani ressaltaram com clareza esse problema ao analisarem o impacto da escola sobre a tradição oral, concluindo que quem sabe ler ‘já não consegue gravar (na memória) uma reza’.

Nessa perspectiva, a escola indígena possui papel de discutir o contexto contemporâneo da questão da língua materna entre os jovens, garantindo, dentro do currículo, espaço maior para práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a língua materna, tendo em vista a participação efetiva dos mais velhos da comunidade, no intuito de garantir a sustentabilidade da língua materna no que se refere ao fortalecimento da identidade cultural.

Conforme Nascimento e Urquiza (2010, p. 119):

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

Independente dos conflitos e contradições no tocante à presença da escola na Reserva Indígena *Te'yikue*, segundo a comunidade, a escola indígena adquiriu papel importante na Reserva, sabendo que é preciso que se trabalhe em parcerias entre os rezadores – *Ñanderu*, pais, cacique e professores indígenas, na perspectiva de fortalecer e mostrar a importância da verdadeira língua (*ñe'ẽ tee*) para os jovens.

Na educação Kaiowá e Guarani, percebe-se que existem três ciclos do processo de ensino-aprendizagem mais rígidos para formação do 'ser' Kaiowá e Guarani. A primeira inicia-se no período da gestação, em que os pais devem respeitar as regras culturais conforme estabelecem os fundamentos cosmológicos da educação Kaiowá e Guarani – *ñepyrumbýpe ñande ypy oha'anga va'ekue, ñande rupyty terã ipyrasy'a te'yi rehe*, têm que ser vigiados nas falas (entre o casal) para não utilizar palavras maldosas – *ñe'ẽ piraguái*, nos afazeres/práticas e alimentação, pois as regras culturais não respeitadas, vão atingir a criança que vai nascer, tendo efeito colateral na criança tanto física quanto intelectual; os *ñanderu* e *ñandesy* classificam as práticas dos pais contra regras culturais como feitiço – *túa kuéra mohây* que atinge – *ipyrasy'a* o filho – *ta'ýrare*.

O segundo ciclo do processo inicia-se a partir do nascimento, com passagem obrigatória pelo cerimonial de batismo; a fase é compreendida de zero a cinco anos, mas o período crítico é o de resguardo – *oñembokoty*, antes de 'cair o umbigo' – *ipyru'ã ho'a/oso mboyve*, quando os pais têm que cumprir as regras conforme estabelece a cosmologia Kaiowá e Guarani.

O ciclo mais rígido da educação Kaiowá e Guarani é no período da iniciação da menina com a primeira menstruação, e na iniciação do menino. Nessa fase, muitas restrições de algumas práticas culturais, em termo de alimentação, comportamento, afazeres/práticas, têm que ser realizadas para ter efeito – *ipyrasy'a haguã* na formação como ser Kaiowá e Guarani, tendo em vista a agilidade – *iguapa/iguapo haguã* nos afazeres do dia a dia.

No entanto o espaço da educação escolar indígena é um território conflituoso, com a presença de tensões, principalmente no tocante aos saberes tradicionais, e, nessa lógica, buscam-se as negociações epistemológicas, que se estabelecem através do currículo, calendário e regimento específico da escola indígena. Nesse sentido, na perspectiva de naturalizar os saberes tradicionais nas práticas pedagógicas na escola indígena, busca-se desconstruir concepções homogeneizadoras, integracionistas e colonialistas da educação escolar.

Para Canclini (2007, p. 17), isso se dá em relação “[...] à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca”. Essa relação implica negociação, conflito e empréstimos recíprocos e requer a construção de um patrimônio para o diálogo intercultural.

Com a inserção no currículo da escola como disciplina das 'práticas culturais' na perspectiva de proporcionar mais espaços aos saberes tradicionais, foi possível fortalecer e estreitar a relação com os rezadores ou conhecedores – *Ñanderu/omba'ekuaáva* - no espaço da educação escolar indígena.

Nessa perspectiva, a escola busca constituir um ambiente mais democrático, reflexivo e de acordo com o jeito próprio Kaiowá e Guarani de praticar e disseminar os saberes, através das práticas de interação em uma relação recíproca, de teorias e práticas/fazeres, educação Kaiowá e Guarani e educação escolar indígena, oralidade e escrita, estabelecendo conexão do mundo iletrado com o mundo letrado a partir da sua cosmovisão.

Na cosmovisão Kaiowá e Guarani, a educação possui limites de faixas etárias para transmissão de saberes e práticas, bem como hierarquia cultural. Nesse sentido, a transmissão dos saberes tradicionais e conhecimentos científicos na escola indígena, sem consonância com a educação Kaiowá e Guarani, gera conflitos entre pais e escola¹⁰, pois a educação escolar indígena não possui limitação na transmissão de saberes tradicionais e conhecimentos científicos no que diz respeito à questão cultural.

¹⁰ Um conflito gerado entre pais e escola é quando se trabalha a questão da saúde, ao se tratar do corpo humano, pois, na educação Kaiowá e Guarani, não se trata diretamente a questão do corpo humano com as crianças e jovens, sendo que hoje a criança chega muito cedo à escola e acaba estudando a questão do corpo humano ainda muito jovem. Quando se abordam as doenças transmissíveis sexualmente – DST, prevenção contra gravidez precoce, dentre outros temas que trata diretamente desses assuntos na escola, sem restrição com jovens, e a questão da espiritualidade – reza, como feitiço e morte, os pais questionam a escola por violar a questão cultural.

Do ponto de vista da educação Kaiowá e Guarani, a educação escolar (ocidental) vem desconstruindo a concepção da cosmovisão Kaiowá e Guarani; no entanto a educação escolar indígena também busca possibilitar o diálogo intercultural e democrático conforme a realidade sociocultural da comunidade e, numa perspectiva intercultural, busca, então, estabelecer negociação com a comunidade não indígena.

Para Candau e Russo (2010, p. 166, grifo do autor):

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

Com a educação escolar indígena, estamos transitando do mundo iletrado para o mundo letrado, mas também constituindo o mundo letrado Kaiowá e Guarani a partir da sua cosmovisão, no intuito de garantir e fortalecer a identidade, a cultura, as crenças, os saberes e os princípios fundamentais da etnia, possibilitando a condução desse processo como comunidade e/ou povo Kaiowá e Guarani, pois as concepções de fora e a segunda língua, no caso o português, não dão conta da especificidade desse mundo.

Segundo Nascimento, Xavier e Vieira (2012, p. 46), “[...] as culturas não são puras, mas sim híbridas em sua constituição que ocorre no tempo e no espaço das relações humanas [...]” e, nessa perspectiva, o mundo letrado no campo da educação escolar indígena está sendo constituído na perspectiva intercultural.

No trabalho que a escola vem desenvolvendo de valorizar não só os rezadores, mas também os mais velhos, a educação que os alunos trazem de casa passa a ser respeitada, como o calendário agrícola e, com isso, os protagonistas da história passam a ser os professores.

Também os *ñanderu* estão tendo a oportunidade de transmitir seus ensinamentos, estabelecendo com os professores e alunos diálogo muito importante, por meio do qual conseguem mostrar e apresentar rezas, danças e outras coisas importantes, próprias da cultura Guarani e Kaiowá, para as novas gerações.

Nesse sentido, a Escola *Ñandejara* vem sendo uma referência positiva para a comunidade da Reserva Indígena *Te'yikue*, pois adquiriu a figura do *jekoha*, onde o suporte ou pilar de sustentação é uma expectativa de futuro melhor para as novas gerações; portanto a comunidade acredita muito no trabalho da escola e dos professores indígenas.

Para os mais velhos, os *ñanderu*, os pais e os caciques, a educação escolar indígena hoje está fazendo o papel de valorizar a cultura, de aproximar a educação Guarani e Kaiowá com a educação escolar, numa parceria interna de diversos segmentos da Reserva, que, por serem claros, passam a ser respeitados.

Ramires (2016) afirma que o *Ñanderu* Lidio Sanches em entrevista realizada em agosto de 2015 reafirma esse entendimento ao reconhecer que:

A escola adquiriu papel importante na transmissão dos valores Kaiowá e Guarani, para não deixar morrer a nossa cultura; antigamente nós tínhamos a nossa casa de reza, onde os nossos avôs repassavam, através da oralidade, os saberes de geração em geração para nossas crianças, e hoje não temos mais esse espaço (Ramires, 2016, p. 97).

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

Dentro da casa de reza, há instrumentos sagrados disponíveis para serem utilizados nos rituais, como o *apyka*, *mbaraka*, *takua*, *chiru* e *yvyra'i marangatu*. Como sagrado, o *apyka* é o banquinho feito de cedro para a pessoa a ser benta sentar-se, ou a criança quando for batizada. Nessa oportunidade, a mãe deve sentar-se com a criança para lhe 'colocar' o nome tradicional; os *takua* são instrumentos feitos de bambu para as mulheres utilizarem; o *mbaraka*, chocalho feito de cabaça/porunga, é para ser utilizado pelos homens; e o *chiru* maior é instrumento específico do *ñanderu* – rezador, e o menor é de seu auxiliar – *yvyra'ija*.

Nesse sentido, a escola constituiu-se como referência na comunidade, como a figura do *jekoha* pilar de sustentação, os rezadores – *Ñanderu*, pais, cacique e professores indígenas buscando fortalecer e mostrar a importância da verdadeira cultura (*teko tee*) e língua (*ñe'ẽ tee*) para os jovens, no intuito de que os saberes

tradicionais Kaiowá e Guarani possam ser protagonistas no contexto contemporâneo da educação escolar indígena.

Considerações finais

Por meio do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber que as novas gerações Kaiowá e Guarani carecem dos saberes tradicionais de seu povo, visto que, mesmo com a existência de diversidades/diferenças na formação do ser como Kaiowá e Guarani, por influência de outras culturas e religião, os *ñanderu* acreditam no papel da escola indígena *Nandejara* e na possibilidade de, através do envolvimento de professores indígenas, garantir o equilíbrio da educação Kaiowá e Guarani no campo da educação escolar indígena.

Na Escola *Nandejara*, na Reserva Indígena *Te'yikue*, as percepções/cosmovisão conforme a fundamentação cosmológica Guarani e Kaiowá tornam-se comuns, mesmo que, muitas vezes, a sua importância passe despercebida, pois, através de outro 'olhar', pode-se perceber que o processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani, na atualidade, acontece em três situações diferentes, no que tange aos espaços de acontecimentos, como definição à territorialidade – *tekoha* tradicional, territorialização – reserva/aldeia e escolas indígenas.

Os processos próprios de ensino-aprendizagem são o fio condutor da educação Kaiowá e Guarani, representando tensões no espaço da educação escolar indígena, provocando as negociações, na fronteira entre saberes Kaiowá e Guarani, e os conhecimentos científicos, de tal forma que o diálogo intercultural acontece na perspectiva de potencializar os saberes tradicionais no campo epistemológico da educação escolar.

A escola indígena *Nandejara* tornou-se referência para a comunidade Kaiowá e Guarani, adquirindo papel importante dentro da reserva, entendendo que é preciso que se fortaleça a parceria entre rezadores – *Ñanderu*, pais, cacique e professores indígenas, na perspectiva de fortalecer e mostrar aos jovens a importância dos valores (*ñande rekotee*), uma vez que é necessário conciliar os dois mundos, o indígena e o dos não indígenas, para garantir a sobrevivência física e cultural dos Kaiowá e Guarani no mundo da interculturalidade.

Nessa perspectiva, a escola indígena possui papel fundamental de discutir e problematizar o contexto contemporâneo da comunidade, no tocante a questões ligadas aos saberes Kaiowá e Guarani, no aspecto *Tekoha* e sustentabilidade, transitando no espaço da educação escolar indígena através do processo próprio de ensino-aprendizagem, garantindo, dentro do currículo, a difusão de saberes tradicionais Kaiowá e Guarani.

Referências

- Aquino, E. V. (2012). *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: Espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai-MS* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
- Batista, T. A. S. (2005). *A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Benites, E. (2014). *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
- Bergamaschi, M. A. (2010). Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 133-146.
- Brand, A. J. (1998). Quando chegou esses que são nosso contrários. A ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. *Multitemas*, 12(1), 21-51.
- Brand, A., & Colman, R. (2013). Território e mudanças culturais entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In M. M. A. Azevedo, & R. Baeninger (Org.), *Povos indígenas: mobilidade espacial* (p. 53-62). Campina, SP: Núcleo de Estudos de População (NEPO/Unicamp).
- Canclini, N. G. (2007). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ.
- Candau, V. M. (2011). Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In V. M. Candau (Org.), *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos* (p. 13-33). Rio de Janeiro, RJ: 7 letras.

- Candau, V. M., & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Melià, B. (1989). Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In L. Emiri, & R. Monserrat (Org.), *A conquista de escrita* (p. 9-16). São Paulo, SP: Iluminuras.
- Meyer, D. E., & Paraíso, M. A. (2012). Metodologias de pesquisa pós-crítica ou sobre como fizemos nossas investigações. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso (Org.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (p. 15-22). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.
- Nascimento, A. C., & Urquiza, A. H. A. (2010). Currículo, diferenças e identidades: Tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 113-132.
- Nascimento, A. C., Urquiza, A. H. A., & Vieira, C. M. N. (2011). A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In A. C. Nascimento, A. H. A. Urquiza, & C. M. N. Vieira (Org.), *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais* (p. 21-44). Brasília, DF: Liber Livro.
- Nascimento, A. C., Xavier, C. P., & Vieira, C. M. N. (2012). Os 'outros' e os espaços educativos de Mato Grosso do Sul: diferenças culturais e educação. In A. C. Nascimento, M. C. P. Lopes, & M. Bittar (Org.), *Relações interculturais no contexto de inclusão* (p. 39-49). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Ramires, L. C. (2016). *Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: Saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Lídio Cavanha Ramires: Indígena da Etnia Kaiowá, com mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Docente na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue, em Caarapó, Mato Grosso do Sul, Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura do Município de Caarapó (MS).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0611-8459>

E-mail: lidiocavanha@yahoo.com.br

Heitor Queiroz de Medeiros: Doutorado em Ciências – Área de Ecologia e Recursos Naturais (UFSCar). Pós-doc em Educação pela UFMT. Atualmente é professor na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), atuando na Linha de Pesquisa 'Diversidade Cultural e Educação Indígena'. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte (CNPq). Tem experiência nas áreas de Docência de Ensino Superior, Interculturalidade e Educação Ambiental, Diversidade Cultural e Educação Indígena, História e Ciências Ambientais, Políticas Públicas.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5313-1811>

E-mail: heitor.medeiros@ucdb.br

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.