



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA AMAMBAI
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

RODRIGO VAREIRO COMPANHONI

**TEMPO, TERRITÓRIO E HISTÓRIA: PERCEPÇÕES DO ÁRA - TEMPO/ESPAÇO -
KAIOWÁ E GUARANI**

Amambai/MS

2020

RODRIGO VAREIRO COMPANHONI

**TEMPO, TERRITÓRIO E HISTÓRIA: PERCEPÇÕES DO ÁRA - TEMPO/ESPAÇO -
KAIOWÁ E GUARANI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de História - (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de pesquisa: Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Maria Foster Silvestre

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Cristina Souza

Amambai
2020

C73t Companhoni, Rodrigo Vareiro

Tempo, território e história: *percepções do Ára – tempo/espço - Kaiowá e Guarani*/ Rodrigo Vareiro Companhoni. – Amambai, MS: UEMS, 2020.

131p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – História –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof.^a Célia Maria Foster Silvestre.

1. Ará – Tempo/espço 2. Índios Guarani 3. Índios Kaiowá
4. História – Estudo e ensino I. Silvestre, Célia Maria Foster II. Título

CDD 23. ed. - 980.41

TEMPO, TERRITÓRIO E HISTÓRIA: PERCEPÇÕES DO ÁRA - TEMPO/ESPAÇO -
KAIOWÁ E GUARANI

RODRIGO VAREIRO COMPANHONI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Sandra Cristina Souza (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Deni Ireneu Alfaro Rubbo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS

Profª. Dra. Aline Castilho Crespe Lutti
Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Amambai/MS, 7 de fevereiro de 2020

*À minha mãe Teresa Vareiro Companhon,
primeira e maior referência de respeito e
amor ao próximo que tive na vida.*

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas auxiliaram para que este trabalho deixasse de ser apenas um projeto e se tornasse realidade. Quero aqui, em poucas palavras, agradecer a cada uma delas pelas suas contribuições.

Quero primeiramente agradecer a Deus por tudo.

Meus sinceros e profundos agradecimentos à minha orientadora, professora Célia Maria Foster Silvestre, que me auxiliou com muita presteza e dedicação, delineando os caminhos da pesquisa com paciência e sabedoria, mesmo em estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais, em Coimbra, no período de elaboração do presente trabalho.

Agradeço à professora Dra. Sandra Cristina Souza por ter aceitado ser minha coorientadora, dando importantes orientações para o trabalho e me acompanhando nas bancas de qualificação e defesa.

Minha gratidão a todos os professores do ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que sempre se colocaram à disposição para auxiliar em tudo o que fosse preciso. *In memoriam* à professora Viviane Scalon Fachin.

Agradeço aos estudantes do curso de História e Ciências Sociais, em especial aos estudantes kaiowá e guarani, pela cooperação nas oficinas e na elaboração dos desenhos; sem eles esta dissertação não seria possível.

Agradeço aos colegas de turma, que contribuíram grandemente com preciosas sugestões e palavras de incentivo, sempre que as inseguranças de conciliar família, escola e mestrado ao mesmo tempo batiam à minha porta.

Agradeço à professora Dra. Aline Castilho Crespe Lutti e ao professor Dr. Deni Ireneu Alfaro Rubbo pelas valiosas contribuições na banca de defesa.

Agradeço à minha família, especialmente à minha esposa Adriana Manfio, que me apoiou nos momentos de dificuldade, ajudando a torná-los mais leves. Aos meus filhos, Luísa e Felipe, minhas inspirações na construção de um mundo melhor.

Agradeço à CAPES, pela bolsa de estudo.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo realizar um estudo das percepções de estudantes kaiowá e guarani a respeito do tempo e como esta categoria se apresenta como referência no cotidiano e em suas narrativas históricas. A intenção foi perceber as implicações da temporalidade kaiowá e guarani a partir do conceito nativo de *Ára* - tempo/espço, procurando entender as dimensões desta temporalidade em suas narrativas históricas. A contraposição entre a temporalidade kaiowá e guarani com a temporalidade histórica eurocêntrica pode ser facilitadora na análise das representações indígenas presentes na historiografia brasileira e como estas representações estão inseridas nos livros didáticos. A proposta metodológica envolveu a realização de oficinas com essa temática, especialmente com a presença de professores pesquisadores e estudantes kaiowá e guarani. Os resultados destas análises foram incorporados em um material de apoio didático direcionado para professores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, trazendo, a partir da discussão a respeito do tempo histórico, a cosmovisão dos Kaiowá e Guarani para a sala de aula, representada em sua percepção sobre o tempo. Desta forma, o estudo se embasou na proposta do ProfHistória, que tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino de História, tornando o professor um pesquisador das suas práticas para aproximar o conhecimento histórico produzido na academia aos conteúdos ministrados em sala de aula e, assim, transformar o ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: *Ára* (tempo/espço). Kaiowá e Guarani. Ensino de História.

ABSTRACT

This research aimed to conduct a study of students' perceptions Kaiowá and Guarani about time and how this category presents itself as a reference in daily life and historical narratives. The intention was to understand the implications of the Kaiowá and Guarani temporality from the native concept *Ára*- time / space, trying to understand the dimensions of this temporality of their historical narratives. The contrast between the Kaiowá and Guarani temporality with historical temporality can be a facilitator in the analysis of indigenous representations present in Brazilian historiography and with these representations are inserted in the textbooks. The methodological proposal involves holding workshops with this theme, especially with the presence of Kaiowá and Guarani research professors. The results of these analyses were incorporated into a didactic support material directed to teachers and students of the High School and elementary school, bringing the discussion about the historical time the Kaiowá and Guarani view for the classroom, represented in their perception of the time. Thus, the study was based on the proposal of ProfHistória, which aims to improve the quality of history teaching by making the teacher a researcher of his practices to approximate the historical knowledge produced in the academy to the contents taught in the classroom and transform teaching and learning.

Key words: *Ára* (time/space). Kaiowá and Guarani. History teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. OS KAIOWÁ E GUARANI, A HISTÓRIA E O TEMPO	18
2.1 Descolonização do tempo, dos saberes e da história	25
2.2 Temporalidades cotidianas dos Kaiowá e Guarani.....	30
2.3 A representação do tempo nas oficinas	36
3.TEMPO EUROCÊNTRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	53
3.1 Tempo eurocêntrico e o ensino de história nas escolas	61
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
5. REFERÊNCIAS	71
6. APÊNDICE A – TEMPO, TERRITÓRIO E HISTÓRIA: PERCEPÇÕES DO ÁRA – TEMPO/ESPAÇO - KAIOWÁ E GUARANI	76

1. INTRODUÇÃO

“A compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo.”
(Santos, 2002).

Esse estudo é fruto de um longo processo de aprendizado durante minha formação acadêmica e prática docente na educação básica. Como graduei em História pela UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, e fui aluno bolsista do PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, tendo como polo de pesquisa o NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas – tive, desde o início da minha formação acadêmica, contato com a temática indígena e com pesquisadores desta área. Assim, tive a pretensão de supor que a história dos povos indígenas estaria presente de forma abrangente nos conteúdos curriculares de História em Mato Grosso do Sul, um Estado com oito povos indígenas presentes em seu território, que aqui habitam muito antes da sua criação. O engano foi percebido logo no início.

Mais do que perceber a ausência da História dos povos indígenas na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio em Mato Grosso do Sul, percebi a predominância da história europeia na grade curricular, não muito diferente da grade curricular do curso de História na universidade. Esta história eurocêntrica deixa o ensino distante da realidade dos estudantes que questionam, em sala de aula, “por que temos que estudar este conteúdo?”. O que muitas vezes parecia uma pergunta corriqueira de estudantes já cansados dos estudos, aos poucos foi se tornando pergunta central das minhas críticas ao sistema educacional eurocêntrico.

Uma educação, que deveria ser pautada na realidade histórica e cultural do povo brasileiro, foi estruturada, desde suas raízes com os primeiros jesuítas no século XVI, em uma educação colonizadora, que transforma sujeitos latino-americanos em sujeitos latino-europeizados, que pensam no desenvolvimento tecnológico e econômico através do tempo e da história, sem pensar nas mazelas produzidas historicamente pela colonização europeia em nosso continente.

O que está em questão é a padronização de pensamento e modo de vida que leva, mesmo que inconscientemente, ao desprezo a tudo o que está fora daquilo que foi normatizado. Desta forma, povos indígenas, como os Kaiowá e Guarani, são continuamente discriminados dentro e fora dasala de aula por não partilharem dos mesmos costumes, tempo e história, ditados a partir

da Europa. Esta situação se acirra no encontro destas duas visões de mundo, principalmente no Sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

Costumes, formas de conhecimento e história vindos da Europa, que deveriam ser ensinados dentro das escolas como um dentre tantos outros que influenciam a cultura brasileira, são ensinados como únicos meios válidos ao excluírem todos os outros. Para contrapor este sistema de ensino, os conhecimentos produzidos deveriam partir da realidade latino-americana e de seus povos originários, consistindo em uma educação que democratizasse e valorizasse a existência humana e todas suas formas de expressão cultural.

Para Boaventura de Souza Santos (2016, p. 39), isto não é posto em prática por motivos que priorizam o desenvolvimento econômico global em detrimento humano dos que vivem à margem da ‘linha abissal’. Segundo o autor: “O meu argumento é que esta realidade é tão verdade como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar de forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas.”

Por ‘linha abissal’ o autor caracteriza o processo de invisibilidade e apagamento histórico construído a partir da junção entre colonização, patriarcado e capitalismo, em relação aos grupos que não se inseriam nos parâmetros ocidentalizados europeus. (SANTOS, 2016).

Pesquisar e inserir o conhecimento produzido sobre/por povos indígenas da América, Brasil e Mato Grosso do Sul, nos conteúdos da Educação Básica é, no meu ponto de vista, como professor deste nível de ensino, uma ação emancipadora e de rebeldia necessária, não somente para estes povos, mas para todos nós trabalhadores pobres e explorados deste continente, que devemos ter consciência histórica das raízes dos problemas que afligem nossa sociedade. Somente desta forma podemos formar cidadãos que pensam de forma coletiva soluções para desigualdade, racismo, corrupção, segurança e tantos outros problemas.

Este estudo surgiu, portanto, de elementos de minha formação na graduação, da minha atuação como professor na educação básica e da percepção da ausência, no currículo, da história dos povos indígenas, oportunizada pela formação no Mestrado Profissional em Ensino de História, como se verá adiante.

A compreensão que orientou o estudo foi a de que a ausência de formação a respeito das temáticas da história e cultura indígena, na escola, acirra o preconceito no Sul do Estado de Mato Grosso do Sul, onde agricultores se posicionam de forma positiva às políticas contrárias aos indígenas, por aderirem a um determinado modelo de desenvolvimento que é fundamentado em

uma educação colonizadora. Este exemplo reforça a compreensão de que a falta de um ensino que prioriza a busca de outros conhecimentos e outras temporalidades históricas, além do padrão ocidentalizado de conhecimento e tempo, forma indivíduos etnocêntricos. Entretanto, com o aprofundamento dos estudos, essa hipótese se juntou à outra – a de que a linha abissal, nos termos de Santos (2016), também é produzida a partir da proximidade, nas relações de poder que geram (e são geradas por) discriminação e preconceito.

As diretrizes que pautam os objetivos gerais desta pesquisa estão na lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena. A lei 11.645/08 foi aprovada para alterar a lei 10.639/03 que já tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

A lei 11.645/08 abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão do preconceito, já que retrata o reconhecimento do índio e do negro como pilares da formação da sociedade brasileira:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

A atuação como professor na rede básica me fez perceber que havia discrepâncias na implementação da lei 11.645/08, trazendo algumas dúvidas. A principal delas pode ser sintetizada na pergunta: a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena está sendo efetivamente ensinada dentro das escolas? Ao tentar seguir uma pista para responder este questionamento, busquei informações com professores de História, colegas de profissão na Escola Estadual Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha, questionando-os sobre qual é o material de apoio mais utilizado em suas aulas. Todas as respostas apontaram o livro didático.

A inexistência de formação continuada capaz de suprir a carência de conhecimento a respeito da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena e a massiva utilização do livro didático como principal material de apoio nas aulas de História reforça a hipótese de que a lei 11.645/08 não está sendo implementada de fato, dada a característica rudimentar dos conteúdos referentes a esta temática, presente nos livros. Essa discussão será apresentada no capítulo 2.

Para não ficar restrito à realidade que descrevo a partir da escola onde trabalho, reforço a hipótese de que ela se insere no mesmo contexto da maioria das escolas no Brasil. Cito um estudo de caso sobre a implementação da Lei 11.645/08 na rede municipal do município Caucaia no Ceará, feito por pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará:

A partir dos dados levantados é possível perceber que o preparo do sistema educacional, da rede municipal de ensino, ainda é precário, no que se refere a organização de uma grade curricular que consiga compor, em seu âmbito geral, ou seja, em todas as disciplinas ou até mesmo nas disciplinas onde a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena apareçam com mais regularidade, uma estrutura que possa difundir os conteúdos em questão. Um dos fatores que também contribui para essa precariedade é o despreparo teórico dos educadores para trabalhar os assuntos inerentes a Lei, com uma visão que fuja dos estereótipos e que reflita a realidade do próprio contexto em que se inserem os alunos e a própria escola. (RODRIGUES, BARBALHO, 2016, p. 211).

Rodrigues e Barbalho (2016) concluíram que, além de uma formação adequada, os professores devem saber lidar com questões cotidianas inerentes ao espaço escolar, de forma a romper as barreiras do preconceito, refletindo as concepções de mundo e da humanidade, nos espaços escolares.

Desconstruir os discursos normalizadores do preconceito através da educação é o objetivo central da Lei 11.645/08. A sua implementação trouxe à tona nas escolas as discussões a respeito do preconceito e seu combate através do ensino. Sendo assim, a questão levantada nesta pesquisa, é: “Como implantar uma educação que contemple a pluralidade cultural e de tempo, num sistema escolar universalista, que impõe a homogeneização cultural de tempo, dentro de uma percepção eurocêntrica e linear?”

Além dessa pergunta de fundo, outras nortearam a pesquisa. Quais são os elementos que produzem uma determinada perspectiva de tempo em uma cultura? Como se relacionam com compreensões de tempo histórico e produzem historicidades? Como são apropriados politicamente, na relação entre culturas¹ com compreensões distintas de historicidade? Como os

¹[...] Em primeiro lugar torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem, apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, *apesar* das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas. Em segundo lugar há relações sociais estáveis, persistentes e frequentemente vitais, que não apenas atravessam essas fronteiras, como também, muitas vezes, baseiam-se precisamente na existência de status étnicos dicotomizados. Dito de outro modo, as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A

Kaiowá e Guarani expressam o tempo e o que podemos aprender com eles? Essas são questões que emergem nos tempos e espaços (*ára*, em língua guarani) da fronteira do Brasil com o Paraguai, onde se encontram grupos com compreensões distintas de historicidades.

É na intenção de contribuir para entender e registrar essas dimensões que me propus a realizar esta pesquisa. Ela teve como objetivo fazer um estudo da compreensão que os Kaiowá e Guarani, no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, têm a respeito do tempo, enquanto categoria histórica. Dessa forma, o tema central deste trabalho é o tempo segundo a percepção kaiowá e guarani. A partir da pesquisa, pretendi potencializar o trabalho realizado no levantamento dessas percepções para elaboração de um material de suporte às aulas de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e produzir uma minuta deste material como trabalho final a ser apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

O estudo se utilizou de metodologia qualitativa. A pesquisa bibliográfica incluiu pesquisadores kaiowá e guarani e não indígenas. Foram realizadas duas oficinas com estudantes indígenas e não indígenas dos cursos de História e Ciências Sociais, que tornou possível acessar a concepção de tempo, com esse coletivo. O resultado dessas oficinas foi aplicado na produção do material de apoio didático para professores de História, com objetivo de inserir outras epistemologias e percepções de tempo na disciplina de História.

O tema abordado traz múltiplos desafios. Primeiramente, trata-se de constar a ausência da história indígena na história brasileira, o que se traduz na sua ausência no currículo escolar. Diante desse aspecto, e a partir dessa constatação, pesquisar e produzir argumentos que evidenciem o paradoxo de uma legislação que precisa obrigar a inserção da história e cultura indígena nos currículos, o que, paradoxalmente, não se efetiva e não se traduz em conteúdos nos livros didáticos. Constata-se que a temática, geralmente, é inserida a partir de atividades em datas específicas, como a semana do índio.

Essa constatação poderia alavancar uma série de questões a respeito dos elementos próprios dos conhecimentos indígenas e se a escola seria o espaço propício para ensiná-los às novas gerações. A esse respeito, Cunha (2016, p.17) salienta que: “A escola como veículo de multiculturalidade é assim, ambígua, já no nascedouro. Exaltar a cultura indígena na escola é valorizá-la. Mas ensiná-la dentro da escola é um paradoxo. [...]”.

Entretanto, essa discussão foge ao escopo deste trabalho, já que a preocupação principal foi de olhar para a presença kaiojá e guarani no espaço e no tempo em que vivemos, incluindo as salas de aula e, a partir desta presença, buscar formas de subverter a linearidade da História ocidental, incluindo outras historicidades, mais especificamente a destes coletivos indígenas².

Nesse sentido, caberia, inclusive, questionar a respeito dos conteúdos presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em História e, de forma mais contundente, do formato destes currículos na formação de professores indígenas; mas esta análise também não se configurou como um dos objetivos da pesquisa.

Diante dessas questões, a abordagem teórica é multidisciplinar. Essa multidisciplinaridade está relacionada ao entendimento que a temática exige, mas também às muitas contribuições que constituíram este trabalho, incluindo o diálogo com os estudantes indígenas dos cursos de Ciências Sociais e de História na Unidade Universitária da UEMS, em Amambai.

Os elementos da historiografia ocidental, de matriz eurocêntrica, surgem nas fontes escritas e documentos oficiais para descrever as transformações sobre a temporalidade cotidiana da sociedade ocidental, partindo de uma interpretação do presente. Trago Michel de Certeau, que, em *Escrita da História*, a define como uma prática e um discurso, para exemplificar essa perspectiva:

Está claro que elas são relativas à resposta que cada autor dá a questões análogas no presente. Ainda que isso seja uma redundância, é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. Elas são conformadas por premissas, quer dizer, por “modelos” de uma situação presente do cristianismo. (CERTEAU, 2015, p. 8)

A abordagem a partir da Etno-História permeia este trabalho no que tange à intenção de evidenciar a existência de distintas historicidades e, especificamente, a partir de um coletivo indígena, os Kaiowá e Guarani, estabelecendo, como problemática de pesquisa, vivências e socialidades que geram e são geradas no bojo de uma determinada percepção de tempo. (CAVALCANTE, 2011).

Cavalcante (2011) chama a atenção para a multiplicidade de compreensões a respeito do que seria a Etno-História. Dentre as várias compreensões que o autor apresenta, saliento algumas

²Para uma abordagem que contribua para o entendimento da história da educação escolar indígena e da escola indígena em Mato Grosso do Sul, sugerimos Rossato (2002), Nascimento (2004), Benites (2009).

que se configuram neste trabalho: a característica multidisciplinar; a perspectiva do problema a ser estudado; como método que busca a subversão das formas de perceber e contar a História, buscando a compreensão das múltiplas historicidades e suas implicações com os direitos coletivos e culturais.

Utilizando métodos próprios da Etno-História, propus, nas oficinas, que os Kaiowá e Guarani desenhassem a forma como compreendiam sua percepção nativa de tempo – *ára*, tempo/território - e explicassem, em plenário, como esta percepção influi em suas narrativas históricas.

Ainda, a História Indígena se configura como campo de estudo, a partir das fontes utilizadas para a pesquisa, incluindo as obras de autores indígenas. Mato Grosso do Sul se caracteriza por uma ampla produção da História Indígena, inclusive pela produção de pesquisadores e pesquisadoras indígenas que passam a integrar os programas de pós-graduação. Este é, inclusive, mais um desafio para a presença dessa história na escola.

O trabalho é apresentado em outros dois capítulos, além desta Introdução. É comum, nas dissertações, a apresentação de um capítulo que discute os aspectos metodológicos, um que apresenta de forma mais aprofundada os aportes teóricos e, por fim, a descrição dos elementos da pesquisa que foram alvos de um olhar mais próximo, ou seja, da pesquisa de campo. Entretanto, considerando a característica de subversão da linearidade histórica que este trabalho propõe, sua estratégia narrativa foi modificada, para evidenciar os Kaiowá e Guarani, suas vivências e historicidades que emergiram da pesquisa bibliográfica e das oficinas realizadas.

Sendo assim, a seguir apresento a presença dos Kaiowá e Guarani na região Sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul, a história das frentes colonizadoras que foram expulsando-os de seus territórios tradicionais, até chegar à atualidade, com as consequências dessas perdas territoriais para a manutenção e desenvolvimento do *bem viver* Kaiowá e Guarani, o *teko porã*.

Após a descrição histórica da presença dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, a pesquisa foi direcionada para as categorias de tempo/espaço e história kaiowá e guarani, através de pesquisas bibliográficas e da realização de oficinas. Nelas, as formas de expressão foram a oralidade e os desenhos representativos dos próprios integrantes deste coletivo, para descrever o *ára*, categoria guarani que não dissocia as dimensões de tempo e espaço.

Essa categoria guarani é utilizada para se referir a acontecimentos no tempo e que têm como base a memória dos integrantes destes coletivos, quando narram os eventos ocorridos em

seus territórios tradicionais: seja numa roda de conversa informal, numa pesquisa histórica ou num discurso político quando o que está em pauta é a retomada dos seus territórios tradicionais. Essas narrativas se baseiam nas interações sociais próprias do seu modo de vida, eventos climáticos, políticos, rituais religiosos, bem como nas consequências do contato com os *Karai* – os brancos (não indígenas).

O capítulo III aprofunda aspectos teóricos e metodológicos que orientam o trabalho, com reflexões a respeito das representações indígenas na historiografia brasileira desde o século XIX, através do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, até a segunda metade do século XX, quando a introdução dos estudos antropológicos nas produções historiográficas iniciou a mudança do panorama a respeito destes povos.

A partir dessas reflexões apresento uma análise crítica dos conteúdos a respeito dos povos indígenas presentes nos livros didáticos, que desconsideram suas histórias e lutas e os incluem de forma genérica, homogeneizando-os e não considerando suas especificidades. Esta análise iniciou a partir de um estudo de caso sobre as representações indígenas presentes no livro didático História Global 2.

Outro elemento integrante do segundo capítulo é a análise da periodização eurocêntrica dos conteúdos do currículo escolar, representada, frequentemente, através da linha do tempo, indicativa de um recurso didático para expressar linearidade. Este recurso contribui para a percepção da noção de ‘progresso’, normatizando o conhecimento ensinado nas escolas, produzido com base na racionalidade cartesiana, que nega e encobre qualquer outra forma de cultura, conhecimento e temporalidades históricas e cotidianas, como a dos povos indígenas e, especificamente, como ocorre com os Kaiowá e Guarani, apresentados neste trabalho.

Ao descrever a percepção linear de tempo eurocêntrico, outras perguntas surgiram e serviram de força motriz na busca de informações históricas a respeito da imposição e controle do tempo cotidiano de trabalho das pessoas inseridas na sociedade capitalista. A pesquisa usou a mesma linearidade e partiu do arcabouço histórico espacial da Europa desde a antiguidade clássica, da forma como é apresentado ao estudante, especificamente a partir da Grécia. Passando pela Idade Média, descreve a ética e a temporalidade cristã católica, segue em busca de definições sobre a ética protestante e sua relação com o capitalismo a partir da Idade Moderna, até que por fim chega ao século XVIII com a Revolução Industrial e a difusão dos relógios, para impor, com maior eficiência, a exploração da mão de obra da classe operária. Com isso, a

narrativa aqui apresentada se vale de uma perspectiva multidisciplinar, dialogando com a compreensão histórica de Weber (2004). Esta parte da pesquisa serviu de base para apresentar uma noção da ordem temporal capitalista eurocêntrica, que rege cada instante da nossa vida, com o lema “tempo é dinheiro”.

A normatização do tempo e da História, difundida com o aval da disciplina histórica, será contraposta pela temporalidade e história Kaiowá e Guarani apresentada no primeiro capítulo, para a compreensão de que existem outras formas de conhecimentos, de percepções de tempo, de história e de ritmos de vida, que devem ser respeitados, valorizados e aprendidos/ensinados no cotidiano escolar.

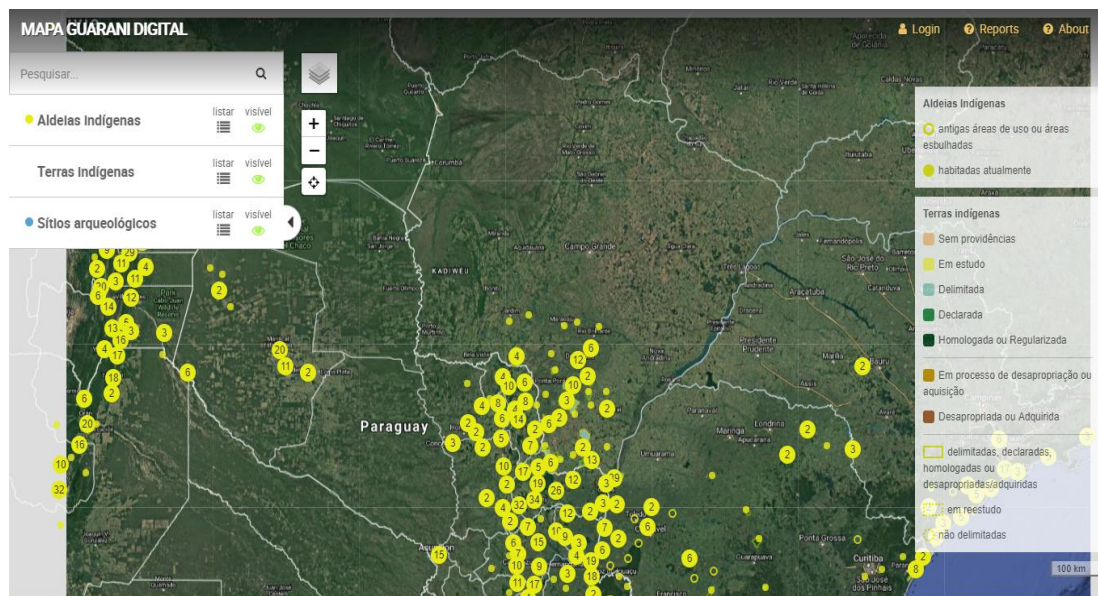
Este trabalho traz, ainda, um Apêndice que constitui material de apoio pedagógico para professores de história trabalharem a temática indígena kaiowá e guarani, pautado nas diretrizes da lei 11.645/08. As discussões apresentadas nos diferentes capítulos fazem parte desse material. As contribuições dos estudantes nas oficinas, aqui apresentadas, constituem uma dentre tantas outras formas de produzir, traduzir e difundir o conhecimento próprio deste povo. A elas se somam as pesquisas bibliográficas nas áreas da História, Sociologia e Antropologia, com pesquisadores e pesquisadoras que, em Mato Grosso do Sul, se juntam no projeto de escrever e descrever a história e o modo de vida dos Kaiowá e Guarani, respaldados nos direitos fundamentais garantidos na Constituição Federal do Brasil de 1988.

2. OS KAIOWÁ E GUARANI, A HISTÓRIA E O TEMPO

Os Kaiowá e Guarani somam cerca de 51.801, de acordo com dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), da SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena e FUNAI – Fundação Nacional do Índio (2013) sendo este grupo indígena o que apresenta maior número de indivíduos no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil. Entretanto, alguns pesquisadores apontam que esse número é maior, como Cavalcante (2013):

Com base em dados do Censo Populacional do IBGE de 2010, da SESAI e da FUNAI, estima-se que a população Guarani e Kaiowá que vive em áreas de reservas indígenas, terras indígenas e acampamentos em Mato Grosso do Sul seja de 51.801 indivíduos, desses 2.630 vivem em acampamentos, 38.525 em reservas indígenas criadas pelo SPI e 10.646 em terras indígenas demarcadas após 1980. Esses dados são bastante conservadores e não computam grande parte da população indígena que vive em áreas urbanas, o que faz considerar que estimar a população guarani e kaiowa de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes tipos de assentamentos não seja nenhum exagero. (CAVALCANTE, 2013, p. 84).

Imagem 1: Região habitada pelos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul



Fonte: Mapa Digital Guarani³

³Site: <https://guarani.map.as/#!/?z=7.2&x=-21.878198703495897&y=-53.112367054141735> Acessado em 28.05.2019

A autodenominação Kaiowá deriva do nome *Ka'agua*, que, desde o período colonial, era usado por viajantes europeus para designar povos falantes de Guaraní que permaneceram à margem da sociedade. Como descreve Chamorro (2015):

Aqui tentaremos esclarecer que o nome *Ka'agua* se aplicava e se aplica de maneira especial aos grupos falantes de guarani que permanecem à margem da sociedade colonial e habitaram, no passado, a região onde hoje habitam os Kaiowá e os paĩ-tavyterã, trata-se, portanto, também de etnônimo particular. (CHAMORRO, 2015, P. 38).

Os Kaiowá integram um subgrupo Guaraní que, no Brasil, se encontra na região Sul do Estado de Mato Grosso do Sul, como descreve Crespe (2013) em sua tese de doutorado *Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha*:

Segundo a literatura histórica sobre os Guaraní (Brand, 1997), antes da chegada das frentes de colonização, os Kaiowá já estavam distribuídos por um amplo território, que se estendia desde os rios Apa, Dourados e Ivinhema, ao norte, até a Serra de Maracaju e afluentes do rio Jejuí (Paraguai), ao sul. Em relação às coordenadas leste-oeste, o território kaiowá aparece como tendo uma faixa de terra com cerca de cem quilômetros para cada lado da fronteira do Brasil e do Paraguai. (CRESPE, 2015, p. 22).

Nesse imenso território tradicional, que os Kaiowá e Guaraní denominam de *ñane retã*, “nosso território”, é onde estão localizadas as aldeias, seus territórios tradicionais, que são delimitados através de referências geográficas naturais, como rios, matas, montanhas, e acidentes geográficos. Brand (1998, p. 24), no artigo “*Quando que chegou esses que são nossos contrários*” – a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul, afirma que: “Apesar da percepção de que o território amplo era o espaço sem cercas e, portanto, sem dono, cada *tekoha*, hoje como ontem, tem sua área geograficamente bem delimitada por morros, rios e outros acidentes geográficos.” Brand (1997) sugere uma ligação entre a palavra boa e bela, *ñe'ê porã*, e a busca de territórios, de forma que, nas palavras do autor “a vivência das palavras da tradição herdada dos antigos, parece ter sido, historicamente, o motor principal a impulsionar a busca por novos espaços para novas aldeias e, portanto, a constituição de novos territórios quando os anteriores não mais satisfazem às exigências deste modo-de-ser.”

Apesar desta amplitude territorial tradicional, hoje os coletivos Kaiowá e Guaraní se encontram confinados em pequenas Reservas e Terras Indígenas. Sobre o processo de confinamento, Brand (1998) descreve que:

Entendo por confinamento o processo histórico de concentração da população Kaiowá/Guarani dentro das reservas demarcadas até 1928, após a destruição de

suas aldeias e/ou a conclusão do processo de implantação das fazendas de gado e correspondente desmatamento do território tradicional. Este processo histórico de confinamento geográfico e cultural se acentua durante a década de 1970, com a mecanização da lavoura e correspondente ampliação do desmatamento do território tradicional Kaiowá/Guarani, como emerge no decorrer do texto. (BRAND, 1998, p. 21).

Pereira (2007), ao refletir a respeito do processo de territorialização empreendido pelo Estado, utiliza o termo *acomodação* para se referir à forma como os Kaiowá e Guarani se reorganizam nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais, a partir do estabelecimento das reservas:

A figuração social articulada na reserva passa a reunir comunidades que antes não interagiam em caráter permanente. Isto gera uma série de problemas organizacionais novos, para os quais o modelo de organização social até então praticado nem sempre dispunha de instrumentos apropriados para dar respostas imediatas. Além disso, passa a incluir sujeitos sociais pertencentes à sociedade nacional, muitas vezes na condição de representantes de suas instituições, o que constitui a *área de acomodação* como um cenário multiétnico de interação permanente. (PEREIRA, 2007, p. 8).

As Reservas e Terras Indígenas são incapazes de suprir as demandas do modo de vida pleno dos Kaiowá e Guarani, o *teko*, que requer uma série de elementos físicos, sociais e religiosos para sua realização, encontrados no *tekoha*:

Um *tekoha* é formado por um grupo de parentelas (que venho chamando de família extensa), que se relaciona principalmente por meio de cooperações políticas, rituais e por trocas matrimoniais. Estão presentes elementos de parentesco que são combinados a elementos dos campos político e religioso. A espacialidade do *tekoha* é apresentada como fluida e sujeita a constantes redefinições, mas pode ocorrer considerável regularidade no tempo. A composição dos *tekoha* não é estática, dependendo de fatores políticos e religiosos podem ocorrer deslocamentos de parentelas de um para outro *tekoha* ou a formação de um novo *tekoha*, sem que isto signifique um necessário deslocamento geográfico. (CAVALCANTE, 2013, p. 77-78).

As categorias de tempo/território e história kaiowá e guarani são relevantes neste estudo. Brand (1997), em sua tese de doutorado *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*, destaca, em sua pesquisa sobre os Kaiowá e Guarani, a percepção entre o passado e o contemporâneo:

Entendendo que a História é, na expectativa dos Kaiowá/Guarani seguidores do sistema tradicional, ainda um confronto entre as palavras e a tradição (*tekoyoma*) e os desafios advindos da realidade atual, especialmente aqueles resultantes da perda do território e correspondente confinamento dentro das Reservas, onde a continuidade de sua economia, de sua relação com a terra, sua

religião e organização social estão cada dia mais ameaçadas. Para estes, a história segue sendo profundamente relacionada e dependente dos deuses, que são acionados e com os quais se comunicam através da prática de *rezas*. [...] (BRAND, 1997, p. 22).

O *Tekoyma* (o modo de ser dos antigos) se refere a quando os Kaiowá e Guarani viviam plenamente em seus territórios tradicionais, tendo como referência as matas, os córregos e as aldeias; o *Tekopyahu* (o novo modo de ser) é oriundo da perda dos territórios tradicionais através do processo de contato com o não índio e as sucessivas perdas territoriais.

Segundo Brand, para os Kaiowá e Guarani mais velhos, narrar o passado, *ymaguare*, não é apenas reviver na memória e expressar em palavras o seu modo de vida e de seu povo antes da chegada dos colonizadores; é também a base filosófica e política de um caminhar olhando para o passado, em busca de um futuro bom dentro de seus territórios:

Acostumados a vivenciar o presente, enquanto ponte para onde o passado transita para o futuro, ou seja, as palavras da tradição e o bom modo-de-ser dos antepassados se tornam no futuro na passagem para outra vida, para o sobrenatural, para o mundo das divindades para qual toda alma kaiowá/guarani aspira. (BRAND, 1997, p. 23).

As consequências deste contato, os Kaiowá e Guarani denominam *desarambi*, que significa esparramo, de quando chegaram os colonizadores e os grupos se dispersaram, ou seja, uma diáspora.

Desde a instalação da Cia Matte Larangeira, em 1890, inicia-se o processo de desocupação do território tradicional Kaiowá e Guarani, primeiramente com o deslocamento de inúmeras aldeias de acordo com a necessidade de mão de obra para colheita de novos ervais. Posteriormente ao deslocamento desordenado de diversas aldeias para territórios que não correspondiam às necessidades do seu modo de vida veio, em definitivo, o processo que Brand (1997) caracterizou como confinamento compulsório, que é a concentração da população Kaiowá e Guarani nas reservas demarcadas até 1928. Como destaca o pesquisador indígena Kaiowá e Guarani Tônico Benites, na sua tese de doutorado “*Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico do Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*”:

Como já foi destacado (Thomaz de Almeida, 1991, Brand 1997, entre outros), no início da segunda metade do século XX, o processo de colonização do sul do atual Estado do Mato Grosso do Sul se intensificou e inúmeras famílias extensas Guarani e Kaiowá foram expropriadas e expulsas de seus territórios tanto por iniciativas diretas dos fazendeiros quanto pela atuação de funcionários do órgão

indigenista e de missionários da igreja Evangélica Caiua e da igreja Unida Alemã. O conjunto dessas famílias extensas, na maioria das vezes, foi para os Postos Indígenas criados muito anteriormente, ainda pelo antigo SPI. (BENITES, 2014, p. 22).

Tonico Benites descreve o processo de expulsão e retomada dos territórios tradicionais kaiowá e guarani Jaguapiré, Potreiro Guasu, Ypo'i, e Kurusu Amba, delineando sua pesquisa a partir de sua realidade como integrante deste grupo e também a partir de sua trajetória profissional como professor e pesquisador. Tendo como embasamento teórico metodológico a etnografia, ele entrevistou diversas lideranças políticas e espirituais, *ñanderu* de várias famílias extensas, descrevendo suas diferentes posições frente à luta do *Aty Guasu* - grandes reuniões de organização de movimentos de retomadas, a partir dos meados de 1980.

Benites (2014) faz a descrição histórica de como as Reservas e Postos Indígenas criados pelo SPI serviram de instrumento de intimidação por parte dos fazendeiros e funcionários do SPI, que intimidavam, através da violência e ameaças, as diferentes famílias extensas kaiowá e guarani para deixarem seus *tekoha* e irem para os locais destinados pelo Estado com a finalidade de servirem de reserva de mão de obra barata e, posteriormente, serem integrados à sociedade nacional não indígena. Com o argumento de que suas terras tinham sido vendidas, os Kaiowá e Guarani eram ameaçados e forçados a sair de seus territórios tradicionais e irem para as Reservas, os quais, fora das Reservas, muitas vezes eram vistos e tratados como criminosos invasores.

Para se ter uma ideia da situação vivida pelos Kaiowá e Guarani, selecionei o depoimento coletado e transcrito por Benites (2014, p. 68) da anciã Emilia Romeiro Vargas, que relata a saída da sua família extensa da *tekoha* Jukeri localizada à margem esquerda da bacia do rio Iguatemi, no município de Tacuru, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), em meados de 1940:

“Lembro-me muito bem que um dos karai que chegou ao tekoha Jukeri e Kapi'i Rapo era o karai José Marques. Quando chegou ao tekoha Jukeri, o José Marques passou a avisar para todos nós indígenas que ele comprou todas as terras da região. Ele falou para todos, — sou dono dessa terra”. “Vocês índios têm que sair dessas minhas terras e vão procurar alguma reserva/aldeia para vocês morar. Aqui não podem mais morar. Não vou querer mais vocês índios morando aqui”. “Diante do anúncio do karai José Marques, a nossa família grande saiu de Jukeri de modo forçada. Mudamos para Jaguapiré Memby onde estava morando o líder Metério Vargas”.

“Todas as famílias Kaiowá foram comunicadas pelo José Marques que várias famílias karai estavam chegando para morar na região e derrubar a floresta”. Avisou várias vezes: “Quem não saísse da terra comprada por José Marques ia

ser expulsa a força e até mandar matar os índios desobedientes das regiões de Jukeri e Kapi'i Rapo". Essa nova notícia repercutiu entre as famílias indígenas e gerou muito medo e desespero. "Diante da repercussão frequente dessa notícia constrangedora, muitas famílias extensas kaiowá começaram a sair do tekoha Jukeri e Kapi'i Rapo, abandonando as suas casas, roças e seus animais domésticos."

"Na época nós morávamos na margem do córrego Jukeri onde tinha casa de reza grande óygusu."

"Quando saímos de Jukeri deixamos abandonadas as nossas casas, roças, as nossas vacas, nossos cavalos em tekoha Jukeri".⁴

Como já descrito anteriormente, as reservas criadas pelo SPI, entre os anos de 1915 e 1928, tinham como objetivo abrigar indígenas expulsos de suas terras tradicionais com a conivência deste mesmo órgão. No livro *Amambai 70 anos de história*, o capítulo *Esses que são nossos outros: a presença kaiowá e guarani em Amambai, MS*, escrito pelas professoras Célia Maria Foster Silvestre e Veronice Lovato Rossato, descreve o principal objetivo das Reservas criadas pelo SPI:

No período entre 1915 e 1928, oito reservas são criadas no sul do estado de Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) com o intuito de nelas juntar os indígenas que antes viviam em seus *tekoha* (palavra em língua guarani que agrega: *teko* = modo de vida; *ha* = sufixo de lugar; lugar onde praticamos nosso modo de vida), distribuídos no *tekoha guasu* (grande território). Duas destas oito áreas encontravam-se em território do que viria a ser o município de Amambai. (SILVESTRE; ROSSATO, 2018, p. 57).

Mesmo com a criação destas Reservas com objetivo de juntar os Kaiowá e Guarani expulsos de suas terras, muitas famílias extensas relutaram em ir para lá, preferindo ir para matas mais fechadas nos fundos das fazendas. Essas famílias eram consideradas, tanto pelos fazendeiros quanto pelos chefes de Postos Indígenas da FUNAI, como "os índios do fundo das fazendas". (BENITES, 2014, p. 188)

Até meados de 1980, os fazendeiros permitiam que algumas famílias permanecessem em seus *tekoha*. Mas, com o aumento do movimento de retomadas das terras, elas passaram a não mais serem aceitas nesses locais, como destaca Benites:

[...] Importa destacar que até meados de 1980 os fazendeiros permitiam que algumas famílias permanecessem em seus *tekoha*. Porém a partir de 1985, após a demarcação dos *tekoha* Jaguapiré e Paraguasu, os fazendeiros começaram a ficar com receio e não mais aceitaram a presença dessas famílias indígenas. Naquele

⁴ Depoimento da Emília Romeiro Vargas, em entrevista realizada na T.I. Jaguapiré, no dia 11/10/2010 a Tonico Benites (*apud* BENITES, 2014, p. 68).

contexto, surgiu uma espécie de temor entre os fazendeiros, de que onde houvesse famílias indígenas, as terras seriam demarcadas pelo governo. (BENITES, 2014, p. 188).

Dentro das reservas, os Kaiowá e Guarani eram submetidos à política dos capitães e dos chefes de postos instituídos pelo SPI. Com os constantes deslocamentos forçados de famílias extensas para dentro das reservas, elas foram ficando superlotadas e os espaços necessários e propícios para a manutenção de sua cultura foram ficando escassos. Esses fatores acabaram delimitando parte da mobilidade territorial própria dos costumes Kaiowá e Guarani.

Para reforçar a descrição sobre o confinamento Kaiowá e Guarani feita por Brand (1997), cito a pesquisa feita pelo professor Jocimar Lomba Albanez sobre as transformações no campo no extremo sul de Mato Grosso:

À medida que se esgotava a atividade ervateira no ESMT, os trabalhadores foram se dispersando por toda a extensão da região, oferecendo sua mão-de-obra em trabalhos sazonais como picadas, aberturas de estradas e formação de fazendas; atividades estas que eram as que restavam à sua (falta de) qualificação profissional. Isso é profundamente sentido quando se trata dos ex-trabalhadores da Cia. Matte Larangeira que por aqui permaneceram (uma parte retornaria ao Paraguai). Desta forma, *mineiros*, *urus*, e outros trabalhadores do mate somavam agora braços aos do migrante nordestino que marchava junto com a nova frente pioneira. Junto a esses se encontravam, ainda, os povos indígenas, dispersos em trabalhos de desmatamento e *confinados* em áreas cada vez mais insuficientes. (ALBANEZ, 2013, p. 144).

Depois da destruição de suas aldeias e do desmatamento de considerável parte do seu território tradicional, esse processo impossibilitou a manutenção e o desenvolvimento do modo de vida específico dos Kaiowá e Guarani, *ava reko*, *ñande reko*, intrinsecamente ligado às suas terras tradicionais, que deve ter determinadas características sociais e ecológicas, como destaca Levi Marques Pereira, no livro *Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul módulos organizacionais e humanização do espaço habitado*:

Na noção de *tekoha* emerge uma série de características do espaço ocupado por parentelas kaiowá, com destaque para: a) o reconhecimento da importância da rede de caminhos, como forma de espacialização dos trajetos de realização da experiência social; b) a importância da memória como mecanismo de atualização da experiência e dos vínculos afetivos com o espaço ocupado por uma parentela ou comunidade; c) o reconhecimento dos méritos dos lugares ocupados que, no caso Kaiowá, expressa-se em fatores estéticos, na qualidade da água, do solo, da mata e nas condições do clima; d) a imbricação do espaço humanizado com as formas societárias nele desenvolvidas. (PEREIRA, 2016 p. 104-105).

Nesse sentido, emerge da pesquisa a percepção de tempo histórico kaiowá e guarani, que representa o impacto da colonização sobre o *teko* – seu modo de vida, através das perdas territoriais ocasionadas pelas frentes de ocupação de seus territórios tradicionais, impulsionadas principalmente pela expansão agrícola e seus diferentes ciclos (erva-mate, gado, cana e soja). Um outro momento refere-se ao tempo da organização de retomadas destes mesmos territórios, a partir do ano de 1984.

Crespe (2015) analisa a categoria de *tekoharã*, o território que se busca, pelo qual se luta e que se constituirá a partir de múltiplas estratégias. Essas estratégias envolvem levantar coletivos e toda uma ação política, na qual estão presentes, inclusive, os seres espirituais. Com a autora, entendemos que essa categoria, *tekoharã*, reflete a percepção do tempo, dimensionando o passado e o presente, que remete à projeção para o futuro.

Após a década de 1970, toda esta situação faz com as famílias extensas saiam das reservas iniciando o processo de retomada de seus antigos territórios. Sem as informações sobre a história do processo de esbulho das terras tradicionais kaiowá e guarani, algo que deveria ser ensinado nas escolas como parte integrante da história de Mato Grosso do Sul, muitas pessoas os tratam como invasores, acirrando ainda mais o preconceito causado pela padronização histórica de um sistema educacional eurocêntrico. Este tema será descrito no segundo capítulo.

2.1 Descolonização do tempo, dos saberes e da história

Para justificar a produção de um material de apoio didático para professores de História, tomo como ponto de partida uma crítica aos conteúdos curriculares de História da Educação Básica, dividida em períodos, que têm como referência as transformações tecnológicas, sociais, políticas e econômicas ocorridas na Europa ou que impactaram esta região. Mesmo em escolas dentro de territórios indígenas, os materiais didáticos, conteúdos e metodologias contemplam a história eurocêntrica, tendo como base um referencial curricular que impõe orientações integracionistas, como indica Márcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo, através do Capítulo 6, *Pensando As Escolas Dos Povos Indígenas No Brasil: O Movimento Dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*, no livro *A temática Indígena na escola*:

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito a educação escolar indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até

meados do sec. XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar", "civilizar" e "integrar" ou, em uma cápsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país tem como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória. (SILVA; AZEVEDO, 2004, P. 150-151).

Ao me deparar com os conteúdos curriculares de História dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao sair da universidade para o trabalho docente, a percepção que tive foi a invisibilidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul. Sobre a História do Brasil, o conteúdo curricular é extremamente eurocêntrico. Os povos indígenas no Brasil aparecem na grade curricular no primeiro bimestre do sexto ano do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio no período da Pré-História. Sobre este período, a grade curricular e os livros didáticos dão destaques aos chamados povos do Sambaqui que viveram no litoral sul e sudeste do Brasil e para o povo Marajoara da ilha de Marajó, através de sua cerâmica. Seguindo a cronologia histórica nos conteúdos da grade curricular de História, com a descrição dos povos indígenas, no final do sétimo ano e início do oitavo ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio, os povos indígenas são descritos de forma genérica. Aparecem como coadjuvantes da história colonial do Brasil, através dos primeiros contatos, ajudando os colonizadores na extração do pau-brasil e, posteriormente, sendo catequizados nas missões jesuíticas, desaparecendo logo em seguida das narrativas históricas e reaparecem, no final deste período, como ajudantes dos bandeirantes, ou na luta contra os mesmos. No nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, os conteúdos curriculares mencionam os povos indígenas no Brasil ao descrever sua participação na elaboração do artigo 231 da Constituição Federal de 1988. Sobre a história de Mato Grosso do Sul, os povos indígenas são citados como exemplos de povos que influenciaram a formação da cultura sul mato-grossense junto com japoneses, gaúchos, libaneses e outros.

Desta forma, os povos indígenas são basicamente apresentados, no contexto escolar, de forma genérica, sem muita importância para a história do Brasil, presos ao passado como seres que vivem nas florestas, usando trajes típicos. Ao tentar quebrar esta lógica e inserir a história

dos povos indígenas na atualidade, muitos estudantes se espantam ou acolhem as informações com preconceitos advindos do cotidiano de uma região agrícola, com constantes e inúmeros casos de conflitos por terras envolvendo os Kaiowá e Guarani. Na prática, como docente aprendi que os povos indígenas, em específico os Kaiowá e Guarani, são grupos que vivem à margem do padrão eurocêntrico de vida e história, e, por consequência, acabam sofrendo preconceito e exclusão. Esta exclusão se reflete, inclusive, no fato de não incluírem seu modo de vida e história, como conteúdos para as novas gerações, nas escolas localizadas dentro seu próprio território.

Como um dos objetivos desta pesquisa é produzir um material de apoio para professores de História trabalharem a temática indígena nas escolas urbanas e indígenas de Amambai, cito a discussão desenvolvida por Roseli Sanches (2018), em sua dissertação de mestrado *Fronteiras Étnicas e educação de indígenas na escola urbana municipal Júlio Manvailler, a respeito das escolas nas aldeias Amambai e Limão Verde*:

Em Amambai, existem escolas nas aldeias. Uma delas localiza-se na Aldeia Amambai, a Escola Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowá, oferece o Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo cerca de 1.400 estudantes, além da Escola Municipal Mitã Rory com cerca de 900 estudantes, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação. Na Aldeia Limão Verde, há a Escola Pólo Indígena Tupã I Ñandeva, com cerca de 520 alunos. Os dados aqui levantados são de 2017. (SANCHES, 2018, p. 12).

É necessário lembrar que a legislação no Brasil garante aos povos indígenas a educação escolar bilíngue, específica, diferenciada, de qualidade e os modos próprios de ensino/aprendizagem. Existe uma série de decretos que definem políticas públicas a esse respeito. Embora essa legislação ainda seja válida, cada vez mais ela deixa de ser implementada. (SILVESTRE, CACCIA-BAVA, 2017).

No caso das escolas urbanas, na região conhecida como Cone Sul de Mato Grosso do Sul, elas são amplamente frequentadas por jovens oriundos das aldeias kaiowá e guarani, o que torna ainda mais urgente repensar práticas de ensino, currículos e materiais didáticos ali adotados. Proporcionar a inserção de conhecimentos e percepções de tempo/história e ritmos de vida kaiowá e guarani é contribuir para a democratização do ensino, no que tange à pluralidade étnica, em nível regional, nacional e mundial. Nessa linha se enuncia a perspectiva de uma ecologia de saberes, que se fundamenta em percorrer o caminho contrário aos efeitos causados pela ciência

moderna, que provocou o ocultamento de formas de conhecimento vigorosas, produzindo a emergência desses conhecimentos, a partir da tradução intercultural (SANTOS, 2011).

A normatização do tempo e da história, difundida com o aval da disciplina histórica, deve ser contraposta para que outras formas de conhecimentos possam emergir, percepções de tempo, de história e de ritmos de vida, que devem ser respeitadas e ensinadas no cotidiano escolar para transformar a ordem temporal, imposta pelo capitalismo, de que “tempo é dinheiro”. Em suma, se faz necessário o desenvolvimento de uma educação com pluralidades culturais e históricas.

Boaventura Souza Santos revela as intencionalidades por trás da invisibilidade histórica de grupos e seus conhecimentos. A partir do conceito de sociologia das ausências que integra a obra do autor, penso a ausência do povo Kaiowá e Guaraní nos currículos de História em Mato Grosso do Sul:

A medida que el capitalismo global y sus formas satelitales de opresión y dominación se expandieron, más y más panoramas diversos de pueblos, culturas, repertorios de la memoria y de las aspiraciones, universos simbólicos, formas de vida y estilos de vida, concepciones de tiempo y espacio, y así sucesivamente, fueron incluidos dialécticamente en la conversación de la humanidad a través del sufrimiento y la exclusión indecibles. (SANTOS, 2011, p. 286).

Para Boaventura Souza Santos, refletir a negação dos conhecimentos, das temporalidades e da tradição oral de outros povos do hemisfério Sul é condição prévia para iniciar as transformações sociais e políticas do nosso tempo.

El objetivo de crear distancia respecto de la tradición eurocéntrica es abrir espacios analíticos para las realidades que son “sorprendentes” porque son nuevas o han sido ignoradas o invisibilizadas, es decir, consideradas no existentes por la tradición crítica eurocéntrica. (SANTOS, 2011, p. 26).

Questionar para transformar e quebrar a hegemonia do conhecimento ocidental produzido desde a modernidade até os dias atuais, que coloca a razão cartesiana e a ciência como únicas capazes de produzir conhecimento válido, é pensar o impensável, que o improvável seja incluído como parte integral do trabalho teórico.

Um ensino da História que contemple a pluridiversidade e, de forma específica, como pretendemos, deve ser centrada no reconhecimento do Outro, dos Kaiowá e Guaraní, transcendendo a fronteira do antropocentrismo ao biocentrismo. Trata-se de uma transcendência que se caracteriza por ter componentes afetivos, em que seres humanos são valorizados porque respondem por uma necessidade subjetiva de interação e não são vistos como mercadorias.

René Ramírez Gallegos (2018), no artigo *Ucronías para la vida buena*, contrapõe a concepção linear de tempo ao tempo de existência da vida humana, tendo como parâmetro a existência em comunidade e a produção de uma ordem temporal para uma vida boa, nos seguintes termos:

1. *La vida humana en tanto tiempo de la existencia*: El primer componente de la vida buena es la vida misma. En tal sentido, está relacionada con el tiempo de existencia del ser humano. En general, el tiempo de vida en un territorio determinado es quizá una de las máximas expresiones de resultado de la presencia o ausencia de la materialidad necesaria y objetiva para satisfacer las necesidades y derechos en una comunidad política determinada. (RAMIREZ, 2018, p. 3).

Para isso, no que se refere ao ensino de História, é necessário apresentar novas temporalidades culturais, evidenciando para os estudantes da Educação Básica que existem outras maneiras de viver de forma plena a vida, de acordo com os costumes da cultura em que se está inserido, e que estas culturas não são primitivas ou atrasadas, mas diferentes, principalmente no que diz respeito percepção de tempo e ritmos de vida.

Pesquisar e refletir a respeito da percepção de tempo kaiowá e guarani é uma forma de contribuir para a interculturalidade, tanto no ensino básico como no ensino superior. A professora Célia Foster Silvestre (2017), em coautoria com o professor Augusto Caccia-Bava (2017), no livro *Entretempos: Experiência de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens*, relata sua trajetória como professora em nível superior e questiona a importância de se fazer uma crítica ao paradigma científico que sustenta o modelo de universidade e que não contempla de maneira ampla os diferentes saberes e fazeres milenares:

Embora o discurso teórico-crítico enfatize a universidade como espaço público, de construção da igualdade e produção de saberes que atendam amplos setores sociais, esta percepção está bastante restrita a uma noção ocidentalizada de conhecimento. O estabelecimento de uma política nacional para o desenvolvimento do capitalismo evidencia a associação da produção de conhecimento ao desenvolvimento de potencial tecnológico do país, desconsiderando grupos e povos à margem da produção capitalista. (SILVESTRE; CACCIA-BAVA, 2017, p. 18).

A mudança de paradigma não está na negação do conhecimento produzido no ocidente a partir da modernidade europeia, mas sim na inserção de novos conhecimentos, práticas e metodologias. A inserção de outros saberes como os dos Kaiowá e Guarani no sistema educacional básico, no caso deste trabalho, tem com objetivo contribuir para a construção de um

sistema educacional pluriétnico. Mesmo que seja uma atitude pequena, incapaz de mudar todo sistema eurocêntrico, é uma dentre tantas outras formas de luta contra a colonização epistemológica. Reconheço que a mudança é lenta, mas sem estas pequenas contribuições, ela nunca ocorrerá. Para Santos, esta é uma luta contra as injustiças sociais:

A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (SANTOS, 2010, p. 40).

Mas o que seria o abissal? No livro *Epistemologia do Sul*, Boaventura Souza Santos descreve o abissal como uma linha que divide dois universos:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante e compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistência é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite da inclusão considera como sendo Outro. (SANTOS, 2010, p. 32).

A imposição desta linha abissal pelos primeiros colonizadores europeus através da catequização e hoje através do sistema escolar e ensino superior serve para dividir o campo do conhecimento em dois universos: de um lado, a ciência moderna, a crença na racionalidade cartesiana como única capaz de chegar à verdade; de outro lado, os conhecimentos são vistos como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar fontes para a produção científica. Estas linhas abissais não são estáticas nem se apresentam apenas dentro do campo do conhecimento, elas podem se apresentar em forma de notícias e artigos em jornais e revistas, em discursos políticos, em projetos de leis, etc. Sempre que a visão de desenvolvimento e progresso tecnológico se sobrepõe aos costumes tradicionais dos povos nativos e originários, em qualquer parte do mundo, a linha abissal estará sendo desenhada e redesenhada de acordo com os interesses do projeto civilizador moderno europeu, assim como também nas diferentes formas de resistências a esta visão.

2.2 Temporalidades cotidianas dos Kaiowá e Guarani

Na língua Guarani, na expressão que denota tempo está implícita a noção de espaço: ao visitar um parente que mora em uma localidade distante, podendo ser em uma outra aldeia, uma

reserva ou um acampamento de retomada, dizem, por exemplo: “estamos há um dia, a meio dia de caminhada, ou chegaremos antes do almoço, ou para a janta”. O tempo percorrido dentro de seu território, por rodovias, estradas, ruas e até em meio às fazendas que antes eram seus antigos territórios, os Kaiowá e Guarani não expressam somente a distância e o tempo que levam para se deslocar de um lugar a outro, o espaço percorrido no *oguata* (caminhada) é onde ocorrem várias interações durante o trajeto, onde vão construindo seu modo de ser, o *teko*. Esta interação ocorre através das suas relações sociais, suas memórias, suas histórias e suas percepções de tempo e ritmo de vida, que se dão no *oguata*.

Na tese da professora Aline Castilho Crespe (2015) selecionei dois tipos de mobilidade kaiowá e guarani - *jaheka* e *oguata* - que achei apropriados para exemplificar o conceito de tempo/espaço - *ára*:

O *oguata* geralmente é iniciado pelo convite “*jaha, jaha!*” (Vamos, vamos!) e consiste principalmente no movimento de caminhar entre as casas dos parentes com intuito de fazer visitas, encontrar com o rezador e participar de cerimônias religiosas, casamentos e festas, frequentes nos antigos assentamentos. (CRESPE, 2015, p. 318).

O *jeheka* é um tipo de mobilidade vinculada às atividades econômicas cotidianas, como o sair para caçar, coletar alimentos, caminhar para procurar por alguma coisa que nem sempre foi previamente decidida. (CRESPE, 2015, p. 320).

Celuniel Aquino Valiente (2019), Kaiowá, descreve o *oguata* como o costume de caminhar dos Kaiowá e Guarani, em sua dissertação de mestrado em Antropologia:

Podemos muito bem definir o caminhar – *oguata* – como uma relação de transformações, onde se faz o caminho através de interações com vários objetos e seres, constituindo e inventando trajetos para fabricação das suas próprias mudanças, em sua contínua experiência com diferentes mundos e lugares. No entanto, desde a época da compulsória relação com os não índios, ao produzir o caminhar, esses coletivos já observavam em suas produções relacionais essas contínuas mudanças e transformações em suas redes de relações. E o caminhar, além de produzir transformações nas relações sociais, também transforma o espaço onde constituem essa experiência histórica, sendo conservada na memória, quando experimenta, pela primeira vez, um lugar novo, bem como as experiências relacionais do seu *oguata*. As lembranças constantes ao reexperimentar algum lugar, atualmente, são: “Por aqui sempre caçamos antigamente”; “Quando era criança andávamos por aqui”; “O meu pai matou uma onça bem aqui”; “Com seu avô falecido pescamos muito por aqui”. Ou mais recentes: “Aqui que me formei no *Teko Arandu*”; “Aqui que nosso antepassado vivia (na retomada)”; “Durante a minha formação na UFGD, a gente ia todo dia de ônibus até em Dourados”. (VALIENTE, 2019, p. 53-54).

A percepção de tempo kaiowá e guarani também está diretamente ligada às relações interpessoais e à sua mobilidade espacial dentro do seu território ou antigos territórios. A interação social em forma de visitas para rezador, amigos e parentes, por diferentes motivos, é condição básica do *oguata*. O *jaheka* está ligado às atividades diárias. Essas atividades podem variar de acordo com as fases da vida dos integrantes do coletivo kaiowá e guarani. Por exemplo, o reconhecimento territorial do entorno onde moram é condição obrigatória para as crianças, que fazem isso sempre acompanhadas por um adulto.

Esse modo de vida e de perceber o tempo e os espaços como uma única unidade, faz com que a terra seja elemento essencial em sua vida. O tempo de trabalho não está associado ao tempo do relógio: cuidar das roças, caçar, pescar vai depender da demanda, o restante do tempo estará destinado às interações sociais, com visitas a parentes e práticas de esportes.

Frequentar a escola e a universidade é parte do cotidiano das crianças, adolescentes e jovens kaiowá e guarani e, mesmo estando inseridos numa temporalidade ditada pelo tempo do relógio, fora dela, os Kaiowá e Guarani, em sua maioria, ainda seguem o ritmo de vida de acordo com sua cultura.

No decorrer desta pesquisa foram realizadas duas oficinas com o objetivo de levantar informações dos estudantes kaiowá e guarani a respeito de suas percepções de tempo através do conceito de *ára*- tempo/espço.

A primeira oficina, denominada *Percepções de Ára – tempo-espço Kaiowá e Guarani*, ocorreu no dia 9 de maio de 2019. O professor kaiowá guarani Geraldo Domingues, formado em História pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Unidade de Amambai, foi convidado para iniciar a reflexão sobre o tema central. Ele é professor na escola Indígena Municipal Ñande Reko Arandu, localizada na aldeia Takuapery no município de Coronel Sapucaia/MS e, em 2018, cursava mestrado na UFGD. Com a participação de estudantes indígenas kaiowá e guarani e não indígenas bolsistas dos cursos de Ciências Sociais e História, o professor Geraldo Domingues iniciou explicando as palavras em língua Guarani usadas pelos Kaiowá, para situar no tempo suas narrativas sobre fatos acontecidos no passado, como *ymaguare*, usado para narrar o tempo antigo, como viviam em seu território antes de serem expulsos e mandados para as reservas.

O professor Geraldo explicou que a temporalidade histórica kaiowá e guarani centra-se basicamente em dois polos, passado e presente, ligados entre si através da memória e da palavra.

O passado - *ymaguare* - além de representar um tempo distante, é um tempo filosófico e político, presente em narrativas históricas, trazidas para os discursos de lideranças políticas e religiosas, quer sejam jovens, adultos e anciãos, especialmente os envolvidos em torno das lutas para retomar aquilo que consideram essencial e necessário para seu povo, o direito de viver de acordo com seu modo de ser dentro dos seus territórios tradicionais. Os acontecimentos vividos e narrados no tempo presente, *Ko'anga*, indicam um tempo de lutas pelas retomadas dos territórios tradicionais, espoliados sistematicamente durante o tempo do *sarambi*, que significa esparramo.

O diálogo com estudantes e professores kaiowá e guarani a respeito da categoria de tempo histórico através do *ára* – tempo/espço, na primeira oficina, constituiu uma construção coletiva de conhecimento. Teve como proposta uma metodologia ao mesmo tempo investigativa e pedagógica, própria do Mestrado Profissional em Ensino de História, mas também intencional, na forma de fortalecer a relação da graduação com a pós-graduação e da universidade com as escolas, em uma perspectiva de valorização do conhecimento kaiowá e guarani. Essa proposta metodológica mostrou-se necessária tendo em vista que aproximadamente cinquenta por cento dos estudantes da Unidade Universitária da UEMS em Amambai são Kaiowá e Guarani.

As oficinas, tendo como tema gerador de debate a percepção nativa de tempo kaiowá e guarani, *ára* – tempo/espço, foram propícias para essa abordagem dialógica. Na primeira oficina, após a apresentação inicial do professor Geraldo Domingues, os estudantes foram divididos em cinco grupos de três pessoas, integrados por estudantes indígenas e não indígenas, buscando contemplar a proposta formativa. Cada integrante do grupo e, em alguns casos, o grupo como um todo, fez um desenho para representar sua forma de perceber o tempo de acordo com o tema gerador.

A segunda oficina, *As diferentes percepções de tempo e história na educação básica: um contraponto entre a temporalidade Kaiowá e Guarani e a eurocêntrica*, ocorreu no dia 13 de setembro de 2019. Houve a participação de estudantes indígenas e não indígenas do primeiro e quarto semestre do curso de História, totalizando em média 40 pessoas.

Prevendo maioria de estudantes não indígenas o tema gerador de debate, além do *ára*, foi a percepção de tempo histórico eurocêntrico e como ele influi no encobrimento de outras formas de percepções históricas e culturais no espaço escolar, a exemplo dos povos kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul. Desta vez, fiz a introdução do tema, direcionando as atividades e mediando as apresentações.

A respeito da temporalidade kaiowá e guarani, minha apresentação foi baseada em referências como Brand (1997) e Crespe (2015) e nos materiais já produzidos na primeira oficina. Após uma introdução rápida a respeito do *ára*, deixei para os estudantes kaiowá e guarani presentes a explicação e desenvolvimento mais aprofundado do tema. Desta forma, minha explicação voltou-se para a temporalidade eurocêntrica, descrevendo sua influência na historiografia, no ritmo e modo de vida dos indivíduos inseridos no mundo capitalista de produção e consumo. Como aporte teórico para essa discussão utilizei basicamente três autores: Thompson (1998), Gallegos (2018) e Santos (2011).

Após a introdução do assunto, os estudantes indígenas foram convidados a apresentarem suas percepções sobre o tempo, contrapondo-a à temporalidade eurocêntrica. Todos os estudantes presentes foram divididos em grupos compostos por estudantes indígenas e não indígenas. Foram distribuídos temas pré-estabelecidos para cada grupo: a) Calendário kaiowá e guarani – meses do ano; b) *Ava reko* e estações do ano (tempo de plantio, de colheita, rituais que estão ligados a determinadas épocas, como o plantio e o batismo do milho); c) Educação, tempo e memória, a partir das denominações kaiowá e guarani para as fases da vida – infância, juventude, velhice (visando entender como a dimensão do tempo é percebida em cada uma dessas fases da vida e como se “ensina” a noção de tempo); d) Como os Kaiowá e Guarani dimensionam tempo histórico? Quais são os marcadores para explicar a História, de acordo com o modo de vida kaiowá e guarani? e) Quais são as maiores dificuldades para os Kaiowá e Guarani entenderem a história contada na perspectiva dos não indígenas? f) Qual é a relação entre tempo e vida boa? g) Como percebem a relação entre tempo e território - como explicam a categoria *ára* – tempo/espço, para os não indígenas, palavras que começam com *ara* e indicam a dimensão de tempo? h) Como preparariam uma aula sobre os conceitos de *ymaguare*, *sarambi* e *ara pyahu* em uma aula de História, em uma escola urbana?

A proposta do trabalho foi fazer com que os estudantes kaiowá e guarani, de forma espontânea, desenhasssem e explicassem a maneira como percebem o tempo e como essa percepção está presente em seu cotidiano e na maneira como narram os acontecimentos cotidianos do passado e a história do seu povo.

O desenho, enquanto linguagem e como metodologia, diz muito sobre a subjetividade do seu autor, a partir daquilo que ele passa a enxergar através da sua experiência de vida. Por outro lado, ao buscar metodologias que descolonizem o pensamento e façam emergir novas

perspectivas, o desenho contribui tanto para a reflexão quanto para a expressão de vivências. Como descreve Karina Kuschner (2016), professora do Departamento de Antropologia Cultural do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no artigo *A antropologia pelo desenho: experiência visuais e etnográficas*, publicado na revista *Cadernos de Arte e Antropologia*:

Os ideais de um fazer antropológico que valoriza o trabalho de campo intenso e imersivo (à la Malinowski) e conectado às dimensões da subjetividade, da criatividade, do fluxo e da experiência se alinham fortemente com as noções de John Berger, autor-chave do campo da arte, que fertiliza muitos dos trabalhos antropológicos na área (e deste volume). Em uma formulação famosa, Berger reafirma a centralidade do sujeito e da sua singularidade na produção do desenho de observação: uma árvore desenhada não é uma árvore, mas uma “árvore desenhada por alguém” (2005:71). É do reconhecimento desse self, e não somente daquilo que está fora dele, que o investigador vivencia (e registra) o mundo à sua volta. Ou seja, o sentido de um desenho é indissociável da biografia, do olhar e da imaginação de seu autor, bem como das condições em que foi produzido, tema central na discussão contemporânea sobre a autoria etnográfica (idem, p.3). Para Berger, o que está em jogo não é tanto o resultado – a linha desenhada –, mas o processo vivido: aquilo que o desenhador passa a enxergar e conhecer a partir da experiência de traçar o papel. O tempo é alongado pela imersão do observador numa relação com quem (ou o quê) observa (idem, p.70). O argumento é que esse diálogo produz uma temporalidade estendida que se contraporia ao tempo “congelado” pela fotografia ou ao ritmo mecânico do filme, contraste que será muitas vezes reforçado pelos adeptos da contribuição do desenho para a antropologia, embora contestado de forma contundente por Grimshaw & Ravetz (2015), em resposta a Ingold (2013). (KUSCHNER, 2016, p. 9).

Ao iniciar as oficinas, descrevi os objetivos do estudo que estava em andamento, explicando que a oficina tinha vários propósitos: promover uma aproximação e fortalecer o diálogo entre o mestrado e a graduação, ampliar nossos conhecimentos a respeito da temática do tempo e sua relação com a História e, com isso, materializar conhecimentos que pudessem ser incluídos em um material pedagógico de apoio aos professores da rede básica, a respeito do tema. Informei-lhes sobre a importância de terem conhecimento destes objetivos para decidirem se tinham interesse de contribuir com seu conhecimento para o material a ser produzido, que seria levado à banca de avaliação no Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória. E concordaram em participar.

Revelou-se potencializadora para a proposta metodológica, na primeira oficina, a participação de estudantes não indígenas, que desenvolveram ou desenvolviam, naquele momento, projetos nas aldeias kaioiwá e guarani (como o Programa de Residência Pedagógica

desenvolvido na E. E. Mboe'roy Guarani Kaiowá, na aldeia Guapo'y – Amambai/MS). Os participantes foram divididos em grupos de trabalho, tendo indígenas e não indígenas como integrantes. A metodologia de exposição do trabalho usando a lousa, com os comentários dos integrantes do grupo e dos demais presentes, também foi enriquecedora. Nas duas oficinas, essa etapa de compartilhar o material permitiu a discussão das percepções dos indígenas, como elemento dialógico e pedagógico. A metodologia cumpriu, dessa forma, o objetivo de produção de conhecimento coletivo.

2.3 A representação do tempo nas oficinas

Para o presente trabalho, selecionei alguns desenhos oriundos da oficina, de acordo com os objetivos propostos: a etapa da vida (infância, juventude e velhice), trabalho, lazer, interação social, calendário e estações climáticas, e narrativas históricas. Os desenhos, produzidos em papel sulfite, com canetas e lápis coloridos, foram transferidos para o computador, utilizando scanner, os quais também compõem o material de apoio pedagógico produzido, apresentado nessa dissertação como Apêndice.

Para a organização da narrativa apresento os desenhos e, na sequência, um comentário, a título de análise. Como a proposta é dialogar com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os comentários são apresentados em estilo coloquial.

As percepções de tempo e suas variações, citadas no primeiro parágrafo, são mostradas nos desenhos feitos por Geonedes Ramires, Kaiowá, os quais representam a organização do tempo através do trabalho, lazer e interação social, de acordo com a fase da vida dos integrantes do seu coletivo. A colonização ameaça essa forma de socialidade e vivência desse tempo, com a vida nas reservas e a destruição da flora e fauna.

Imagem 2: Desenho de Geonedes Ramires, integrantes dos Kaiowá e Guarani,, representando o tempo diário na infância.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Imagem 3: Geonedes Ramires representa o tempo diário na juventude.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Os Kaiowá e Guarani são, historicamente, produtores de alimentos e esse foi um dos motivos pelos quais o colonizador avançou por seus territórios fartos: abóbora, milho, mandioca,

produzidos principalmente pelas mulheres. Esse foi e é um dos impactos causados pela colonização, como menciona Silvestre (2011).

A ausência de terras suficientes para produzir tem se apresentado como um fator que interfere fortemente na reprodução social para esse grupo, na medida em que não permite que as crianças sejam socializadas a partir das experiências que a roça, “*kokue*” em língua guarani, expressam para esse povo tradicionalmente ligado à agricultura. Podemos também mencionar a caça e a pesca, nesse mesmo argumento. As relações de cunho capitalista, desenvolvidas de forma acelerada na região nas últimas décadas, têm tornado possível o acesso eventual às formas de trabalho assalariadas. (SILVESTRE, 2011, p. 149).

As relações de produção capitalista afetam, inclusive, essa forma de produção e, com isso afetam o *nhandereko* (*nhande* – nosso; *reko* – modo de vida), forma como os Kaiowá e Guarani se referem aos seus costumes. Produzir alimentos é, ao mesmo tempo, produzir pessoas e socialidades. A produção do milho é um exemplo: tradicionalmente, muitos alimentos são produzidos com o milho, base importante da alimentação no passado, mas também muitas festas e rituais, dos quais participam muitas famílias e comunidades.

Entretanto, existem novas formas de socialidades, na atualidade, às quais os jovens aderem, como o futebol. O futebol é uma prática esportiva que junta os e as jovens, como menciona Seraguza (2013):

A reza/canto, a comida e os remédios do mato apontam para a preparação dos corpos para alcançar a divinização, o *aguyje*. Tal como os deuses, que os Guarani e Kaiowá evocam constantemente para justificar suas práticas como uma imitação ou “herança” destes, alcançar esta divinização, preconizada pelo corpo, não pode ser feita de maneira isolada. É preciso compartilhar corpos e construir novas pessoas; para isto, espaços de socialidade e dotados de agência, como os jogos de futebol, os eventos de reza/canto e as festas, são acionados por vezes, e podem contribuir com esta condição. (SERAGUZA, 2013, p. 152).

No limiar da fronteira entre os costumes tradicionais kaiowá e guarani e as constantes transformações devido ao contato cada vez mais intenso com a sociedade brasileira, estão os jovens desta etnia. A juventude, enquanto construção social de tempo, indica mudanças, tensões e modos como cada indivíduo se porta e reporta na tensão entre a tradição - *Ymaguare* - e o novo - *teko pyahu*. (SILVESTRE, CACCIA-BAVA, 2017; SILVESTRE, 2011).

Silvestre (2011) descreve que, para os Kaiowá e Guarani, a percepção da fase da juventude como ciclo de vida é recente, já que, tradicionalmente, ao chegar ao final da infância a pessoa passaria para a fase adulta. O que indicava esta mudança, de criança para adulto, era a

capacidade de produzir o próprio alimento, tornando-se capaz de sustentar a si e a família que desejava formar.

As fases de vida entre os Kaiowá e Guarani se relacionam aos ciclos biológicos e produtivos. Quando a pessoa atinge determinada fase de desenvolvimento biológico, passa a ter outro estatuto social, que lhe confere privilégios e deveres de reciprocidade no campo reprodutivo; segue a lógica de que a pessoa já tem força física e emocional para conseguir seu próprio sustento e formar outra família. (SILVESTRE, 2011, p. 149).

Sendo o casamento um fato que determina a passagem da fase adulta para os Kaiowá e Guarani, busquei informações a respeito da fase de transição que antecede o casamento, com o pesquisador, Claudemiro Pereira Lescano, integrante dos Kaiowá e Guarani, em sua dissertação de mestrado *Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação guarani kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem*. Esse autor descreve que, tradicionalmente, o processo de namoro, *ojoporaka*, e casamento, *ojoaju*, dentro da cultura Kaiowá, seguem ritos específicos que atestam a capacidade do rapaz em prover o sustento familiar e ter um bom relacionamento com a família da moça. A moça, por sua vez, também é observada e avaliada por suas habilidades nos afazeres domésticos e na sua relação com a família do pretendente:

O processo de namoro do Kaiowá – *ojoporaka* - dura três meses. Durante esse tempo, o moço e a moça são acompanhados e observados pelas duas famílias. O rapaz precisa provar que tem toda a possibilidade de manter a mulher, deve saber fazer a roça, a casa, saber caçar e pescar, além de ter um bom comportamento. Nesses três meses, ele tem que manter a moça com a produção da roça e com animais da caça e pesca. Precisa visitar e construir bom relacionamento com a família da moça. Assim, ela também é observada se sabe cuidar a casa e, quando faz comida, precisa levar para o rapaz e para a família dele; deve visitar a família do “noivo” e criar um bom relacionamento com ela. (LESCANO, 2015, p. 42).

Seguindo a descrição da tradição kaiowá e guarani sobre a fase de transição da infância para a maturidade, as meninas se tornam adultas com a primeira menstruação, quando têm o cabelo cortado e vivem um período de recolhimento para o aprendizado das práticas daquilo é considerado necessário para uma mulher kaiowá e guarani:

Tradicionalmente, por volta de 10 a 12 anos, realizam-se rituais que marcam a maioridade e maturidade alcançadas. Para os meninos Kaiowá ocorre a furação do lábio inferior para a colocação do adorno labial chamado *tembeta*. As meninas têm o cabelo cortado por ocasião da primeira menstruação e vivem um período de recolhimento acompanhado dos ensinamentos e práticas considerados apropriados para as mulheres. Desde 1993 não se pratica mais a festa de furação do lábio. O último lugar a praticá-la foi a aldeia do Panambizinho, naquele ano.

As meninas ainda vivem esse período de recolhimento, embora com variações. (SILVESTRE, 2011, p. 145).

Hoje não existem espaços adequados suficientes para todos os jovens iniciarem a prática na agricultura. Novos hábitos de consumo, com a busca de acesso aos produtos industrializados, valorizados por jovens urbanos, como tênis, roupas e celulares, faz com que procurem mais por trabalhos assalariados do que propriamente por trabalho de subsistência na roça - *kokue*. Estudar, trabalhar e ter acesso a mercadorias também são objetivos que ocupam a vida dos jovens kaiowá e guarani, fazendo com que se casem mais tarde do que a geração anterior.

Este novo tempo em que a juventude surge como fase de vida e categoria social entre os Kaiowá e Guarani traz também dilemas quando o assunto é o *teko* – os costumes próprios. Silvestre (2011) analisou este aspecto em relação à inserção de jovens professores e professoras nos projetos de vida e resistência de seu povo. No estudo desenvolvido, a pesquisadora constatou que os professores indígenas são chamados a promoverem a tradução entre o *ymaguare* e o *ara pyahu*:

O professor indígena é, entretanto, cada vez mais chamado para exercer o papel de articulador dos conhecimentos externos e da cultura indígena. Tem, ainda, que responder, em regime de urgência, aos desafios colocados pelo atual momento histórico: garantir a sustentabilidade, unindo novas tecnologias e conhecimentos tradicionais e estabelecer estratégias políticas para garantir direitos, como o direito ao território e à educação formal. Deve, ainda, ser capacitado para o acesso aos recursos para o desenvolvimento de projetos, estabelecendo parcerias eficazes entre a comunidade e possíveis aliados. Deve, ainda, se envolver na luta para a retomada dos territórios ancestrais ocupados por fazendeiros. (SILVESTRE, 2011, p. 170).

Imagem 4: Desenho de Geonedes Ramires, representando o tempo diário na velhice.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Os *nhanderu* e *nhandesy* – rezadores e rezadoras – são considerados os portadores da história antiga, *ymaguare*. Suas narrações históricas remontam a um passado de caminhos percorridos, territórios habitados, interações sociais, comunicação com seres espirituais e contato com os não indígenas e suas consequências. Essa prática tem seu similar na figura do narrador, própria das culturas orais.

Entre os Kaiowá e Guaraní, o prestígio do narrador está expresso no cotidiano, a partir da importância dada ao conselho, como é chamada a prática educativa e orientadora das pessoas mais velhas, acumuladas em suas experiências de vida, para com as mais jovens, que ocorre geralmente à volta do fogo. (SILVESTRE, 2017).

Para Walter Benjamin (1985), a figura do narrador se torna tangível a partir de duas situações:

A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Sabedoras do *ymaguare*, as pessoas mais velhas são vistas como sábias, obtendo muitas vezes a condição de intermediadoras de conflitos internos e externos. Na atualidade, mesmo não tendo a mesma solicitude como antes por parte dos mais jovens, devido à crescente influência das instituições que adentraram as aldeias, como as igrejas neopentecostais, os mais velhos continuam sendo referência para a maioria dos jovens. Sabedoria, velhice e juventude são categorias que, para os Kaiowá e Guaraní, podem estar presentes em uma mesma pessoa, desde que ela seja capaz de ter experiências xamânicas:

[...] Para ser um bom xamã é preciso ter muito conhecimento (como um velho sábio) e caminhar pelo céu (como um viajante). Quando faz a sua viagem o xamã caminha tanto no tempo quanto no espaço, por que o tempo e o espaço não são duas propriedades excludentes. Nesta viagem uma criança de sete anos pode ter uma experiência xamânica e receber, com esta idade, todo o conhecimento que ela deve levar com ela por toda a vida. Este conhecimento pode tornar uma pessoa jovem em um “velho jovem”, um sábio que pode se apresentar no corpo de uma criança. (CRESPE, 2015, p. 304).

Para Benjamin (1985), quando os mais antigos comunicam suas experiências estão exercendo uma função prática na construção e manutenção das normas sociais do grupo ao qual

pertencem. Seguindo Benjamin (1985) em *O narrador*, a arte de narrar apresenta uma mediação com a experiência de vida:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. Porém esse processo vem de longe. (BENJAMIN, 1985, p. 200-201).

Como descreveu Geonedes Ramirez, os Kaiowá e Guarani mais velhos gostam de ficar em grupo conversando e compartilhando sua alegria com o outro. Gostar de partilhar com o outro sua experiência é permitir que os mais novos tenham acesso à base de sua existência, à imagem deste modo de ser: “O acento maior parece não estar no caráter histórico da presença num determinado espaço, mas na possibilidade de reconstruir determinada relação específica, cultural e histórica definida com a terra, dentro do território tradicional, que permita produzir seu **ñande reko**.” (BRAND, 1997, p. 9).

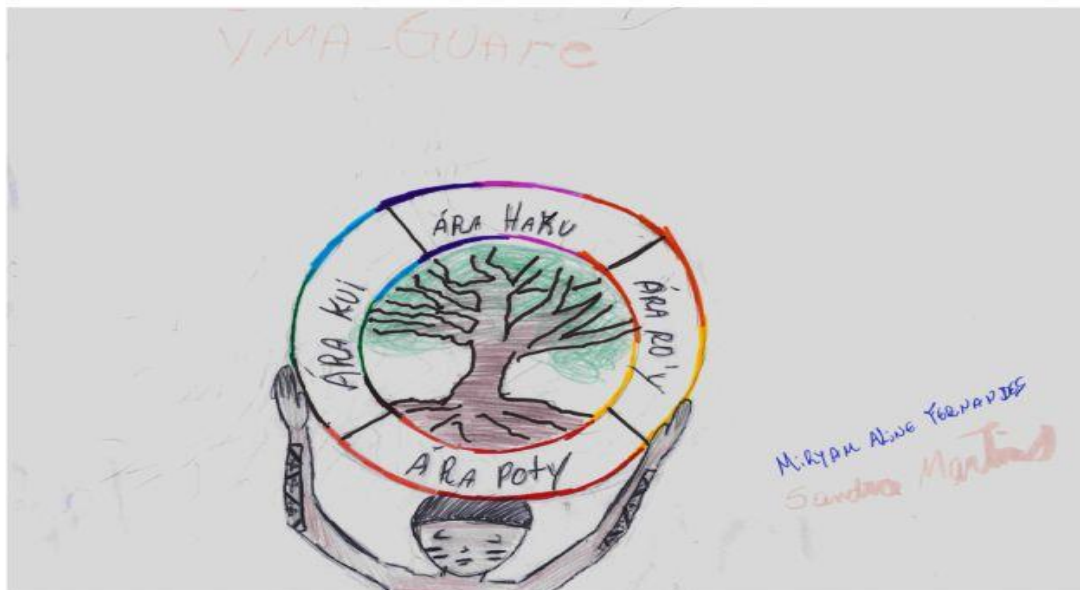
Brand (1997) descreve também a necessidade de se manter e buscar a memória dos diversos informantes para a orientação das cosmovisões dos Kaiowá e Guarani:

Para isso, torna-se necessário resgatar da memória dos diversos informantes a imagem desse modo-de-ser dos antepassados. Esta recuperação, a partir do lembrado pelos diversos informantes, pareceu-me fundamental para compreender corretamente suas falas sobre o contexto atual, pois são elementos afetivamente presentes na memória do grupo que orientam a sua cosmovisão e não as descrições desse mesmo modo-de-ser registrados nos livros etnográficos. As alterações apontadas pelos informantes são, efetivamente, sempre em referência a esta memória viva. (BRAND, 1997, p. 15).

Para além da relação entre tempo, história e memória, é possível referenciar outras formas dos Kaiowá e Guarani manifestarem suas percepções de tempo, que os ligam aos ciclos climáticos. Quando perguntados sobre a idade de uma criança, os membros deste coletivo dizem: “nasceu há uma geada”; “nasceu há duas colheitas”. Da mesma forma, uma época do ano pode ser identificada com expressões que identificam tempo e espaço, como *Árapoty* – tempo de flor -

para a primavera. *Ára* também é a palavra para designar espaço. *Ára*,é, nesse sentido, o espaço onde se dá o acontecimento.

Imagem 5: Desenho dos estudantes Miryam Aline Fernandes e Sandro Martins representando as quatro estações climáticas do ano, escritas em língua Guarani.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Neste exemplo, o aluno kaiowá guarani, Sandro Martins, com a estudante Miryam Aline Fernandes, produziram um desenho em forma de círculo contendo os nomes das quatro estações climáticas da natureza, escritos em língua Guarani: *Ára Haku* é o tempo quente, o verão; *Ára Ro'y* é o tempo do frio, o inverno; *Ára Poty* é o tempo das flores, a primavera; *Ára Kui* é o tempo de queda das folhas, o outono;

No meio do círculo foi desenhada uma árvore simbolizando a percepção da mudança de *ára* em cada período. No livro *História Kaiowa das origens aos desafios contemporâneos*, ao descrever o modo como os Kaiowá marcam pequenos período de tempo, Graciela Chamorro utiliza os registros do paleontólogo e geólogo alemão Gustav von Königswald:

Sobre o tempo, Königswald escreveu que, que quando se trata de pequenos períodos, os Kaiowá se expressavam em luas (de lua cheia a lua cheia). Os anos eram marcados com a florescência da algaroba, árvore que produz vagens apreciadas e usadas com frequência na produção de uma bebida alcoólica. A hora era interpretada pela altura do sol e as horas noturnas pela posição da lua. (CHAMORRO, 2015, p. 147).

No desenho acima, um *ava*⁵ (ser humano kaiowá e guarani) representa o levantar destas estações através das rezas e festas. Este levantar, segundo a pesquisa etimológica de Chamorro (2008) significa existência. *Existir* no sentido de organizar as atividades cotidianas dos diversos coletivos kaiowá e guarani, através destes acontecimentos climáticos. A forma de organizar o tempo, em uma determinada sociedade, segue determinados eventos, considerados importantes, estabelecendo periodicidades orientadoras da vida social. A circularidade remete à ideia de renovação, uma percepção cíclica do tempo, diferente do tempo linear da sociedade não indígena.

É interessante observar os verbos usados pelos indígenas para marcar o início da existência da mulher. Quando ela é descoberta debaixo da panela, o verbo é *jejou*, que significa “encontrar-se, achar-se”. Mas, quando seu “nascimento” deriva-se do enfeite ritual masculino, o verbo é *ñemopu’ã* que, traduzido por “levantar”, faz referência à ação de dotar de verticalidade, tornar humano. Em ambos os casos, porém, há a ideia de que a mulher já existia antes da sua “criação”. (CHAMORRO, 2008, p. 131).

Ao pesquisar a respeito da percepção kaiowá e guarani de tempo, encontrei o calendário, apresentado abaixo, produzido pelos mestres tradicionais do *Tekoha* Panambizinho, Dourados, MS, Valdomiro Aquino e Roseli Conscianza, e professores da Escola Indígena Pa’í Chiquito Pedro, exposto naquela escola. O primeiro contato que tive com este calendário foi através da postagem na página do Facebook do professor Neimar Machado de Sousa, que gerencia esta página com objetivo de divulgar elementos da cultura e história kaiowá e guarani. Posteriormente, encontrei a fotografia do mesmo calendário desenhado na parede da escola Pa’í Chiquito, em ensaio publicado por Simone Baker e Esmael Alves de Oliveira, *Com-partilhando agências com e de alguns jovens Kaiowá de Panambizinho/MS*, nos anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress. Beker e Oliveira (2017) chamam nossa atenção para o significado transgressor e ostensivo dessa imagem, expressiva dos modos/cores/sentidos do *ára* – espaço-tempo kaiowá e guarani, no espaço/tempo eurocêntrico da escola:

No abre alas, a imagem-movimento-da-pintura na parede da escola Pa’í Chiquito nos remete a como os saberes dos meses que encadeiam e enlaçam a passagem do ano-calendário-judaico cristão para os Kaiowá se de-cantam, em meio aos sabores-sentidos das cores, engendrando novas tessituras significativas que

⁵Ava = gente, pessoa / Áva = cabelo. Palavras com grafia semelhante mudam o significado conforme a sílaba tônica, mas só recebem acento agudo as palavras paroxítonas, como em *ára*, *áva*, *atýra*, *opáicha*. Como a maioria das palavras são oxítonas, não levam acento agudo, como *ava*, *poty*, *jyva*, *mbyte*, *takuru*. (Informações orais de ROSSATO, Veronice. 2020)

subvertem a lógica eurocêntrica. Isso porque apontam para a quebra da hegemonia do discurso logocêntrico homogeneizador e/ou historicamente constituído. Ali os meses não apenas passam a ser enunciados a partir da língua nativa guarani, mas principalmente evocam ciclos da vida que permitem uma compreensão de sentidos outros que não aqueles da temporalidade ocidental (FABIAN, 2013). Tempos e cores que se replicam nas frutas ainda por eles comidas colhidas e no círculo virtuoso nietzschiano de como dentro da prisão-escola eles se reinventam e a reinventam. Acompanhemos alguns desses sentidos por eles atribuídos aos seus sentidos propulsores de ações e agenciamentos no espaço em tela. (BEKER e OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Como meu foco de pesquisa se encontra na percepção de tempo kaiowá e guarani, o uso deste calendário tornou-se viável para exemplificação, especialmente na oficina realizada com os estudantes kaiowá e guarani, de como este povo percebe o tempo. Seu uso na segunda oficina foi uma forma de demonstrar para os estudantes não indígenas as peculiaridades do tempo cíclico e relacionado à natureza que rege boa parte das atividades do cotidiano dos Kaiowá e Guarani, uma demonstração de que existem outras temporalidades além da eurocêntrica. A tradução e a explicação dos elementos contidos no calendário, feitas pelo estudante kaiowá guarani Jairo Benites, foi de suma importância na relação do tema com autores que pesquisamos efeitos da colonização do tempo na disciplina de História para os participantes da oficina.

Imagem 6: Fotografia de calendário kaiowá e guarani, símbolo da Escola Pa'i Chiquito.

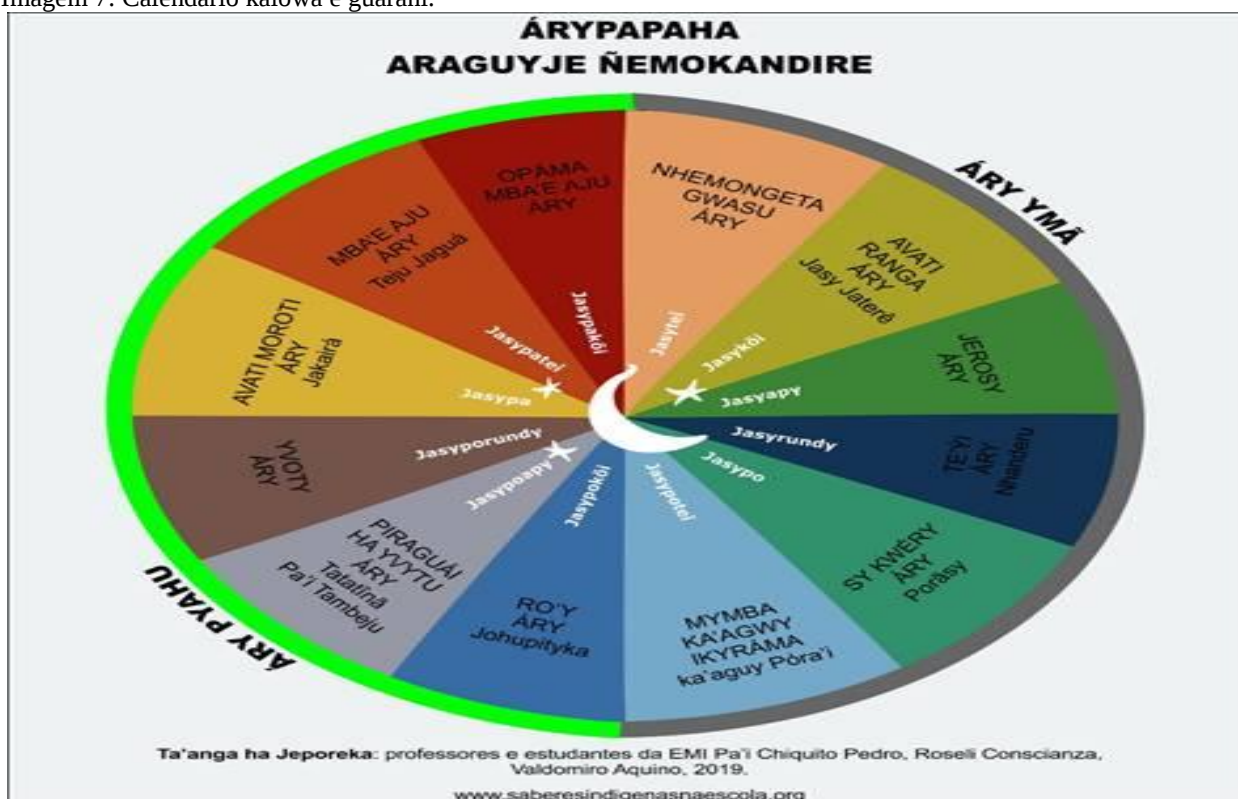


Fonte: Beker e Oliveira; 2017, p. 3.

Embora o mais comum são as escolas indígenas seguirem um calendário não específico, desejo registrar que a Resolução nº. 5, de 22 de junho de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, reconhece o direito aos modos próprios de ensino/aprendizagem estabelecidos na Constituição Brasileira de 1988. Convenções e declarações internacionais ratificadas pelo Estado brasileiro, assim como pareceres e recomendações anteriores, estabelecem que as atividades culturais de cada povo indígena, inclusive em espaços extraescolares, devem integrar os dias letivos, de acordo com calendário próprio. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Para maior compreensão do calendário, na segunda oficina ele foi traduzido para língua portuguesa pelo estudante kaiowá guarani, Jairo Benites:

Imagem 7: Calendário kaiowá e guarani.



Fonte: Neimar Machado de Sousa.⁶

⁶A página do professor Neimar Machado de Sousa tem o objetivo de divulgar elementos da cultura e história kaiowá e guarani. Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2077200985650038&set=p.2077200985650038&type=1&theater>

Acessado em 04 de dezembro de 2019.

- *Nhemongeta Gwasu Áry* – Dia das conversas;
- *Avati Ra'anga Áry* – Batismo do Milho (dia de abençoar o milho soboró);
- *Jerosy Áry* – Mês da Grande Festa;
- *Te'yi Áry* – Mês do Patriarca ou Grande Liderança (Nosso Pai);
- *Sy Kwéry Áry* – Mês das Mulheres (das Grandes Mães);
- *Mymba Ka'agwy Ikyráma* – Mês da Caça;
- *Ro'y Áry* – Tempo do Frio (inverno), tempo de tomar banho às 5:00horas da manhã, na geada;
- *Piraguã ha Yvytu Áry* – Tempo do Vento (tempo ruim);
- *Yvoty Áry* – Tempo da Florada (recomeço da vida);
- *Avaty Moroty Áry* – Tempo de Plantação (milho branco);
- *Mba'e Aju Áry* – Tempo dos Frutos;
- *Opáma Mba'e Aju Áry* – Tempo de desfrutar as frutas.

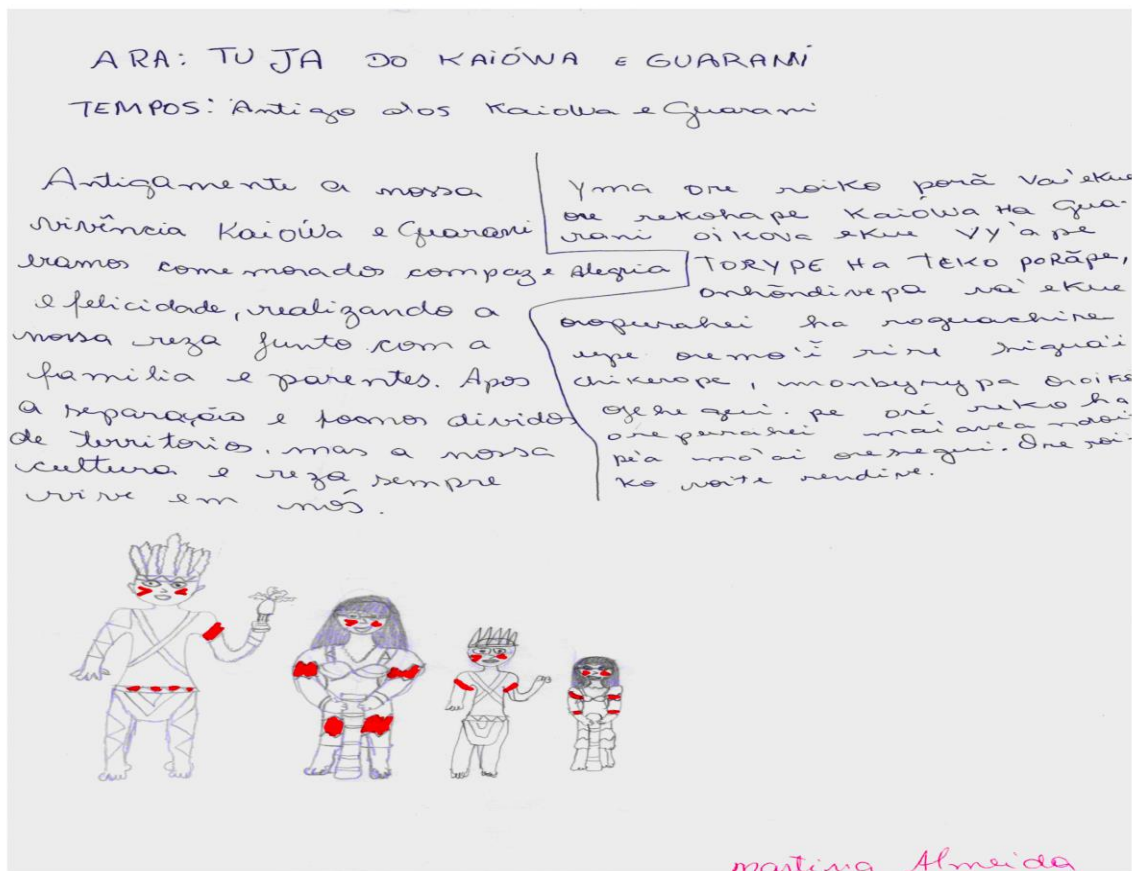
Jairo Benites, além de traduzir do calendário para a língua portuguesa, explicou alguns costumes kaiowá praticados na Aldeia Panambizinho que também são praticados por algumas pessoas na aldeia Amambai, como o hábito de tomar banho logo ao amanhecer, em rios e córregos, na primeira geada do inverno. Este hábito kaiowá e guarani, descrito por Jairo Benites, me fez compreender um pouco sobre o que é o *ára* – tempo/espaco, enquanto união entre a natureza, o tempo e o humano. Segundo sua explicação, o hábito de tomar banho na primeira geada é a preparação do corpo para resistir às doenças e dar força para as atividades relacionadas ao tempo que está por vir, *Ára Pyahu*, tempo quente, com início da primavera.

As atividades coletivas e individuais dos Kaiowá e Guarani se organizam através dos eventos climáticos (tempo/território), que, de acordo com o calendário, é dividido basicamente entre estes dois períodos *Áry Ymã* e *Áry Pyahu*:

É comum dizerem que o ano guarani se divide em duas estações: a fria, de dias curtos, e a quente, de dias longos. Por outro lado, o vocabulário e a poesia destas línguas trazem termos para as três estações: inverno, primavera e verão. (SOUSA, 2019).

O *tekoha* – território – é o lugar onde se pratica o modo de vida kaiowá e guarani. Sobre suas percepções de tempo, história e narrativa histórica, utilizei o desenho feito por Martina Almeida como exemplo:

Imagem 8: Desenho feito Martina Almeida descrevendo os tempos antigos Kaiowá e Guarani.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Martina Almeida, estudante do Curso de Ciências Sociais, utilizou a expressão *Ára Tuja* (*tuja* = *velho*) para se referir ao tempo dos mais velhos, para descrever onde/quando viviam em paz, ou seja, em seus territórios tradicionais, um tempo anterior ao contato intenso com os não indígenas, um passado que se funde com a história de criação do mundo, das crenças e da língua, uma categoria de história denominada *ymaguare*, ou *ára yma*, que significa tempo antigo. Entretanto, em Mato Grosso do Sul está ligado, também, a um período não tão distante, já que a colonização é recente.

O seu desenho pode ser usado para demonstrar que, na percepção de tempo histórico e na narrativa histórica dos integrantes, passado e presente não estão dissociados. Isto se evidencia através dos adultos e crianças desenhados ali para representar o passado e o presente, simbolizando a manutenção do modo de vida pela repetição da posição da representação dos corpos, das vestimentas e dos objetos religiosos que seguram. Outro elemento importante

implícito no trabalho da Martina Almeida é o texto explicativo escrito em língua Guarani e traduzido em Português, um exemplo tanto da apropriação da educação formal não indígena pelos Kaiowá e Guarani quando da manutenção da língua materna como instrumento de luta.

Passado e presente são temporalidades constantemente associadas nos discursos históricos kaiowá e guarani, um tempo cíclico, que se renova, através da inserção de elementos novos inerentes ao tempo presente *kõ'anga*, tempo de contato e de lutas. Este é um tempo de apropriação da educação formal como instrumento de luta por suas terras e também de busca de novas profissões para atender as necessidades de seu povo, quando o Estado não garante estes atendimentos. Neste novo tempo, o principal objetivo é garantir o futuro das novas gerações através de boas condições de vida, saúde, educação e direito, pautas importantes, principalmente nas reuniões que envolvem as principais lideranças.

Nesta perspectiva, outra categoria de tempo que surgiu na oficina foi *ko'ëro*, que significa “amanhecer”, que, de acordo com o que foi explicado por Juliano Misael Lopes, contém a imprevisibilidade do tempo futuro, sempre considerada.

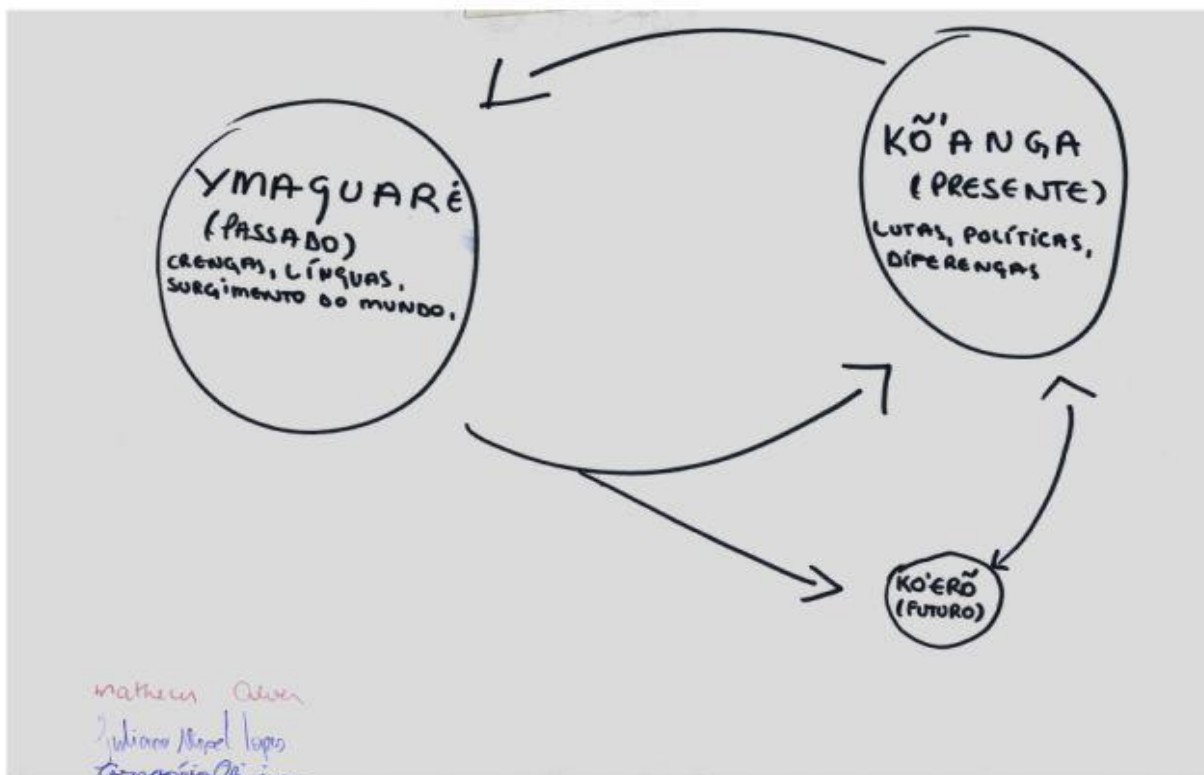
Para as pessoas mais velhas, o futuro que se espera para os Kaiowá e Guarani está intimamente ligado ao bom modo-de-ser dos antigos: este modo de ser não pode ser de qualquer jeito; muito pelo contrário, o modo de ser que os Kaiowá e os Guarani se referem é o bom modo de ser (modo reto, certo) chamado de *teko porã*. (CRESPE, 2015, p. 24).

A religião tradicional deste povo é o elo entre o que se viveu no passado, *ymaguare*, e o que se espera viver novamente. *Ko'ëro*, desta forma, pode ser entendido através da dimensão do risco, ou um tempo suspenso, para lidar com as imprevisibilidades de um tempo de lutas.

Neste sentido, Aline Crespe, em sua tese, descreve o termo *Tekoharã* como sendo também indicativo de futuro e como justificativa da atual mobilização dos Kaiowá e Guarani:

No caso do termo *tekoharã*, o sufixo *rã* é um indicativo de futuro. Mas *rã* não indica qualquer futuro e, sim, um futuro obrigatório, o futuro que necessariamente deve acontecer. *Tekoharã* aponta para o *tekoha* que vai existir novamente quando os índios recuperarem a posse de seus territórios tradicionais. Entretanto, o termo aponta também para uma condição presente, isto é, estar mobilizado para a reocupação dos antigos *tekoha*. Por sua vez, *tekoharã* diz respeito ao passado, aos *tekoha* que existiam antes da chegada das frentes de colonização e foram destruídos pelo empreendimento colonial; também se refere ao futuro, pois indicam a disposição de reconstituí-los. (CRESPE, 2015, p. 25)

Imagem 9: Desenho elaborado pelo estudante indígena Juliano Misael Lopes e pelos estudantes não indígenas Gregório Oliveira Barciela e Matheus Alves do Nascimento.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Os jovens Kaiowá e Guarani vivem entretempos, o tempo antigo do *ymaguare*, o tempo de *Ára Pyahu* e o tempo eurocêntrico. Os desafios são imensos para eles e para elas; as concepções de tempos se sobrepõem e se contrapõem, dependendo da situação, dentro e fora das aldeias. A perda territorial e a proximidade com a sociedade envolvente impuseram novos desafios para a geração atual:

Os movimentos juvenis são portadores de conflitos. Em tempos de mudança, os jovens se constituem em mediadores de experiências históricas. Descobrir a história nesse processo, a partir do conhecimento nela presente é o desafio para os jovens que conseguem, na presença da geração anterior, formar uma consciência histórica que dê conta de superar os desafios do presente, construindo uma ponte para o futuro. (SILVESTRE, 2011, p. 174).

Como a cultura kaiowá e guarani é intimamente ligada a seus territórios tradicionais, os jovens expressam o que sabem sobre seus antepassados que viveram no tempo do *ymaguare* e do *sarambi* (dispersão), e também como desejam viver dentro destes territórios, buscando melhor condição de vida para o seu povo. Em síntese, manifestam seus anseios e suas dúvidas no mundo

em que vivem, dentro de uma universidade ou acessando as tecnologias da informação a todo o momento através de celulares, computadores e redes sociais. É um modo de vida inerente ao *Ára Pyahu*, como representa o desenho abaixo.

Imagem 10: Desenho elaborado pela estudante Cleide Duran Gauto, integrante dos Kaiowá e Guarani, para expressar o tempo de *Ára Pyahu*:



Fonte: Acervo próprio, 2019.

O modo de vida tradicional das mulheres kaiowá e guarani que, antes, girava principalmente em torno da parentela, como responsável pelo fogo doméstico⁷ (PEREIRA, 2016) e pela educação das crianças, vai aos poucos se expandindo a outros meios de sociabilidade e *ára* – espaço-tempo: nas escolas como professoras e em funções administrativas; atuando em movimentos de retomadas das terras tradicionais e em reuniões da grande assembleia kaiowá e

⁷*Che ypyky kuéry*– fogo doméstico. Pereira (2016) conceitua fogo doméstico como a unidade básica da sociedade kaiowá, similar ao que denominamos de família nuclear, mas que deve ser entendida a partir das relações de parentesco desse coletivo. É o espaço de comensalidade e intimidade familiar, no qual a mulher, sendo a que alimenta a família, tem centralidade.

guarani, *Aty Guasu*; estudando em universidades em cursos de graduação e pós-graduação e em muitos outros espaços antes restrito aos homens.

Para finalizar a última parte deste tópico, que teve como objetivo a busca da compreensão da percepção de tempo kaiowá e guarani, a partir de informações fornecidas por alguns membros deste coletivo e pesquisadores deste povo, concluí, de forma parcial, que o tempo, como ferramenta de organização social e histórica, é para os Kaiowá e Guarani, a partir de sua percepção nativa de tempo/território - *Ára*, uma forma de harmonização entre natureza e humanos. Toda organização e ação social, memória e oralidade histórica ocorrem e se expressam de acordo com sua cosmovisão, intimamente ligadas ao território. Trata-se de uma percepção de tempo cíclico que se renova, como os eventos climáticos, através de ações e mobilizações no presente, *ko'ãga*, buscando condições dignas de vida nos territórios que habitam ou que seus antepassados habitaram e para os quais procuram retornar, tendo no passado, *ymaguare*, as bases filosóficas e políticas de um caminhar olhando para o passado.

3. TEMPO EUROCÊNTRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse capítulo descreverei, de forma breve e a partir de estudos bibliográficos nas áreas de história e antropologia, como as representações sobre os povos indígenas foram sendo construídas e difundidas na historiografia brasileira, implicando em suas influências na atualidade. Com isso pretendo formular novos elementos e argumentos pertinentes à inserção da história e formas de conhecimento kaioiwá e guarani nos conteúdos curriculares.

Até o final do século XIX os historiadores viam os povos indígenas como exemplos vivos de um período distante e prestes a perder sua identidade devido à influência cultural das sociedades dominantes. Para Maria Regina Celestino de Almeida, esta proposta iniciou no século XVIII, mas foi no século XIX que ela ganhou força nos meios acadêmicos com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro:

A proposta assimilacionista, já lançada, desde meados do século XVIII, pelo Marquês de Pombal, seria retomada com muito mais ênfase pelos políticos do Oitocentos. Apesar das divergências, predominava a proposta de incorporar os índios ao Império como cidadãos civilizados para servir ao novo Estado na condição de trabalhadores eficientes. Terra, trabalho e guerras associavam-se à questão indígena tão amplamente debatida no século XIX, como destacaram vários autores. Nas sessões do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, os intelectuais debatiam o tema, comungavam com essas ideias e contribuía para fortalecê-las, construindo histórias nas quais os índios eram valorizados em períodos anteriores, enquanto desconsideravam os grupos coevos presentes e atuantes nas sociedades nas quais se inseriam. Razões políticas, ideológicas e socioeconômicas articulavam-se, portanto, na construção de discursos e imagens sobre os índios que contribuía para lhes retirar o papel de sujeitos históricos. (ALMEIDA, 2012, p. 22).

Com o aprofundamento dos estudos antropológicos, este tipo de pensamento gradativamente foi perdendo sua influência na historiografia brasileira:

Em nossos dias, essas concepções vão sendo desmontadas. No palco da história, os índios vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios têm tido intensa participação. Desde a década de 1990, os historiadores no Brasil têm se voltado para o estudo dos índios, valorizando-os como sujeitos dos processos históricos por eles vivenciados. (ALMEIDA, 2012, p. 22).

A introdução de estudos da Antropologia na construção historiográfica sobre os povos indígenas do que viria a ser a América portuguesa vai ao encontro da superação das teorias

antropológicas evolucionistas e difusionistas⁸. O antropólogo e professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Antônio Hilário Aguilera Urquiza (2014), descreve que, a partir da segunda metade do século XX, a Antropologia termina de configurar-se como uma ciência da alteridade que se dedica ao estudo das lógicas particulares de cada cultura, abandonando o empreendimento de reconstruir as origens da civilização humana (Teoria Evolucionista):

Neste período, contemporâneo às pesquisas de Roberto Cardoso de Oliveira, surge uma tendência nos estudos da Antropologia no Brasil, de buscar a compreensão das sociedades indígenas como totalidades Sócio-Culturais. Neste período ganharam impulso os estudos sobre a estrutura social das sociedades indígenas: Maybury-Lewis (Xavante), Crocker (Bororo), Roberto da Matta (Apinayé), Melatti (Krahó), etc. Os estudos de totalidades socioculturais indígenas mostram, neste período, uma tendência a passar do funcionalismo ou do estrutural-funcionalismo para uma abordagem mais estruturalista dando importância às classificações mantidas, conscientemente ou não, pelos próprios índios. (URQUIZA, 2014, p. 42).

Historiadores, antropólogos e sociólogos, ligados ao ensino superior, estão em constante contato com os povos indígenas, produzindo conhecimento sobre eles e junto deles. Isso vem ocasionando mudanças na maneira de ver estes povos, superando o recorte temporal do período colonial com temas relacionados ao império e atualidade no Brasil, ampliando o leque de temas relacionados a temáticas indígenas, como descreve Almeida (2012):

[...] Embora menos estudada, a presença e a atuação indígena na história do século XIX vem se tornando cada vez mais visível em pesquisas sobre diferentes temas. Dentre eles, resalto a política indigenista do Império; as disputas por terras nas antigas aldeias coloniais; os discursos de desaparecimento dos índios; as guerras ofensivas contra os povos considerados selvagens, com destaque para os botocudos e os Kaingang; o indianismo brasileiro e as construções de imagens dos índios na literatura, nas artes e nos discursos de políticos, intelectuais e viajantes; o lugar dos índios na historiografia do século XIX; a exploração da mão de obra indígena em diversas regiões do Império; a incorporação dos índios dos sertões pelo estabelecimento de presídios militares e de novas missões religiosas, administradas sobretudo por capuchinhos; os inúmeros conflitos em regiões de fronteira, envolvendo índios dos sertões que negociavam com autoridades civis e militares; e a participação indígena nas

⁸Além disso, Boas também critica o método 'difusionista'. Ao contrário do evolucionismo, do qual também eram críticos, os autores difusionistas colocavam todo peso explicativo da questão da diversidade cultural humana na noção de difusão. Ou seja, em vez de supor, como os evolucionistas, que a ocorrência de elementos culturais semelhantes em duas regiões geograficamente afastadas seria prova da existência de um único e mesmo caminho evolutivo, os difusionistas pressupunham que deveria ter ocorrido a difusão de elementos culturais entre esses mesmos lugares (por comércio, guerra, viagens, ou quaisquer outros meios). Fonte: CASTRO, Celso. Apresentação. In: BOAS, Franz. Antropologia cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010. p. 17-18.

forças militares, na guerra do Paraguai e nas rebeliões e movimentos políticos nas províncias do novo Império, entre outros.(ALMEIDA, 2012, p. 24).

O que se verifica nos livros didáticos e nos currículos escolares da educação básica em Mato Grosso do Sul é que muitas destas novas temáticas estão poucos presentes ou ausentes, devido ao distanciamento destes dois níveis educacionais. Muito do que é produzido nas Universidades fica restrito a este meio, ainda que ali seja o início da formação de professores. Os professores da educação básica, atarefados em jornadas extenuantes, com aulas em dois ou três turnos, para compensar os baixos salários, não se sentem motivados a fazerem cursos de pós-graduação, mestrado ou doutorado que possam ajudar na compreensão dos diversos temas históricos.

Somada à situação descrita no parágrafo anterior há, também, a falta de interesse do Estado em promover ações que implementem, de fato, da Lei 11.645/08⁹. Esta lei foi promulgada para incluir os conteúdos referentes à história e culturas dos povos indígenas brasileiros, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. O ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena descritas na lei não se restringe a uma data ou a um conteúdo específico, mas deve ser trabalhado de forma transversal durante todo o ano escolar em diferentes disciplinas. Isso requer um olhar mais apurado do professor para ter a percepção de como inserir e ensinar o conteúdo sobre estes povos em diferentes temáticas da grade curricular.

O Estado abstém-se de oferecer formação continuada que aprofunde o conhecimento dos professores sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena e, dessa forma, o livro didático torna-se o principal subsídio para ministrar aulas que contemplem essa temática. Os livros didáticos tendem, entretanto, a serem replicadores de uma cultura brasileira homogeneizante, com narrativas descritas a partir da visão do colonizador europeu em detrimento de outros povos.

Considerando que esta pesquisa tem como um dos objetivos a produção de material de suporte ao ensino de história kaiowá e guarani, julgo pertinente trazer para a análise a

⁹Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acessado em 27/12/2019.

apresentação indígena em suas narrativas históricas a partir de alguns exemplos de materiais utilizados na educação básica¹⁰.

O livro História Global 2, de Gilberto Cotrim (2016), 3ª edição, foi adotado como uma das opções apresentadas pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e passou a ser usado a partir do ano letivo de 2018, no Ensino Médio, na Escola Estadual Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha, na qual leciono, na cidade de Ponta Porã/MS.

Um dos temas escolhidos para análises destas narrativas contidas no livro didático História Global 2, foram as “Guerras Justas”¹¹ impostas pelos colonizadores para justificar seus ataques aos povos indígenas. Ao descrever este tema, o autor não esclarece que as injustiças destes atos estão no cerne da imposição desta lei, que foi usada para legalizar a invasão dos territórios indígenas e a escravização desses povos. Desta forma, a narrativa acaba por culpabilizar os indígenas, nas entrelinhas, por lutarem contra aquilo que estava sendo imposto pelos colonizadores:

As “guerras justas” podiam ocorrer quando os indígenas não se convertiam à fé cristã – imposta pelos colonizadores – ou impediam a divulgação dessa religião, quebravam acordos ou agiam com hostilidade em relação aos portugueses. (COTRIM, 2016, p. 17).

Em todos os capítulos do livro didático a respeito do período colonial no Brasil, Cotrim (2016) não estabelece qualquer relação entre o período colonial e todas suas consequências, ao longo da história, que possam estar se refletindo nas condições de vida dos indígenas na atualidade.

Sobre a falta de articulação entre passado e presente, Michel de Certeau (2015), em seu livro *A escrita da História*, alerta-nos sobre esta ruptura de passado e presente na história:

A história está, pois, em jogo nessas fronteiras que articulam uma sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se dele; nessas linhas que traçam a imagem

¹⁰Os exemplos se referem a um estudo de caso sobre o livro didático História Global 2, apresentado em um artigo na disciplina de Teoria da História, ministrada no Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória, apresentado em dezembro de 2018, como avaliação final desta disciplina, sob a orientação da professora Dr.^a Viviane Scalon Fachin (*in memoriam*), com o título de *A narrativa histórica e a história indígena no livro didático História Global 2: representações de um passado sem articulação com o presente*.

¹¹A teoria da guerra justa surgiu da necessidade de justificá-la. Foi uma resposta cristã elaborada por Santo Agostinho, com antecedentes que remontam a pensamentos jusfilosóficos gregos de Aristóteles e, na sequência, na cultura romana com Cícero, ao problema moral da guerra, e serviu como fundamento na luta contra os infiéis durante a Idade Média. (GONZÁLEZ; LIMA, 2012).

de uma atualidade, demarcando-a do seu *outro*, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do “passado”. (CERTEAU, 2015, p.29).

No livro didático História Global 2, passado e presente estão sem conexão, reforçando a ideia de que os povos autóctones do Brasil só são reconhecidos como tal, se viverem isolados em seu território. Para que isso ocorra, sabemos que eles devem ter a sorte de o seu território tradicional não atrapalhar a linha contínua do progresso civilizatório, caso contrário, a injusta expulsão de suas terras é justificada por sua assimilação nas sociedades que os envolvem, tanto no período colonial como hoje.

No final do século XVI, forças expedicionárias ergueram fortificações no litoral norte e nordeste, lutando contra estrangeiros e grupos indígenas que resistiam à ocupação colonial. Essa expansão deu origem a importantes cidades, inclusive algumas que se tornaram capitais, tais como Filipeia de Nossa Senhora das Neves (1584 – atual cidade de João Pessoa), Forte dos Reis Magos (1597 – atual cidade de Natal), Fortaleza de São Pedro (1613 – atual cidade de Fortaleza) e Forte do Presépio (1616 – atual cidade de Belém). (COTRIM, 2016, p. 70).

Outro fator é a predominância de uma narrativa histórica, a partir da visão do colonizador, passando uma ideia de “nós contra os outros”, numa constante luta para formar o Brasil, sendo os indígenas um obstáculo na formação das cidades. Ao dar destaque à origem colonial de importantes cidades na atualidade, o autor deixa implícito a desvalorização das diferentes formas de organização social e espacial indígenas. Este tipo de discurso e o uso massivo do livro didático sem a devida leitura crítica, tem, como consequência, a formação de opiniões contrárias aos povos indígenas. Desta forma, o ensino escolar acaba servindo de instrumento para o projeto integracionista do Estado, que visa o esbulho das terras tradicionais indígenas.

Os livros didáticos atendem ao mercado nacional; desta forma, a maioria das especificidades regionais acabam não sendo incluídas em seus conteúdos, como ocorre com a história kaiowá e guarani. Esta invisibilidade vai muito além dos conteúdos descritos no livro didático analisado, e se reflete na falta de ações dos órgãos governamentais responsáveis em atender as necessidades básicas deste povo, como a garantia da posse de seus territórios tradicionais para manutenção de seus modos próprios de vida.

O impacto da colonização sobre os territórios tradicionais dos Kaiowá e Guarani provocou o alijamento de suas terras e, na contemporaneidade, faz com que grupos familiares acampem à beira das estradas, rente às cercas das fazendas estabelecidas onde seus pais e avós viviam. O processo de territorialização empreendido pelo Estado, na lógica de aniquilamento

e/ou integração dos povos indígenas à sociedade, desconsiderou suas re-existências históricas (CRESPE, 2015).

A Constituição Federal do Brasil garantiu, em 1988, no artigo 231, que:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. Da Ordem Social 133

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º (BRASIL, 2016, p. 133-134).

O Estado brasileiro foi moldado com base em concepções eurocêntricas, que estabelecem uma relação indissociável entre tempo e progresso, alimentado pela ordem e linearidade. Por conta disso, os povos indígenas só são percebidos, de fato, pelo Estado quando cansados de esperar uma decisão judicial e resolvem ocupar seus antigos territórios partindo cerca a dentro. Por parte do Estado, a reação a esta ação tem como única finalidade proteger o desenvolvimento econômico, dando reintegração de posse ao “proprietário”, violando não só a integridade humana destes povos mas o artigo 231 da Constituição Federal de 1988. Como destaca Benites:

Fica evidente que tanto o processo de despejo extrajudicial como o judicial dos indígenas de seus *tekoha* e a dominação de territórios indígenas era não só permitida como também fomentado pelos próprios sistemas de poderes políticos locais, judiciais e econômicos dominantes no extremo sul de atual Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, o direito indígena às terras de ocupação tradicionais já garantidos na Constituição vem sendo ao longo do tempo claramente ignorado e aviltado em Mato Grosso do Sul. (BENITES, 2014, p. 115).

José de Souza Martins (1997) é uma referência para entender o tempo nos territórios de fronteira. Lugar de conflitos e temporalidades diversas, a fronteira é, para esse autor, o lugar onde se realiza o sacrifício do humano para a continuidade da existência. A fronteira é o espaço do conflito, o local onde não se forja o encontro idílico entre o homem e o humano da tradição filosófica.

Aquilo que aparece como novo na fronteira é o resultado dos conflitos advindos das várias temporalidades que nela se entrecruzam. “Na fronteira o homem não se encontra – se desencontra”, diz o autor (MARTINS, 1997, p. 12).

Neste sentido, para Martins, os aspectos econômicos ganham, nesse tempo/espaço, uma dimensão secundária. Ali (aqui), o outro é aquele que deve ser degradado, para não dar testemunho de outra humanidade possível. Para aqueles que fazem parte do que Martins chama de sociedade de fronteira, ela aparece como limite do humano. “A fronteira é a fronteira da humanidade”. (MARTINS, 1997, p. 162).

Essa noção é bastante apropriada para pensar os processos de expansão econômica em Mato Grosso do Sul. É possível pensar as diversas frentes de expansão como ondas civilizatórias (MARTINS, 1997). Se pensarmos em um processo temporal mais longo, podemos incluir a chegada dos primeiros brancos, que, a partir da Europa, ensejavam a frente de expansão sobre o território indígena. Nestas terras, na percepção dos europeus, estava o não humano. Documentos históricos da época dos viajantes e dos jesuítas mostram o contato das temporalidades diversas, com cores fortes destacando a trama, fabricada no imaginário europeu, a respeito da parca humanidade dos nativos. No Sul, o estabelecimento das missões jesuíticas se caracterizaria, nessa perspectiva, em uma frente de expansão.

Além da análise teórica sobre as narrativas históricas, outro fator importante de análise são as periodizações eurocêntricas do currículo histórico escolar, expressa através da linha tempo,

como um recurso didático muito utilizado. Este recurso apresenta a ideia de linearidade do tempo ao contrário da percepção cíclica do tempo kaiohá e guarani.

Como a história do Brasil e dos povos indígenas no Brasil só começaram a ser contadas a partir da Idade Moderna, dentro da periodização eurocêntrica, utilizo a obra de Dussel (1994), *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la modernidad”*, para descrever a colonização da América. Para Dussel (1994), a colonização foi um processo militar, prático, violento, em que a cultura indígena não foi reconhecida. Dentro deste contexto, os povos autóctones foram vistos como seres irracionais por não partilharem dos costumes europeus. O “Outro”, em sua distinção, foi negado como “diferente”, sendo obrigado a incorporar-se à Totalidade dominadora apenas como instrumento, para que os objetivos do colonizador europeu fossem alcançados.

Na visão de Dussel (1994), a modernidade nas Américas inicia-se com o não reconhecimento de seu povo por parte dos colonizadores europeus, que os viam como espelho irracional de si mesmos, impondo-lhes violentamente os seus costumes, religião e instituições. O encobrimento é um ato de negação do Outro na sua forma de ser, na sua alteridade. Dentro dessa lógica, Dussel entende que a imposição do modo de vida dito “Civilizado” foi utilizada como justificativa de uma práxis violenta em todos os sentidos:

La "Conquista" es un proceso militar, práctico, violento que incluye dialécticamente al Otro como "lo Mismo". El Otro, en su distinción, es negado como Otro y es forzado, subsumido, alienado a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido, como "encomendado", como "asalariado" (en las futuras haciendas), o como africano esclavo (en los ingenios de azúcar u otros productos tropicales). La subjetividad del “Conquistador”, por su parte, se fue constituyendo, desplegando lentamente en la praxis (DUSSEL, 1994, p. 43-44).

Narrativas históricas sobre a História do Brasil, tendo como ponto de partida a chegada dos colonizadores, não abrem espaço para um recorte temporal que contemple a história dos povos nativos, e acabam por encobrir a história e as culturas indígenas, incorporando-os à totalidade dominadora europeia, como meros instrumentos do projeto colonizador. Da mesma forma, ao não inserir a perspectiva da história do presente, não abre espaço para as temporalidades e vivências dos povos indígenas contemporâneos.

Ao inserir outras epistemologias como a dos Kaiohá e Guarani no sistema educacional, através de um material de apoio didático, utilizei métodos de produção de conhecimento coletivo,

através de oficinas com temas problematizadores para extrair informações sobre sua percepção nativa de tempo. Isso possibilitou a produção de imagens representativas que ajudaram na compreensão de parte destas percepções, com desenhos que contemplam o cotidiano em suas terras tradicionais; elementos culturais, como objetos religiosos, vestimentas e utensílios. São imagens e textos explicativos produzidos pelos próprios membros deste coletivo, com o objetivo de apresentar um recorte sobre a forma como os Kaiowá e Guaraní percebem o tempo e narram sua história.

3.1 Tempo eurocêntrico e o ensino de História nas escolas

A pergunta que emergiu em sala de aula e deu início ao percurso em busca de algumas definições do tempo foi: o que o tempo representa para nós que vivemos nesse período de transição da sociedade industrial para pós-industrial, onde a internet e os novos meios de comunicação estreitaram a relação do espaço-tempo? Para o sociólogo Manuel Castells, temos que reexaminar tudo que sabíamos sobre sociedade industrial, porque estamos em outro contexto:

Em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, tornar-se fonte básica de significado social. Essa tendência não é nova, uma vez que a identidade e, em especial, a identidade religiosa e étnica tem sido a base dos significados desde os primórdios da sociedade humana. No entanto, a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras. Cada vez mais, as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam. Enquanto isso, as redes globais de intercâmbio instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões e estratégias. Segue-se uma divisão fundamental entre o instrumentalismo universal e abstrato e as identidades particularistas historicamente enraizadas. *Nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma posição bipolar entre Rede e Ser.* (CASTELLS, 1999, p. 41).

A quantidade de acesso às informações convenientes sobre aquilo que os internautas tendem a acreditar como verdade única e universal ditam a quantidade de tempo que passam conectados em rede, superando o tempo com relações afetivas e presenciais com familiares, amigos ou companheiros de trabalho. A rapidez com que buscam informações de seus interesses é a mesma de quando fazem e desfazem laços humanos. O compromisso mútuo e o fixar em um

território já não têm a mesma importância do que em tempo anteriores. Como destaca Bauman (2000), no livro *Modernidade Líquida*:

Fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo. Por outro lado, fixar-se muito fortemente, sobrecarregando os laços com compromissos mutuamente vinculantes, pode ser positivamente prejudicial, dadas as novas oportunidades que surgem em outros lugares. (BAUMAN, 2000, p. 21)

Na contemporaneidade, especialmente para jovens, a percepção de tempo não está mais associada à distância percorrida de um lugar a outro para visitar um parente ou amigo, ao envio de uma carta pelo correio, à jornada de trabalho, à hora do almoço ou descanso noturno ou, pensando em formas de socialidade em Mato Grosso do Sul, às longas horas de conversa à sombra, tomando tereré com amigos e familiares. Basicamente este era o ritmo normal da vida antes do advento da internet e dos celulares smartphones. Hoje a percepção de tempo está relacionada à rapidez da transmissão de dados via internet, o mundo virtual está se sobrepondo ao ritmo de vida anterior à sua disseminação.

Na atualidade, a vida e a percepção de tempo estão associadas à rapidez. Metaforicamente, de acordo com a filosofia grega antiga, estamos vivendo o tempo de *Cronos* de natureza quantitativa e racionalizada para regular todos os instantes da nossa vida. Do despertar ao adormecer, estamos ocupados com nossa rotina diária em diversos compromissos em horas marcadas, enviando e recebendo mensagens e e-mails via celular.

CRONO, em grego *Κρόνος* (Krónos), sem etimologia certa até o momento. Por um simples jogo de palavras, por uma espécie de homonímia forçada, Crono foi identificado muitas vezes com o *Tempo* personificado, já que, em grego *Χρόνος* (Khrónos) é o tempo. Se, na realidade, *Krónos*, Crono, nada tem a ver etimologicamente com *Khrónos*, o Tempo, semanticamente a identificação, de certa forma, é válida: Crono devora, ao mesmo tempo que gera; mutilando a Urano, estanca as fontes da vida, mas torna-se ele próprio uma fonte, fecundando Réia. (BRANDÃO, 1986, p. 198).

Desta forma, como na história mitológica de Cronos, metaforicamente somos constantemente devorados pelo tempo. A percepção acelerada de tempo/espço, racionalizado pelo sistema capitalista, nos impõe ritmos e horas de trabalhos intensas para suprir, muitas vezes, falsas necessidades de consumo. A ideia de cidadão com direitos e deveres perdeu espaço para o cidadão consumidor sem direitos. As políticas neoliberais trabalham em função do crescimento econômico baseado no consumo. Se os direitos trabalhistas são um entrave para o aumento do

lucro, eles são eliminados com a falácia de gerar mais emprego, renda, consumo e crescimento econômico.

O mundo capitalista ocidental organizado em diferentes instâncias, que privilegia um pequeno grupo que se mantém pelo trabalho de uma grande massa populacional sem direitos, os quais trocam seu tempo de vida e força de trabalho por sua subsistência, foi sendo ordenado desde suas origens na Grécia Antiga. Jean-Pierre Vernant (1984), no livro *As origens do pensamento grego*, descreve o início deste ordenamento a partir das teogonias e cosmogonias gregas:

As teogonias e as cosmogonias gregas comportam, como as cosmologias que lhes sucederam, relatos de gêneses que expõem a emergência progressiva de um mundo ordenado. Mas são também, antes de tudo, outra coisa: mitos de soberania. Exaltam o poder de um deus que reina sobre todo o universo; falam do seu nascimento, suas lutas, seu triunfo. Em todos os domínios – natural, social, ritual –, a ordem é o produto dessa vitória do deus soberano. Se o mundo não mais entregue à instabilidade e à confusão, é que ao terminarem os combates que o deus teve que sustentar contra rivais e monstros, sua supremacia aparece definitivamente assegurada, sem que nada possa doravante pô-la em discussão. A teogonia de Hesíodo apresenta-se assim como um hino à glória de Zeus rei. A derrota dos Titãs e a de Tife, igualmente vencida pelo filho de Cronos, não vem somente coroar, como sua conclusão, o edifício do poema. (VERNANT, 1984, p.77-78).

A formação da Grécia Antiga perpassa por diversos períodos e modos de governos, que vai moldando sua organização social e política. Fenômenos presentes na política atual, como a predominância de oligarquias locais apoiadas em discursos religiosos, já eram práticas comuns nas pólis gregas no século VIII a.C:

A transição da monarquia para a aristocracia, e mais precisamente para a oligarquia, teve também como ponto de apoio a *religião*. A explicação não é difícil. Cada clã, cada *génos*, cada família era um pequeno mundo com sua religião, seu patrimônio, seu chefe e mais ainda com sua árvore genealógica, pois que o *génos* remontava, em última análise, a um *herói* ou a um *deus*. A soma dos *gêne*, dos clãs, vai gerar a *phratría*, a "irmandade", e da junção das fratrias nascerá a *phylé*, isto é, a tribo. Tais associações não feriam a soberania de cada uma delas separadamente. A reunião dos *gêne*, *phratríai* e *phylái* (clãs, fratrias e tribos) resultaria na criação da *pólis*, que, na expressão de Glotz, se pode definir como um "agrupamento político, econômico e militar que tem por centro um altar". Desse modo, os gregos evoluíram de um regime patriarcal para um forte regime oligárquico, sintetizado na *pólis* aristocrática, que passa a ter também o seu herói, o *herói epônimo*, isto é, o que dá seu nome à Cidade e a protege, em consequência. (BRANDÃO, p. 148).

Em Atenas, a ocupação do tempo para os escravos e estrangeiros deveria ser pelo trabalho braçal nas plantações e construções. Já para os membros da aristocracia, o tempo deveria ser dedicado aos estudos, as práticas militares, apolítica e a justiça. Uma concepção hierárquica de tempo e organização social, pode ser descrita através de teogonias, que esboçaram a imagem do mundo para os gregos antigos:

O universo é uma hierarquia de poderes. Análogo em sua estrutura a uma sociedade humana, não poderia ser corretamente representado por um esquema puramente espacial, nem descrito em termos de posição, de distância e movimento. Sua ordem complexa e rigorosa, exprime relações entre agentes; é constituída por relações de força, de escalas de precedência, de autoridade, de dignidade, de vínculo de domínio e de submissão. Seus aspectos espaciais – níveis cósmicos e de direção do espaço – expressam menos propriedades geométricas que diferenças de função, de valor e classe. (VERNANT, 1984, p. 82).

Na ética cristã católica da Idade Média, o tempo de vida dedicado ao trabalho era valorizado como um caminho de santificação, ao mesmo tempo que a riqueza era um fator que a impedia. Os monges enclausurados foram exemplos idealizadores desta ética que guiava a vida do cristão médio da Idade Média, a fim de suplantar suas inclinações aos impulsos irracionais e à dependência em relação ao mundo e à natureza. Sistemáticamente não havia regras claras para vida cotidiana, o sacerdote era visto como um mago portador das chaves do paraíso celestial, alguém que concedia a entrada pela graça sacramental através da confissão, penitência e boas obras.

A ética predominantemente católica foi sendo substituída, em determinadas regiões da Europa, pelas novas religiões protestantes a partir do século XVI, que passaram a controlar, de maneira sistemática e racional, a vida cotidiana de seus seguidores:

O desencantamento do mundo: a eliminação da *magia* como meio de salvação, não foi realizado na piedade católica com as mesmas consequências que na religiosidade puritana (e antes dela, somente na judaica). O católico tinha a sua disposição a *graça sacramental* de sua Igreja como meio de compensar a própria insuficiência: o padre era um mago que operava o milagre da transubstanciação e em cujas mãos estava depositado o poder das chaves. Podia-se recorrer a ele em arrependimento e penitência, que ele ministrava expiação, esperança da graça, certeza do perdão e dessa forma ensinava a *descarga* daquela *tensão* enorme, na qual era destino inescapável e implacável do calvinista viver. Para este não havia consolações amigáveis e humanas, nem lhe era dado esperar reparar momentos de fraqueza e leviandade com redobrada boa vontade em outras horas, como o católico e também o luterano. O Deus do calvinismo exigia dos seus, não “boas obras” dadas, mas uma santificação pelas obras erigida em sistema. [Nem pensar no vaivém católico e autenticamente humano entre

pecado, arrependimento, penitência, alívio e, de novo, pecado, nem pensar naquela espécie de saldo da vida inteira a ser quitado seja por penas temporais seja por intermédio da graça eclesial.] A práxis ética do comum dos mortais foi assim despida de sua falta de plano de conjunto e sistematicidade e convertida num *método* coerente de condução da vida como um todo. Não foi por acaso que o rotulo “metodistas” colou naqueles que foram os portadores do último grande despertar de ideias puritanas do século XVIII, da mesma forma que aos seus antepassados espirituais do século XVII fora aplicada, com plena equivalência de sentido, a designação de “precisistas”. Pois só com uma transformação radical do sentido de toda a vida, a cada hora e a cada ação, o efeito da graça podia se comprovar como um arranque do *status naturae* rumo ao *status gratiae*. A vida do “santo” estava exclusivamente voltada para um fim transcendente, a bem-aventurança, mas *justamente por isso* ela era *racionalizada* [de ponta a ponta] em seu percurso intramundano e dominada por um ponto de vista exclusivo: aumentar a glória de Deus na terra — jamais se levou tão a sério a sentença *omnia in maiorem Dei gloriam*. E só uma vida regida pela reflexão constante podia ser considerada superação do *status naturalis*: foi com essa reinterpretação ética que os puritanos contemporâneos de Descartes adotaram o *cogito ergo sum*. Essa racionalização conferiu a piedade reformada seu traço especificamente *ascético* e consolidou tanto seu parentesco íntimo quanto seu antagonismo específico com o catolicismo. [Claro que coisas do gênero não eram estranhas ao catolicismo.] (WEBER, 2004, p. 106-107).

Com a reforma protestante, o conceito de trabalho e acúmulo de riqueza na ética passou a ser visto como virtudes, bênçãos para aqueles que seguem os preceitos das doutrinas cristãs protestantes.

No livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Max Weber (2004) descreve as transformações no controle do tempo de trabalho e acumulação de capital, elementos que formariam os preceitos que os bons cristãos deveriam seguir. Trabalho e acúmulo de riqueza passam a ser práticas para glorificar a Deus. É o início daquilo que hoje é palavra de ordem: “tempo é dinheiro”. Max Weber usou diversas passagens do pregador puritano Richard Baxter para exemplificar este novo modo de vida em que cristianismo e capitalismo se confluem:

[...] {“Tem o tempo em alta estima e toma a cada dia mais cuidado em não perderes do teu tempo mais do que cuidas por não perderes ouro e prata. Se o vão lazer, o bem vestir, festas, conversa mole, companhias sem proveito ou o sono fossem daquelas tentações capazes de te roubar parte do tempo, aumenta tanto mais a tua vigilância.”}. “*Those that are prodigal of their time despise their own souls*” {“os que são pródigos com seu tempo desprezam sua própria alma”}, e o que Matthew Henry quer dizer (“Worth of the Soul”, *W. of Pur. Div.*, p. 315). Aqui também a ascese protestante move-se em trilhos há muito experimentados. Estamos habituados a imaginar como coisa específica do profissional moderno o fato de que ele “não tem tempo” e — como já fazia Goellie nos *Anos de peregrinação* {*Wanderjahre*} — a medir o grau de desenvolvimento capitalista com o fato de os *relógios* baterem os quartos de

hora (assim também Sombart em seu *Kapitalismus*). — Mas não se deve esquecer que o primeiro ser humano a viver com o *tempo todo subdividido* foi (na Idade Média) o *monge*, e o toque dos sinos da igreja era para servir primeiro a *sua* necessidade de fracionar o tempo. (WEBER, 2004, p. 250).

Enquanto Max Weber descreveu como a religião influenciou o advento do capitalismo, Edward Palmer Thompson (1998) partiu da abordagem histórica do marco do desenvolvimento capitalista, descrevendo a dominação do patrão sobre o trabalhador no sentido do tempo como um dos fatores que resultou na Revolução Industrial.

Hoje vivemos o tempo da aceleração do capital a partir da unidade de produção mercadoria (quanto se produz em que tempo). Estas percepções a respeito do tempo e progresso, começaram na sociedade ocidental com o advento da sociedade industrial no século XVIII. Thompson (1998) descreve que essa mudança aconteceu de forma lenta e a difusão do relógio foi um dos elementos que contribuiu para isso:

Não desejo discutir até que ponto a mudança foi causada pela difusão de relógios a partir do século XIV em diante, até que ponto foi ela própria o sintoma de uma nova disciplina puritana e exatidão burguesa. Seja qual for o modo de a considerarmos a mudança certamente existe. O relógio sobe ao palco elisabetano, transformando o último solilóquio de Fausto num diálogo com o tempo: “as estrelas se movem silenciosos, o tempo corre, o relógio vai bater as horas”. O tempo sideral, presente desde o início da literatura, com um único passo abandonou o céu para entrar nos lares. A mortalidade e o amor são sentidos de modo mais pungentes quando o “progresso vagaroso do ponteiro em movimento” cruza o mostrador. Quando se usa o relógio ao redor do pescoço, ele fica próximo às batidas menos regulares do coração. São bastantes antigas as imagens elisabetanas do tempo como devorador, desfigurador, tirano, sangrento, ceifeiro, mas há um novo senso de imediatismo e insistência. (THOMPSON, 1998, p. 267).

Embora a sociedade industrial e o advento da internet tragam a composição do tempo acelerado, é necessário refletir a respeito dos efeitos da coexistência de grupos com distintas percepções de tempo. A fronteira é esse território onde essas distintas percepções se (des)encontram. Nela, a gestação do tempo do cotidiano é atropelada pelo tempo que vai sendo imposto pelas relações de produção (MARTINS, 1997). O tempo linear na História estabelece uma relação indissociável entre tempo e progresso. Isso faz com que os modos de vida indígenas sejam vistos como atrasados, estáticos no tempo, um obstáculo para o progresso econômico.

Esta ordem capitalista ordenada e construída através da história implica, além dos fatores descritos anteriormente, uma engenharia teórica-metodológica no campo acadêmico, como descreve René Ramirez Gallegos (2018):

El orden social del capitalismo es la acumulación del capital. En tal virtud, a través de una ingeniería teórico-metodológica en el campo académico y de una construcción de formas particulares de relaciones de poder a nivel social se concreta un ordenamiento particular de las sociedades que se ha consolidado como hegemónica. Esta estructuración social parte de un orden temporal particular en donde el tiempo es dinero porque el dinero es tiempo al configurarse en función de la aceleración de la producción, de la circulación y del consumo de los bienes y servicios devenidos en capital para la acumulación. Desde la academia, esta configuración del sentido común de que el “tiempo es oro” o “*time is money*” se ha apalancado en marcos analíticos -como el utilitarismo económico neoliberal- que permiten la multiplicación exponencial de tal sentido. (RAMIREZ, 2018, p. 1).

As reflexões anteriores trazem questionamentos acerca de como as pessoas foram sendo inseridas nesta percepção ocidental do tempo como unidade de troca para acumulação de capital e consumo. Partindo destas reflexões e a partir da minha experiência como professor na educação básica, percebo que o sistema escolar reforça a individualização e a competitividade num ritmo de tempo acelerado.

Na escola, o período letivo segue a jornada de trabalho da família, com o dia começando às sete horas da manhã. Professores e estudantes devem dar conta de ensinar e aprender os conteúdos curriculares em tempos fracionados de 50 minutos. O ritmo que se estabelece nestas aulas deve ser acelerado para que se dê conta de todo ou grande parte do conteúdo da grade curricular, tendo como padrão exclusivo o conhecimento científico cartesiano.

Isso faz com que as práticas de ensino sejam mais conteudistas do que reflexivas e emancipadoras. O que se prioriza é a memorização de conteúdos predominantemente abstratos, sem uma reflexão que dê significado para vida dos estudantes. O objetivo é fazer com que memorizem o conteúdo para responder questões da prova. A aprovação do estudante no fim do ano comprova que ele se enquadrou neste sistema comportamental de tempo acelerado, competitivo, individualista e homogeneizante, que certamente vai replicar no mundo do trabalho, em sua vida adulta.

O sistema educacional no Brasil é predominantemente organizado para preparar indivíduos para o mundo do trabalho, formando trabalhadores/consumidores no molde capitalista onde “tempo é dinheiro”. Isso se evidencia ao se fazer um paralelo comparativo/explicativo

quando se troca tempo de estudo na escola por tempo de trabalho num emprego, e notas escolares por dinheiro. A conclusão que se chega é que o sistema escolar e o sistema capitalista são uma simbiose.

Indivíduos com percepções distintas ou grupos com outras formas de conhecimento e temporalidades não capitalistas, como os povos indígenas, acabam sendo rotulados como atrasados, preguiçosos, inferiores. É um sistema imposto, não porque é superior, mas porque se apresenta como tal, e não abre possibilidades de questionamento. Aníbal Quijano (2010) descreve que:

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia. Embora isso implique um componente eurocêntrico, este não explica a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionada. (QUIJANO, 2010, p. 86).

Nessa perspectiva, o que se ensina em História, assim como as metodologias adotadas, contribuem para a invisibilidade da diversidade dos muitos grupos humanos. Em consonância, o tempo histórico contribui para afirmar uma narrativa específica do humano e sua ação no tempo: a eurocêntrica. (SANTOS, MENESES, 2010).

O ensino de História, da forma como é produzido na escola, contribui para essa perspectiva. A questão é como superá-la. Para se chegar a uma resposta dentre tantas outras possíveis a esta questão, o caminho que procurei percorrer nesta pesquisa buscou averiguar outras compreensões nesse campo, a partir do diálogo com os Kaiowá e Guarani sobre o tempo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar uma outra percepção de tempo, além da sociedade capitalista eurocêntrica, a dos Kaiowá e Guarani, com o objetivo de inseri-la no ensino básico, descrevendo a organização de vida e a história dos Kaiowá e Guarani, de acordo com sua percepção de tempo, modos de vida, memória e oralidade histórica, de acordo com sua cosmovisão intimamente ligada ao território.

A intenção foi contribuir para o fortalecimento de perspectivas históricas descoloniais, que permitam questionar e desconstruir as representações a respeito dos povos indígenas existentes na historiografia brasileira, considerando que influenciam as narrativas históricas sobre os indígenas nos livros didáticos e na elaboração dos currículos escolares.

A História na perspectiva colonialista exclui o protagonismo e desvaloriza a riqueza cultural desses coletivos, os homogeneiza e nega a sua pluralidade, temporalidade e conhecimentos.

A inclusão de parte da História Kaiowá e Guarani na educação básica não se concretiza de forma plena sem antes refletir sobre as diversas formas de exclusão dentro deste mesmo espaço. Essa preocupação ganha destaque em Mato Grosso do Sul, em presença dos coletivos indígenas, nos diversos *área* que ocupam.

O objetivo foi, portanto, inserir outras narrativas históricas no espaço escolar, para contribuir na construção de ensino pluriétnico, visando a inserção da história dos Kaiowá e Guarani que vivem região de Amambai/MS. É importante lembrar que os Kaiowá e Guarani representam um quantitativo populacional que compõe um terço do total do município de Amambai onde ocorreu a pesquisa. Neste sentido, a proposta vai ao encontro do que Santos (2010) descreve no livro *Epistemologias do Sul*, sobre a necessidade de reflexão da negação de outras formas de epistemologias em diversas regionalidades do hemisfério sul, como condição prévia para iniciar as transformações sociais e políticas do nosso tempo. A Universidade se constitui em *locus* onde é possível produzir novos conhecimentos, buscando questionar para transformar e quebrar a hegemonia do conhecimento ocidental.

Todos os objetivos desta pesquisa foram pautados nas diretrizes da lei 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena, aprovada para complementar a lei 10.639/03, que já tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as

escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Esta lei abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento da pluralidade étnica brasileira.

Com base nisso, fez parte desta pesquisa a produção do material mencionado, que consiste em textos explicativos sobre os desenhos elaborados pelos estudantes kaiowá e guarani, durante as oficinas realizadas na UEMS/Amambai. Os textos explicativos sobre a percepção de tempo kaiowá e guarani, são acompanhados de textos com narrativas históricas sobre o contato dos Kaiowá e Guarani com os colonizadores brancos e a consequente perda territorial. Com intuito de levar o leitor a conhecer os diversos elementos culturais próprios da cultura Kaiowá e Guarani, além dos mencionados no material de apoio didático, as sugestões de atividades terão QR-Code que direcionarão aos sites e vídeos sobre a temática histórica e cultural kaiowá e guarani e outros. Toda a estrutura do material de apoio didático produzido visou uma interação do leitor com as narrativas históricas dos jovens estudantes kaiowá e guarani da UEMS de Amambai.

Desta forma, esta pesquisa se embasou na proposta do ProfHistória, que tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino de História em múltiplas perspectivas, tornando o professor um pesquisador das suas práticas, para aproximar o conhecimento histórico produzido nas universidades aos conteúdos ministrados em sala de aula e assim transformar o ensino-aprendizagem da educação básica.

5. REFERÊNCIAS

- ALBANEZ, Jocimar Lomba. *Ervais em queda*. Transformações no campo no extremo sul de Mato Grosso (1940-1970). Dourados: UFGD, 2013. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n.º. 2, p. 21-39. Jun. 2012.
- BARTH, Fredrik. *O guru e o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENITES, Tonico. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico do Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BEKER, Simone; OLIVEIRA, Esmael Alves de. Com-partilha-ando Agências com e de alguns jovens Kaiowá de Panambizinho/MS. In Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress Anais [...], Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498699799_ARQUIVO_BeckereOliveiraTC-FG2017\(2\).pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498699799_ARQUIVO_BeckereOliveiraTC-FG2017(2).pdf) Acesso em 03 de janeiro de 2020.
- BRAND, Antônio Jacó. *O Impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá-guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. 382 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.
- BRAND, Antônio Jacó. *Quando chegou esses que são nossos contrários – a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: *Revista Multitemas*, n. 12. Nov. 1998.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. V. 1. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35^a ed. Brasília: Senado Federal, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2016.
- BRASIL. Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm Acesso em 18 de novembro de 2019.

CASTRO, Celso. Apresentação. In: BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p. 17-18

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução Roneide Venancio Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, Território e Territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História) UNESP – Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa*. *História* (São Paulo) v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Voguel. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CHAMORRO, Graciela. *Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani*. Dourados: UFGD, 2008.

CHAMORRO, Graciela. *História Kaiowá*. Das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2015.

COTRIN, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. Vol. 2. 2º ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CRESPE, Aline. *Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha*. 2015. 427 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências Humanas da UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Políticas culturais e povos indígenas – Uma introdução*. In CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: UNESP, 2016.

DUSSEL, Henrique. 1492: *El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la modernidade”*. La Paz: Plural, 1994.

GONZÁLEZ, Everaldo Tadeu Quilici; LIMA, Gisele Laus da Silva Pereira. “*Guerra Justa*”: a pretensão civilizatória e os direitos humanos na ocupação da América Latina. 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=70feb62b69f16e02>. Acesso em 01 jun. 2019.

KUSCHNER, Karina. *Antropologia pelo desenho: experiências visuais e etnografias*. *Cadernos de Arte e Antropologia*. Salvador, Vol. 5, nº 2, pag. 5-13, out. 2016.

LESCANO, Claudemiro Pereira. *Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação guarani kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2016.

MARTINS, José de Souza. *A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10242-pceb001-12&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 17 de novembro de 2019.

MONTEIRO, John. Manuel. *Tupi e Tapuias e Historiadores*. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Departamento de Antropologia, IFCH, Unicamp, São Paulo. 2001.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

PEREIRA, Levi Marques. *Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado*. Dourados: UFGD, 2016.

PEREIRA, Levi Marques. *Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais*. Revista História em Reflexão. Dourados. Vol. 1 n. 1 - Jan/Jun. 2007.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In MENESES, Maria Paula. (org.) *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMÍREZ, Réne. *La vida y el tiempo. Apuntes para una teoría ucrónica de la vida buena a partir de la historia reciente del Ecuador*, 2018. 374 f. Tese (Doutorado em Sociologia das Relações de Trabalho, Desigualdades Sociais e Sindicalismo) - Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal. 2018.

RODRIGUES, Renata Cordeiro; BARBALHO, Alexandre Almeida. *A Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia*. Revista Conhecer: Debate entre o público e o privado. v. 06. nº 17. 2016. 199-219. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/614>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: será o “letrao” ainda um dos nossos?* 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2002.

SANCHES, Roseli da Cunha. *Fronteiras Étnicas e educação de indígenas na escola urbana municipal Júlio Manvailler*. 2018. 90 f. Dissertação de Mestrado (Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.) *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introducción: las epistemologías del Sur*. IN CIDOB (Org.). *Formas-Otras. Saber, Nombrar, Narrar, Hacer*. Barcelona: CIDOB Ediciones, 9-22. (2011-12).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, 2002. P. 237 – 280. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF Acesso em 12 de março de 2020.

SERAGUZA, Lauriene. *Cosmos, corpos e mulheres Kaiowa e Guarani: De aña à kuña*. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2013.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVESTRE, Célia Maria Foster. *Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens*. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2011.

SILVESTRE, Célia Maria Foster; CACCI-BAVA, Augusto. *ENTRETEMPOS: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens*. Jundiá: Paco, 2017.

SILVESTRE, Célia Maria Foster; ROSSATO, Veronice Lovato. *Esses que são nossos outros: a presença Kaiowá e Guarani em Amambai, MS*. In: FACHIN, Viviane Scalon; RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacharias; DEFACCHI, Fabricio Antonio. Dourados: Ceriema, 2018.

SOUSA, Neimar Machado de. (Neimar Machado) Áry Papaha, Araguyje Ñemokandire, O Calendário. Dourados, 9 de abril de 2019. Facebook: machadoneimar. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2077200985650038&set=p.2077200985650038&type=1&theater> Acessado em 04 de dezembro de 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. Revisão técnica de Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

URQUIZA Antônio Hilário Aguilera.; PEREIRA, Levi Marques.; PRADO, José Henrique. *Cultura e História dos Povos Indígenas: Antropologia Indígena*. Campo Grande: UFMS, 2014.

VALIENTE, Celuniel Aquino. *Modos de produção de coletivos Kaiowá na situação atual da reserva de Amambai, MS*. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2019.

VERNANT, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. 4ª ed. Paulo: Difel, 1984.

WEBER, Max. *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. Revisão de Olga Cafalcchi e Renato Potenza Rodrigues. 6^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**APÊNDICE A - TEMPO, TERRITÓRIO E HISTÓRIA: PERCEPÇÕES DO ÁRA -
TEMPO/ESPAÇO - KAIOWÁ E GUARANI**

TEMPO, TERRITÓRIO E HISTÓRIA: PERCEPÇÕES DO ÁRA - TEMPO/ESPAÇO - KAIOWÁ E GUARANI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Fevereiro / 2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	79
A PERCEPÇÃO DE TEMPO NA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL.....	83
CRONOS	85
O CAPITALISMO E AS MEDIDAS DE TEMPO EM NOSSA VIDA.....	90
BREVE HISTÓRIA DOS KAIOWÁ E GUARANI EM MATO GROSSO DO SUL.....	93
TEMPO, HISTÓRIA E EUROCENTRISMO	103
ÁRA – TEMPO/TERRITÓRIO E HISTÓRIA KAIOWÁ E GUARANI.....	107
COMENTÁRIOS FINAIS	128



APRESENTAÇÃO

Este caderno didático foi produzido em parceria com estudantes kaiowá e guarani do curso de História e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e apresentado como produto final na banca de conclusão do mestrado profissional em ensino de História – ProfHistória, com o título *Tempo, Território e História: Percepções do Ára - Tempo/Espaço - Kaiowá e Guarani*, pela UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai/MS. Constitui, portanto, um material de apoio pedagógico para o ensino/aprendizagem de história e cultura indígena, a partir das percepções dos Kaiowá e Guarani.

O estudo foi fruto de um longo processo de aprendizado durante minha formação acadêmica e prática docente na educação básica. Como graduei em História pela UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, e fui aluno bolsista PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, tendo como polo de pesquisa o NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas, tive, desde o início da minha formação acadêmica, contato com esta temática indígena e com pesquisadores dessa área. Desta forma, tive a pretensão de supor que a história dos povos indígenas estaria presente de forma abrangente nos conteúdos

curriculares de história em Mato Grosso do Sul, um Estado com oito povos indígenas presentes em seu território, que aqui habitam muito antes da sua criação. O engano foi percebido logo no início.

Mais do que perceber a ausência da história dos povos indígenas na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio em Mato Grosso do Sul, percebi a predominância da história europeia na grade curricular, não muito diferente da grade curricular do curso de História na universidade. É o que deixava o ensino distante da realidade dos estudantes que sempre questionavam “por que temos que estudar este conteúdo?”. O que muitas vezes parecia uma pergunta corriqueira de estudantes já cansados dos estudos, aos poucos foi se tornando pergunta central das minhas críticas a este sistema educacional eurocêntrico.

Uma educação que deveria ser pautada na realidade histórica e cultural do povo brasileiro foi transformada em uma educação colonizadora, que transforma sujeitos periféricos latino-americanos em sujeitos latino-europeizados, que pensam no desenvolvimento tecnológico e econômico através do tempo e da história, sem pensar nas mazelas produzidas historicamente pela colonização europeia em nosso continente.

Trata-se da padronização do pensamento e do modo de vida, que leva, mesmo que inconscientemente, ao desprezo a tudo que está fora daquilo que foi normatizado. Desta forma, povos indígenas como os Kaiowá e Guarani são insistentemente discriminados dentro e fora de sala de aula, por não partilharem dos mesmos costumes, tempo e história, ditados a partir da Europa.

Costumes, formas de conhecimento e história vindos da Europa deveriam ser ensinados dentro das escolas como uma influência, dentre tantas outras, que interferem em nossa cultura. O ensino deveria partir da realidade latino-americana e de seus povos originários, numa educação democratizante que valoriza e propicia a existência humana e todas suas formas de expressão cultural. Para Boaventura de Souza Santos, isto não é posto em prática por motivos que priorizam o desenvolvimento econômico global, em detrimento do humano periférico que vive à margem da linha abissal: o meu argumento é que esta realidade é tão verdade como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar de forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. (SANTOS, 2016, p. 39).

Pesquisar e inserir o conhecimento produzido sobre/pelos povos indígenas da América, Brasil e Mato Grosso do Sul, nos conteúdos da educação básica é, no meu ponto de vista como professor deste nível de ensino, uma ação emancipadora, não somente para estes povos, mas para todos nós trabalhadores pobres e explorados deste continente, que devemos ter

consciência histórica da raiz dos problemas que afligem nossa sociedade. Somente desta forma podemos formar cidadãos que pensam de forma coletiva soluções para desigualdade, racismo, corrupção, segurança e tantos outros problemas.

Este estudo surgiu, portanto, de elementos de minha formação na graduação, da minha atuação como professor da educação básica e da percepção da ausência da história dos povos indígenas, no currículo, oportunizada pela formação no Mestrado Profissional em Ensino de História, como se verá adiante.

A ausência de formação a respeito da temática da história e conhecimento da cultura indígena, na escola, acirra o preconceito e faz com que pessoas que nunca tiveram contato com os povos indígenas, ou nunca tiveram qualquer tipo de conhecimento aprofundado sobre o conflito entre estes povos e agricultores do sul do Estado de Mato Grosso do Sul, se posicionem de forma positiva às políticas contrárias aos indígenas e a favor dos fazendeiros, que são seus pares. Isto se deve, também, ao fato de aderirem a um determinado modelo de desenvolvimento que, em certa medida, é fundamentado em uma educação colonizadora. Este exemplo reforça a compreensão de que a falta de um ensino que priorize a busca de outros conhecimentos e outras temporalidades históricas, além do padrão ocidentalizado de conhecimento e tempo, forma indivíduos etnocêntricos.

As diretrizes que pautam os objetivos gerais desta pesquisa estão na lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena. A lei 11.645/08 foi aprovada para complementar a lei 10.639/03 que já tornava

obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

A lei 11.645/08 abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão do preconceito, já que retrata o reconhecimento do índio e do negro como pilares da formação da sociedade

brasileira:

A atuação como professor na rede básica me fez perceber que havia discrepâncias na implementação da lei 11.645/08, trazendo algumas dúvidas. A principal delas pode ser sintetizada na pergunta: a

temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está sendo efetivamente ensinada dentro das escolas?

A inexistência de formação continuada capaz de suprir a carência de conhecimento a respeito da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena e a massiva utilização do livro didático como principal material de apoio nas aulas de História reforça a hipótese de que a lei 11.645/08 não está sendo implementada de fato.

Desconstruir os discursos normalizadores do preconceito através da educação é o objetivo central da Lei 11.645/08. A sua implementação trouxe à tona, nas escolas, as discussões a respeito do preconceito e seu combate, através do ensino. Sendo assim, a questão levantada nesta pesquisa, é: “Como implantar uma educação que contemple a pluralidade cultural e de tempo, num

sistema escolar universalista, que impõe a homogeneização cultural de tempo, dentro de uma percepção eurocêntrica e linear?”

Para além desta pergunta de fundo, outras nortearam a pesquisa: Quais são os elementos que produzem uma determinada perspectiva de tempo em uma cultura? Como se relacionam com compreensões de tempo histórico e produzem

historicidades? Como são

apropriados politicamente, na relação entre culturas¹²

com compreensões distintas

de historicidade? Como os

Kaiowá e Guarani

expressam o tempo e o que

podemos aprender com

eles? Essas são questões que

emergem nos tempos e

espaços (*ára*, em língua guarani) da fronteira do Brasil com o Paraguai, onde se encontram grupos com compreensões distintas de historicidades.

¹²[...]Em primeiro lugar, torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais,apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas. Em segundo lugar, há relações sociais estáveis, persistentes e frequentemente vitais que não apenas atravessam essas fronteiras como também muitas vezes baseiam-se precisamente na existência de status étnicos dicotomizados. Dito de outro modo, as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à sua destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias. BARTH, Fredrik. 2010. O Guru e o Iniciador e outras variações antropológicas. Tradução John Cunha Camerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

É na intenção de contribuir para entender e registrar essas dimensões que me propus a realizar essa pesquisa. Ela teve como objetivo fazer um estudo da compreensão que os Kaiowá e Guarani, no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, têm a respeito do tempo enquanto categoria histórica. Desta forma, o tema central deste livro é o tempo segundo a percepção kaiowá e guarani. Como forma de contrapor o eurocentrismo, este material traz uma série de informações a respeito da percepção nativa de tempo e história dos Kaiowá e Guarani (*Ára - tempo/território*) produzidas através de oficinas com estudantes deste mesmo coletivo.

Como este material de apoio didático foi elaborado com intuito de apresentar parte da história do povo Kaiowá e Guarani e sua percepção cíclica de tempo, história e organização social, que se renova como os eventos climáticos, como forma de representar esta circularidade do tempo, segui as cores contidas no calendário Kaiowá da escola Pa'i Chiquito Pedro do Tekoha Panambizinho, Dourados, Mato Grosso do Sul, para representar *Ára – tempo/território*.

Rodrigo Vareiro Companhoni

A PERCEPÇÃO DE TEMPO NA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL



Créditos da imagem: Gabriel Silvestre, Garden Lyon, Paris, 2019.

A pergunta que emergiu em sala de aula e deu início ao percurso em busca de algumas definições do tempo foi: o que o tempo representa para nós que vivemos nesse período de transição da sociedade industrial para pós-industrial, onde a internet e os novos meios de comunicação estreitaram a relação do espaço-tempo? Para o sociólogo Manuel Castells, temos que reexaminar tudo que sabíamos sobre sociedade industrial, porque estamos em outro contexto:

Em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, tornar-se fonte básica de significado social. Essa tendência não é nova, uma vez que a identidade e, em especial, a identidade religiosa e étnica tem sido a base dos significados desde os primórdios da sociedade humana. No entanto, a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico

caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras. Cada vez mais, as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam. Enquanto isso, as redes globais de intercâmbio instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões e estratégias. Segue-se uma divisão fundamental entre o instrumentalismo universal e abstrato e as identidades particularistas historicamente enraizadas. *Nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma posição bipolar entre Rede e Ser.* (CASTELLS, 1999, p. 41).

A quantidade de acesso às informações convenientes sobre aquilo que os internautas tendem a acreditar como verdade única e universal ditam a quantidade de tempo que passam conectados em rede, superando o tempo com relações afetivas e presenciais com familiares, amigos ou companheiros de trabalho. A rapidez com que buscam informações de seus interesses é a mesma de quando fazem e desfazem laços humanos. O compromisso mútuo e o fixar em um território já não têm a mesma importância do que em tempos anteriores. Como destaca Bauman (2000), no livro *Modernidade Líquida*.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

TEMAS QUE PODERÃO SER TRABALHADOS NESSE TÓPICO:

- 1) Qual é o tempo que dedicamos às redes sociais?
- 2) Como medimos as relações pessoais nesses tempos de relações virtuais?

CRONOS



Fonte da imagem: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/entenda-o-tempo-de-chronos-e-kairos/>

Na contemporaneidade, especialmente para jovens, a percepção de tempo não está mais associada à distância percorrida de um lugar a outro para visitar um parente ou amigo, ao envio de uma carta pelo correio, à jornada de trabalho, à hora do almoço ou descanso noturno ou, pensando em formas de socialidade em Mato Grosso do Sul, às longas horas de conversa à sombra, tomando tereré com amigos e familiares. Basicamente este era o ritmo normal da vida antes do advento da internet e dos celulares smartphones. Hoje a percepção de tempo está relacionada à rapidez da transmissão de dados via internet, o mundo virtual está se sobrepondo ao ritmo de vida anterior à sua disseminação.

Na atualidade, a vida e a percepção de tempo estão associadas à rapidez. Metaforicamente, de acordo com a filosofia grega antiga, estamos vivendo o tempo de *Cronos* de natureza quantitativa e racionalizada para regular todos os instantes da nossa vida. Do despertar ao adormecer, estamos ocupados com nossa rotina diária em diversos compromissos em horas marcadas, enviando e recebendo mensagens e e-mails via celular.

Desta forma, como na história mitológica de Cronos, metaforicamente somos constantemente devorados pelo tempo. A percepção acelerada de tempo/espaço, racionalizado pelo sistema capitalista, nos impõe ritmos e horas de trabalhos intensas para suprir, muitas vezes, falsas necessidades de consumo. A ideia de cidadão com direitos e deveres perdeu espaço para o cidadão consumidor sem direitos. As políticas neoliberais trabalham em função do crescimento econômico baseado no consumo. Se os direitos trabalhistas são um entrave para o aumento do lucro, eles são eliminados com a falácia de gerar mais emprego, renda, consumo e crescimento econômico.

O mundo capitalista ocidental organizado em diferentes instâncias, que privilegia um pequeno grupo que se mantém pelo trabalho de uma grande massa populacional sem direitos, os quais trocam seu tempo de vida e força de trabalho por sua subsistência, foi sendo ordenado desde suas origens na Grécia Antiga. Jean-Pierre Vernant (1984), no livro *As origens do pensamento grego*, descreve o início deste ordenamento a partir das teogonias e cosmogonias gregas:

As teogonias e as cosmogonias gregas comportam, como as cosmologias que lhes sucederam, relatos de gêneses que expõem a emergência progressiva de um mundo ordenado. Mas são também, antes de tudo, outra coisa: mitos de soberania. Exaltam o poder de um deus que reina sobre todo o universo; falam do seu nascimento, suas lutas, seu triunfo. Em todos os domínios – natural, social, ritual –, a ordem é o produto dessa vitória do deus soberano. Se o mundo não mais entregue à instabilidade e à confusão, é que ao terminarem os combates que o deus teve que sustentar contra rivais e monstros, sua supremacia aparece definitivamente assegurada, sem que nada possa doravante pô-la em discussão. A teogonia de Hesíodo apresenta-se assim como um hino à glória de Zeus rei. A derrota dos Titãs e a de Tife, igualmente vencida pelo filho de Cronos, não vem somente coroar, como sua conclusão, o edifício do poema. (VERNANT, 1984, p.77-78).

A formação da Grécia Antiga perpassa por diversos períodos e modos de governos, que vai moldando sua organização social e política. Fenômenos presentes na política atual, como a predominância de oligarquias locais apoiadas em discursos religiosos, já eram práticas comuns nas pólis gregas no século VIII a.C.

Em Atenas, a ocupação do tempo para os escravos e estrangeiros deveria ser pelo trabalho braçal nas plantações e construções. Já para os membros da aristocracia, o tempo deveria ser dedicado aos estudos, as práticas militares, a política e a justiça. Uma concepção hierárquica de tempo e organização social, pode ser descrita através de teogonias, que esboçaram a imagem do mundo para os gregos antigos:

O universo é uma hierarquia de poderes. Análogo em sua estrutura a uma sociedade humana, não poderia ser corretamente representado por um esquema puramente espacial, nem descrito em termos de posição, de distância e movimento. Sua ordem complexa e rigorosa, exprime relações entre agentes; é constituída por relações de força, de escalas de precedência, de autoridade, de dignidade, de vínculo de domínio e de submissão. Seus aspectos espaciais – níveis cósmicos e de direção do espaço – expressam menos propriedades geométricas que diferenças de função, de valor e classe. (VERNANT, 1984, p. 82).

Na ética cristã católica da Idade Média, o tempo de vida dedicado ao trabalho era valorizado como um caminho de santificação, ao mesmo tempo que a riqueza era um fator que a

impedia. Os monges enclausurados foram exemplos idealizadores desta ética que guiava a vida do cristão médio da Idade Média, a fim de suplantar suas inclinações aos impulsos irracionais e à dependência em relação ao mundo e à natureza. Sistemáticamente não havia regras claras para vida cotidiana, o sacerdote era visto como um mago portador das chaves do paraíso celestial, alguém que concedia a entrada pela graça sacramental através da confissão, penitência e boas obras.

A ética predominantemente católica foi sendo substituída, em determinadas regiões da Europa, pelas novas religiões protestantes a partir do século XVI, que passaram a controlar, de maneira sistemática e racional, a vida cotidiana de seus seguidores:

Com a reforma protestante, o conceito de trabalho e acúmulo de riqueza na ética passou a ser visto como virtudes, bênçãos para aqueles que seguem os preceitos das doutrinas cristãs protestantes.

No livro *A ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Max Weber (2004) descreve as transformações no controle do tempo de trabalho e acumulação de capital, elementos que formariam os preceitos que os bons cristãos deveriam seguir. Trabalho e acúmulo de riqueza passam a ser práticas para glorificar a Deus. É o início daquilo que hoje é palavra de ordem: “tempo é dinheiro”. Max Weber usou diversas passagens do pregador puritano Richard Baxter para exemplificar este novo modo de vida em que cristianismo e capitalismo se confluem:

[...] {“Tem o tempo em alta estima e toma a cada dia mais cuidado em não perdes do teu tempo mais do que cuidas por não perdes ouro e prata. Se o vão lazer, o bem vestir, festas, conversa mole, companhias sem proveito ou o sono fossem daquelas tentações capazes de te roubar parte do tempo, aumenta tanto mais a tua vigilância.”}. *“Those that are prodigal o f their time despise their own souls”* {“os que são pródigos com seu tempo desprezam sua própria alma”}, e o que Matthew Henry quer dizer (*“Worth of the Soul”, W. of Pur. Div.*, p. 315). Aqui também a ascese protestante move-se em trilhos há muito experimentados. Estamos habituados a imaginar como coisa específica do profissional moderno o fato de que ele “não tem tempo” e — como já fazia Goellie nos *Anos de peregrinação {Wanderjahre}* — a medir o grau de desenvolvimento capitalista com o fato de os relógios baterem os quartos de hora (assim também Sombart em seu *Kapitalismus*). — Mas não se deve esquecer que o primeiro ser humano a viver com o *tempo todo subdividido* foi (na Idade Média) o *monge*, e o toque dos sinos da igreja era para servir primeiro a sua necessidade de fracionar o tempo. (WEBER, 2004, p. 250).

Enquanto Max Weber descreveu como a religião influenciou o advento do capitalismo, Edward Palmer Thompson (1998) partiu da abordagem histórica do marco do desenvolvimento

capitalista, descrevendo a dominação do patrão sobre o trabalhador no sentido do tempo como um dos fatores que resultou na Revolução Industrial.

Hoje vivemos o tempo da aceleração do capital a partir da unidade de produção mercadoria (quanto se produz em que tempo). Estas percepções a respeito do tempo e progresso, começaram na sociedade ocidental com o advento da sociedade industrial no século XVIII. Thompson (1998) descreve que essa mudança aconteceu de forma lenta e a difusão do relógio foi um dos elementos que contribuiu para isso:

Não desejo discutir até que ponto a mudança foi causada pela difusão de relógios a partir do século XIV em diante, até que ponto foi ela própria o sintoma de uma nova disciplina puritana e exatidão burguesa. Seja qual for o modo de a considerarmos a mudança certamente existe. O relógio sobe ao palco elisabetano, transformando o último solilóquio de Fausto num diálogo com o tempo: “as estrelas se movem silenciosos, o tempo corre, o relógio vai bater as horas”. O tempo sideral, presente desde o início da literatura, com um único passo abandonou o céu para entrar nos lares. A mortalidade e o amor são sentidos de modo mais pungentes quando o “progresso vagaroso do ponteiro em movimento” cruza o mostrador. Quando se usa o relógio ao redor do pescoço, ele fica próximo às batidas menos regulares do coração. São bastantes antigas as imagens elisabetanas do tempo como devorador, desfigurador, tirano, sangrento, ceifeiro, mas há um novo senso de imediatismo e insistência. (THOMPSON, 1998, p. 267).

Embora a sociedade industrial e o advento da internet tragam a composição do tempo acelerado, é necessário refletir a respeito dos efeitos da coexistência de grupos com distintas percepções de tempo. A fronteira é esse território onde essas distintas percepções se (des)encontram. Nela, a gestação do tempo do cotidiano é atropelada pelo tempo que vai sendo imposto pelas relações de produção (MARTINS, 1997). O tempo linear na História estabelece uma relação indissociável entre tempo e progresso. Isso faz com que os modos de vida indígenas sejam vistos como atrasados, estáticos no tempo, um obstáculo para o progresso econômico.

REFERÊNCIAS:

MARTINS, José de Souza. *A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. Revisão técnica de Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VERNANT, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. 4ª ed. Paulo: Difel, 1984.

WEBER, Max. *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. Revisão de Olga Cafalcchi e Renato Potenza Rodrigues. 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TEMAS QUE PODERÃO SER TRABALHADOS NESSE TÓPICO:

1 – Nesse tópico, relacionamos a História com outras áreas de conhecimento, como a Sociologia. Com isso, é possível sugerir que vários tipos de conhecimento contribuem para o entendimento do mundo. Que diálogos com outras áreas do conhecimento podemos fazer, para melhor compreensão do mundo?

2 – Assista com os estudantes o trailer do documentário: **Quanto tempo o tempo tem.**

Gênero: Documentário **Diretor:** [Adriana L. Dutra](#)

Duração: 76 min **Ano:** 2015 **País:** Brasil **UF:** RJ **Classificação:** Livre



Fonte: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=quanto_tempo_o_tempo_tem45932

O CAPITALISMO E AS MEDIDAS DE TEMPO EM NOSSA VIDA



Fonte da imagem: <https://www.otempo.com.br/>

Esta ordem capitalista ordenada e construída através da história implica, além dos fatores descritos anteriormente, uma engenharia teórica-metodológica no campo acadêmico, como descreve René Ramirez Gallegos: “Esta estructuración social parte de un orden temporal particular en donde el tiempo es dinero porque el dinero es tiempo al configurarse en función de la aceleración de la producción, de la circulación y del consumo [...]” (RAMIREZ, 2018, p. 1).

As reflexões anteriores trazem questionamentos acerca de como as pessoas foram sendo inseridas nesta percepção ocidental do tempo como unidade de troca para acumulação de capital e consumo. Partindo destas reflexões e a partir da minha experiência como professor na educação básica, percebo que, no sistema escolar, é que se aprende a priorizar individualização e a competitividade num ritmo de tempo acelerado.

Na escola, o período letivo segue a jornada de trabalho da família, com o dia começando às sete horas da manhã. Professores e estudantes devem dar conta de ensinar e aprender os conteúdos curriculares em tempos fracionados de 50 minutos. O ritmo que se estabelece nestas aulas deve ser acelerado para que se dê conta de todo ou grande parte do conteúdo da grade curricular, tendo como padrão exclusivo o conhecimento científico cartesiano.

Isso faz com que as práticas de ensino sejam mais conteudistas do que reflexivas e emancipadoras. O que se prioriza é a memorização de conteúdos predominantemente abstratos, sem uma reflexão que dê significado para vida dos estudantes. O objetivo é fazer com que

memorizem o conteúdo para responder questões da prova. A aprovação do estudante no fim do ano comprova que ele se enquadrou neste sistema comportamental de tempo acelerado, competitivo, individualista e homogeneizante, que certamente vai replicar no mundo do trabalho, em sua vida adulta.

O sistema educacional no Brasil é predominantemente organizado para preparar indivíduos para o mundo do trabalho, formando trabalhadores/consumidores no molde capitalista onde “tempo é dinheiro”. Isso se evidencia ao se fazer um paralelo comparativo/explicativo quando se troca tempo de estudo na escola por tempo de trabalho num emprego, e notas escolares por dinheiro. A conclusão que se chega é que o sistema escolar e o sistema capitalista são uma simbiose.

Indivíduos com percepções distintas ou grupos com outras formas de conhecimento e temporalidades não capitalistas, como os povos indígenas, acabam sendo rotulados como atrasados, preguiçosos, inferiores. É um sistema imposto, não porque é superior, mas porque se apresenta como tal, e não abre possibilidades de questionamento. Aníbal Quijano (2010) descreve que:

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia. Embora isso implique um componente eurocêntrico, este não explica a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionada. (QUIJANO, 2010, p. 86).

Nessa perspectiva, o que se ensina em História, assim como as metodologias adotadas, contribuem para a invisibilidade da diversidade dos muitos grupos humanos. Em consonância, o tempo histórico contribui para afirmar uma narrativa específica do humano e sua ação no tempo: a eurocêntrica (SANTOS, MENESES, 2010).

O ensino de História, da forma como é produzido na escola, contribui para essa perspectiva. A questão é como superá-la. Para se chegar a uma resposta dentre tantas outras possíveis a esta questão, o caminho que procurei percorrer nesta pesquisa buscou averiguar outras compreensões nesse campo, a partir do diálogo com os Kaiowá e Guarani sobre o tempo.

REFERÊNCIAS:

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In MENESES, Maria Paula. (org.) *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMÍREZ, Réne. *La vida y el tiempo. Apuntes para una teoría ucrónica de la vida buena a partir de la historia reciente del Ecuador*, 2018. 374 f. Tese (Doutorado em Sociologia das Relações de Trabalho, Desigualdades Sociais e Sindicalismo) - Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

TEMAS QUE PODERÃO SER TRABALHADOS NESSE TÓPICO:

- 1) Passar o curta de animação *Reflexões sobre de educação e trabalho* e pedir para os estudantes escreverem uma redação sobre o que entenderam e relacionar com o cotidiano escolar e familiar.
- 2) O professor pode conversar com os alunos refletindo sobre a organização do tempo no cotidiano familiar.

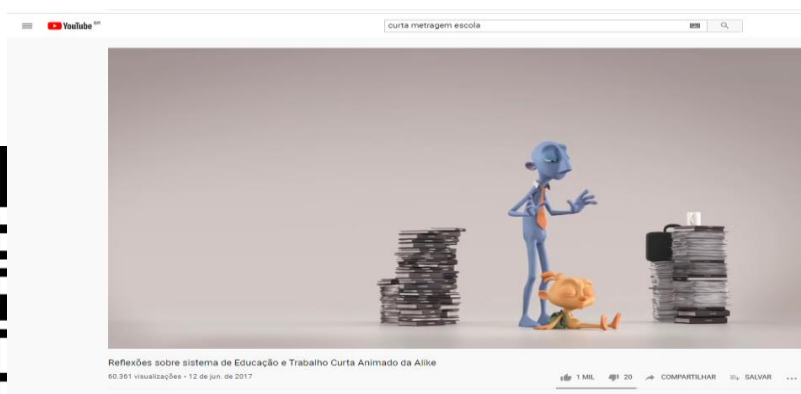
Ficha Técnica: Título: Alike (original)

Ano de produção: 2015

Dirigido por Daniel Matinez Lara e Rafa Cano Mendez

Duração: 8 minutos

Classificação: Livre



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>

BREVE HISTÓRIA DOS KAIOWÁ E GUARANI EM MATO GROSSO DO SUL

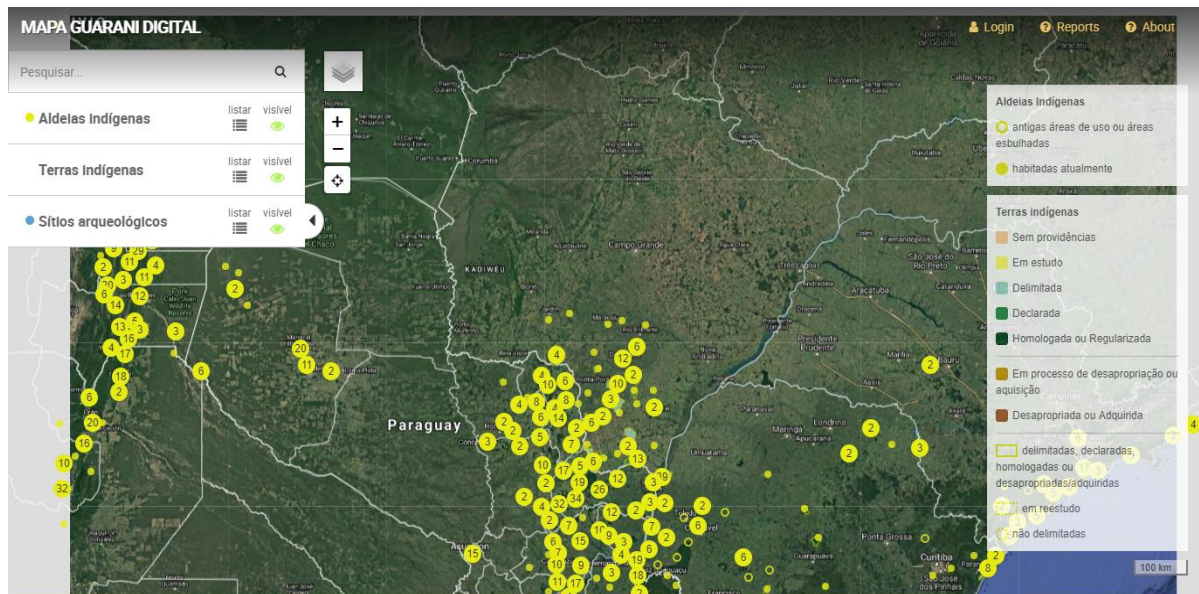


Fonte da imagem: acervo próprio, 2019.

Para melhor entendimento da percepção de tempo nativa Kaiowá e Guarani é necessário conhecer um pouco da história deste povo, a importância que eles dão a seu território tradicional e cultura. Os Kaiowá e Guarani somam cerca de 51.801, de acordo com dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), da SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena e FUNAI – Fundação Nacional do Índio (2013) sendo este grupo indígena o que apresenta maior número de indivíduos no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil. Entretanto, alguns pesquisadores apontam que esse número é maior, como Cavalcante (2013):

Com base em dados do Censo Populacional do IBGE de 2010, da SESAI e da FUNAI, estima-se que a população Guarani e Kaiowá que vive em áreas de reservas indígenas, terras indígenas e acampamentos em Mato Grosso do Sul seja de 51.801 indivíduos, desses 2.630 vivem em acampamentos, 38.525 em reservas indígenas criadas pelo SPI e 10.646 em terras indígenas demarcadas após 1980. Esses dados são bastante conservadores e não computam grande parte da população indígena que vive em áreas urbanas, o que faz considerar que estimar a população guarani e kaiowa de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes tipos de assentamentos não seja nenhum exagero. (CAVALCANTE, 2013, p. 84).

Mapa da região habitada pelos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul



Fonte: Mapa Digital Guarani¹³

A autodenominação Kaiowá deriva do nome *Ka'agua*, que, desde o período colonial, era usado por viajantes europeus para designar povos falantes de Guarani que permaneceram à margem da sociedade. Como descreve Chamorro (2015):

Aqui tentaremos esclarecer que o nome *Ka'agua* se aplicava e se aplica de maneira especial aos grupos falantes de guarani que permanecem à margem da sociedade colonial e habitaram, no passado, a região onde hoje habitam os Kaiowá e os paĩ-tavyterã, trata-se, portanto, também de etnônimo particular. (CHAMORRO, 2015, P. 38).

Os Kaiowá integram um subgrupo Guarani que, no Brasil, se encontra na região Sul do Estado de Mato Grosso do Sul, como descreve Crespe (2013) em sua tese de doutorado *Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha*:

Segundo a literatura histórica sobre os Guarani (Brand, 1997), antes da chegada das frentes de colonização, os Kaiowá já estavam distribuídos por um amplo território, que se estendia desde os rios Apa, Dourados e Ivinhema, ao norte, até a Serra de Maracaju e afluentes do rio Jejuí (Paraguai), ao sul. Em relação às coordenadas leste-oeste, o território kaiowá aparece como tendo uma faixa de terra com cerca de cem quilômetros para cada lado da fronteira do Brasil e do Paraguai. (CRESPE, 2015, p. 22).

Nesse imenso território tradicional, que os Kaiowá e Guarani denominam de *ñane retã*, “nosso território”, é onde estão localizadas as aldeias, seus territórios tradicionais, que são

¹³Site: <https://guarani.map.as/#/?z=7.2&x=-21.878198703495897&y=-53.112367054141735> Acessado em 28.05.2019

delimitados através de referências geográficas naturais, como rios, matas, montanhas, e acidentes geográficos. Brand (1998, p. 24), no artigo “*Quando que chegou esses que são nossos contrários*” – a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul, afirma que: “Apesar da percepção de que o território amplo era o espaço sem cercas e, portanto, sem dono, cada *tekoha*, hoje como ontem, tem sua área geograficamente bem delimitada por morros, rios e outros acidentes geográficos.” Brand (1997) sugere uma ligação entre a palavra boa e bela, *ñe’é porã*, e a busca de territórios, de forma que, nas palavras do autor “a vivência das palavras da tradição herdada dos antigos, parece ter sido, historicamente, o motor principal a impulsionar a busca por novos espaços para novas aldeias e, portanto, a constituição de novos territórios quando os anteriores não mais satisfazem às exigências deste modo-de-ser.”

Apesar desta amplitude territorial tradicional, hoje os coletivos Kaiowá e Guarani se encontram confinados em pequenas Reservas e Terras Indígenas. Sobre o processo de confinamento, Brand (1998) descreve que:

Entendo por confinamento o processo histórico de concentração da população Kaiowá/Guarani dentro das reservas demarcadas até 1928, após a destruição de suas aldeias e/ou a conclusão do processo de implantação das fazendas de gado e correspondente desmatamento do território tradicional. Este processo histórico de confinamento geográfico e cultural se acentua durante a década de 1970, com a mecanização da lavoura e correspondente ampliação do desmatamento do território tradicional Kaiowá/Guarani, como emerge no decorrer do texto. (BRAND, 1998, p. 21).

Pereira (2007), ao refletir a respeito do processo de territorialização empreendido pelo Estado, utiliza o termo *acomodação* para se referir à forma como os Kaiowá e Guarani se reorganizam nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais, a partir do estabelecimento das reservas:

A figuração social articulada na reserva passa a reunir comunidades que antes não interagiam em caráter permanente. Isto gera uma série de problemas organizacionais novos, para os quais o modelo de organização social até então praticado nem sempre dispunha de instrumentos apropriados para dar respostas imediatas. Além disso, passa a incluir sujeitos sociais pertencentes à sociedade nacional, muitas vezes na condição de representantes de suas instituições, o que constitui a *área de acomodação* como um cenário multiétnico de interação permanente. (PEREIRA, 2007, p. 8).

As Reservas e Terras Indígenas são incapazes de suprir as demandas do modo de vida pleno dos Kaiowá e Guarani, o *teko*, que requer uma série de elementos físicos, sociais e religiosos para sua realização, encontrados no *tekoha*:

Um *tekoha* é formado por um grupo de parentelas (que venho chamando de família extensa), que se relaciona principalmente por meio de cooperações políticas, rituais e por trocas matrimoniais. Estão presentes elementos de parentesco que são combinados a elementos dos campos político e religioso. A espacialidade do *tekoha* é apresentada como fluida e sujeita a constantes redefinições, mas pode ocorrer considerável regularidade no tempo. A composição dos *tekoha* não é estática, dependendo de fatores políticos e religiosos podem ocorrer deslocamentos de parentelas de um para outro *tekoha* ou a formação de um novo *tekoha*, sem que isto signifique um necessário deslocamento geográfico. (CAVALCANTE, 2013, p. 77-78).

As categorias de tempo/território e história kaiowá e guarani são relevantes neste estudo. Brand (1997), em sua tese de doutorado *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*, destaca, em sua pesquisa sobre os Kaiowá e Guarani, a percepção entre o passado e o contemporâneo:

Entendendo que a História é, na expectativa dos Kaiowá/Guarani seguidores do sistema tradicional, ainda um confronto entre as palavras e a tradição (*tekoyoma*) e os desafios advindos da realidade atual, especialmente aqueles resultantes da perda do território e correspondente confinamento dentro das Reservas, onde a continuidade de sua economia, de sua relação com a terra, sua religião e organização social estão cada dia mais ameaçadas. Para estes, a história segue sendo profundamente relacionada e dependente dos deuses, que são acionados e com os quais se comunicam através da prática de *rezas*. [...] (BRAND, 1997, p. 22).

O *Tekoyma* (o modo de ser dos antigos) se refere a quando os Kaiowá e Guarani viviam plenamente em seus territórios tradicionais, tendo como referência as matas, os córregos e as aldeias; o *Tekopyahu* (o novo modo de ser) é oriundo da perda dos territórios tradicionais através do processo de contato com o não índio e as sucessivas perdas territoriais.

Segundo Brand, para os Kaiowá e Guarani mais velhos, narrar o passado, *ymaguare*, não é apenas reviver na memória e expressar em palavras o seu modo de vida e de seu povo antes da chegada dos colonizadores; é também a base filosófica e política de um caminhar olhando para o passado, em busca de um futuro bom dentro de seus territórios:

Acostumados a vivenciar o presente, enquanto ponte para onde o passado transita para o futuro, ou seja, as palavras da tradição e o bom modo-de-ser dos antepassados se tornam no futuro na passagem para outra vida, para o sobrenatural, para o mundo das divindades para qual toda alma kaiowá/guarani aspira. (BRAND, 1997, p. 23).

As consequências deste contato, os Kaiowá e Guarani denominam de *sarambi*, que significa esparramo, de quando chegaram os colonizadores e os grupos se dispersaram, ou seja, uma diáspora.

Desde a instalação da Cia Matte Larangeira, em 1890, inicia-se o processo de desocupação do território tradicional Kaiowá e Guarani, primeiramente com o deslocamento de inúmeras aldeias de acordo com a necessidade de mão de obra para colheita de novos ervais. Posteriormente ao deslocamento desordenado de diversas aldeias para territórios que não correspondiam às necessidades do seu modo de vida veio, em definitivo, o processo que Brand (1997) caracterizou como confinamento compulsório, que é a concentração da população Kaiowá e Guarani nas reservas demarcadas até 1928. Como destaca o pesquisador indígena Kaiowá e Guarani Tônico Benites, na sua tese de doutorado “Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico do Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha”:

Como já foi destacado (Thomaz de Almeida, 1991, Brand 1997, entre outros), no início da segunda metade do século XX, o processo de colonização do sul do atual Estado do Mato Grosso do Sul se intensificou e inúmeras famílias extensas Guarani e Kaiowá foram expropriadas e expulsas de seus territórios tanto por iniciativas diretas dos fazendeiros quanto pela atuação de funcionários do órgão indigenista e de missionários da igreja Evangélica Caiua e da igreja Unida Alemã. O conjunto dessas famílias extensas, na maioria das vezes, foi para os Postos Indígenas criados muito anteriormente, ainda pelo antigo SPI. (BENITES, 2014, p. 22).

Tônico Benites descreve o processo de expulsão e retomada dos territórios tradicionais kaiowá e guarani Jaguapiré, Potreiro Guasu, Ypo’i, e Kurusu Amba, delineando sua pesquisa a partir de sua realidade como integrante deste grupo e também a partir de sua trajetória profissional como professor e pesquisador. Tendo como embasamento teórico metodológico a etnografia, ele entrevistou diversas lideranças políticas e espirituais, *ñanderu* de várias famílias extensas, descrevendo suas diferentes posições frente à luta do *Aty Guasu* - grandes reuniões de organização de movimentos de retomadas, a partir dos meados de 1980.

Benites (2014) faz a descrição histórica de como as Reservas e Postos Indígenas criados pelo SPI serviram de instrumento de intimidação por parte dos fazendeiros e funcionários do SPI, que intimidavam, através da violência e ameaças, as diferentes famílias extensas kaiowá e guarani para deixarem seus *tekoha* e irem para os locais destinados pelo Estado com a finalidade de servirem de reserva de mão de obra barata e, posteriormente, serem integrados à sociedade nacional não indígena. Com o argumento de que suas terras tinham sido vendidas, os Kaiowá e Guarani eram ameaçados e forçados a sair de seus territórios tradicionais e irem para as Reservas, os quais, fora das Reservas, muitas vezes eram vistos e tratados como criminosos invasores.

Para se ter uma ideia da situação vivida pelos Kaiowá e Guarani, selecionei o depoimento coletado e transcrito por Benites (2014, p. 68) da anciã Emilia Romeiro Vargas, que relata a saída da sua família extensa da *tekoha* Jukeri localizada à margem esquerda da bacia do rio Iguatemi, no município de Tacuru, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), em meados de 1940:

“Lembro-me muito bem que um dos karai que chegou ao tekoha Jukeri e Kapi’i Rapo era o karai José Marques. Quando chegou ao tekoha Jukeri, o José Marques passou a avisar para todos nós indígenas que ele comprou todas as terras da região. Ele falou para todos, — sou dono dessa terra”. “Vocês índios têm que sair dessas minhas terras e vão procurar alguma reserva/aldeia para vocês morar. Aqui não podem mais morar. Não vou querer mais vocês índios morando aqui”. “Diante do anúncio do karai José Marques, a nossa família grande saiu de Jukeri de modo forçada. Mudamos para Jaguapiré Memby onde estava morando o líder Metério Vargas”.

“Todas as famílias Kaiowá foram comunicadas pelo José Marques que várias famílias karai estavam chegando para morar na região e derrubar a floresta”. Avisou várias vezes: “Quem não saísse da terra comprada por José Marques ia ser expulsa a força e até mandar matar os índios desobedientes das regiões de Jukeri e Kapi’i Rapo”. Essa nova notícia repercutiu entre as famílias indígenas e gerou muito medo e desespero. “Diante da repercussão frequente dessa notícia constrangedora, muitas famílias extensas kaiowá começaram a sair do tekoha Jukeri e Kapi’i Rapo, abandonando as suas casas, roças e seus animais domésticos.”

“Na época nós morávamos na margem do córrego Jukeri onde tinha casa de reza grande óygusu.” “Quando saímos de Jukeri deixamos abandonadas as nossas casas, roças, as nossas vacas, nossos cavalos em tekoha Jukeri”. (depoimento da Emília Romeiro Vargas realizada em T.I. Jaguapiré, no dia 11/10/2010, apud BENITES, 2014, p. 68).

Como já descrito anteriormente, as reservas criadas pelo SPI, entre os anos de 1915 e 1928, tinham como objetivo abrigar indígenas expulsos de suas terras tradicionais com a conivência deste mesmo órgão. No livro *Amambai 70 anos de história*, o capítulo *Esses que são nossos outros: a presença kaiowá e guarani em Amambai, MS*, escrito pelas professoras Célia Maria Foster Silvestre e Veronice Lovato Rossato, descreve o principal objetivo das Reservas criadas pelo SPI:

No período entre 1915 e 1928, oito reservas são criadas no sul do estado de Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) com o intuito de nelas juntar os indígenas que antes viviam em seus *tekoha* (palavra em língua guarani que agrega: teko = modo de vida; ha = sufixo de lugar; lugar onde praticamos nosso modo de vida), distribuídos no *tekoha* guasu (grande território). Duas destas oito áreas encontravam-se em território do que viria a ser o município de Amambai. (SILVESTRE; ROSSATO, 2018, p. 57).

Mesmo com a criação destas Reservas com objetivo de juntar indígenas kaiowá e guarani expulsos de suas terras, muitas famílias extensas relutaram em ir para lá, preferindo ir para matas mais fechadas nos fundos das fazendas. Essas famílias eram consideradas, tanto pelos fazendeiros quanto pelos chefes de Postos Indígenas da FUNAI, como “os índios do fundo das fazendas”. (BENITES, 2014, p. 188)

Até meados de 1980, os fazendeiros permitiam que algumas famílias permanecessem em seus *tekoha*. Mas, com o aumento do movimento de retomadas das terras, elas passaram a não mais serem aceitas nesses locais, como destaca Benites:

[...] Importa destacar que até meados de 1980 os fazendeiros permitiam que algumas famílias permanecessem em seus *tekoha*. Porém a partir de 1985, após a demarcação dos *tekoha* Jaguapiré e Paraguasu, os fazendeiros começaram a ficar com receio e não mais aceitaram a presença dessas famílias indígenas. Naquele contexto, surgiu uma espécie de temor entre os fazendeiros, de que onde houvesse famílias indígenas, as terras seriam demarcadas pelo governo. (BENITES, 2014, p. 188).

Dentro das reservas, os Kaiowá e Guarani eram submetidos à política dos capitães e dos chefes de postos instituídos pelo SPI. Com os constantes deslocamentos forçados de famílias extensas para dentro das reservas, elas foram ficando superlotadas e os espaços necessários e propícios para a manutenção de sua cultura foram ficando escassos. Esses fatores acabaram delimitando parte da mobilidade territorial própria dos costumes Kaiowá e Guarani.

Para reforçar a descrição sobre o confinamento Kaiowá e Guarani feita por Brand (1997), cito a pesquisa feita pelo professor Jocimar Lomba Albanez sobre as transformações no campo no extremo sul de Mato Grosso:

À medida que se esgotava a atividade ervateira no ESMT, os trabalhadores foram se dispersando por toda a extensão da região, oferecendo sua mão-de-obra em trabalhos sazonais como picadas, aberturas de estradas e formação de fazendas; atividades estas que eram as que restavam à sua (falta de) qualificação profissional. Isso é profundamente sentido quando se trata dos ex-trabalhadores da Cia. Matte Larangeira que por aqui permaneceram (uma parte retornaria ao Paraguai). Desta forma, *mineiros*, *urus*, e outros trabalhadores do mate somavam agora braços aos do migrante nordestino que marchava junto com a nova frente pioneira. Junto a esses se encontravam, ainda, os povos indígenas, dispersos em trabalhos de desmatamento e *confinados* em áreas cada vez mais insuficientes. (ALBANEZ, 2013, p. 144).

Depois da destruição de suas aldeias e do desmatamento de considerável parte do seu território tradicional, esse processo impossibilitou a manutenção e o desenvolvimento do modo de vida específico dos Kaiowá e Guarani, *ava reko*, *ñande reko*, intrinsecamente ligado às suas

terras tradicionais, que deve ter determinadas características sociais e ecológicas, como destaca Levi Marques Pereira, no livro *Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul módulos organizacionais e humanização do espaço habitado*:

Na noção de *tekoha* emerge uma série de características do espaço ocupado por parentelas kaiowá, com destaque para: a) o reconhecimento da importância da rede de caminhos, como forma de espacialização dos trajetos de realização da experiência social; b) a importância da memória como mecanismo de atualização da experiência e dos vínculos afetivos com o espaço ocupado por uma parentela ou comunidade; c) o reconhecimento dos méritos dos lugares ocupados que, no caso Kaiowá, expressa-se em fatores estéticos, na qualidade da água, do solo, da mata e nas condições do clima; d) a imbricação do espaço humanizado com as formas societárias nele desenvolvidas. (PEREIRA, 2016 p. 104-105).

Nesse sentido, emerge da pesquisa a percepção de tempo histórico kaiowá e guarani, que representa o impacto da colonização sobre o *teko* – seu modo de vida, através das perdas territoriais ocasionadas pelas frentes de ocupação de seus territórios tradicionais, impulsionadas principalmente pela expansão agrícola e seus diferentes ciclos (erva-mate, gado, cana e soja). Um outro momento refere-se ao tempo da organização de retomadas destes mesmos territórios, a partir do ano de 1984.

Crespe (2015) analisa a categoria de *tekoharã*, o território que se busca, pelo qual se luta e que se constituirá a partir de múltiplas estratégias. Essas estratégias envolvem levantar coletivos e toda uma ação política, na qual estão presentes, inclusive, os seres espirituais. Com a autora, entendemos que essa categoria, *tekoharã*, reflete a percepção do tempo, dimensionando o passado e o presente, que remete à projeção para o futuro.

Após a década de 1970, toda esta situação faz com as famílias extensas saiam das reservas iniciando o processo de retomada de seus antigos territórios. Sem as informações sobre a história do processo de esbulho das terras tradicionais kaiowá e guarani, algo que deveria ser ensinado nas escolas como parte integrante da história de Mato Grosso do Sul, muitas pessoas os tratam como invasores, acirrando ainda mais o preconceito causado pela padronização histórica de um sistema educacional eurocêntrico.

REFERÊNCIAS:

ALBANEZ, Jocimar Lomba. *Ervais em queda*. Transformações no campo no extremo sul de Mato Grosso (1940-1970). Dourados: UFGD, 2013.

BENITES, Tonico. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico do Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

BRAND, Antônio Jacó. *O Impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá-guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. 382 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.

BRAND, Antônio Jacó. *Quando chegou esses que são nossos contrários – a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: *Revista Multitemas*, n. 12. Nov. 1998.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, Território e Territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História) UNESP – Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2013.

CHAMORRO, Graciela. *História Kaiowá*. Das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2015.

CRESPE, Aline. *Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha*. 2015. 427 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências Humanas da UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2015.

PEREIRA, Levi Marques. *Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado*. Dourados: UFGD, 2016.

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. *Revista História em Reflexão*. Dourados. Vol. 1 n. 1 - Jan/Jun. 2007.

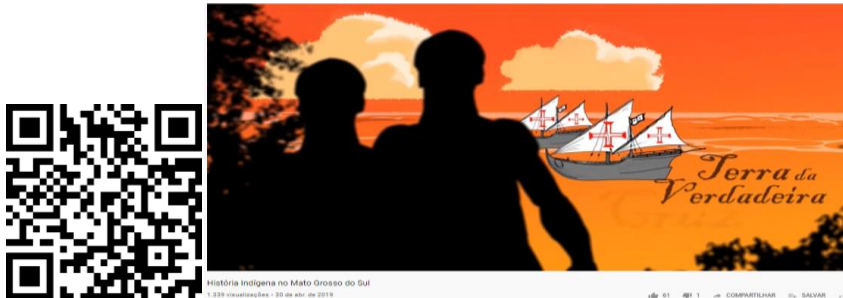
SILVESTRE, Célia Maria Foster; ROSSATO, Veronice Lovato. *Esses que são nossos outros: a presença Kaiowá e Guarani em Amambai, MS*. In: FACHIN, Viviane Scalón; RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacharias; DEFACCHI, Fabricio Antonio. Dourados: Ceriema, 2018.

TEMAS QUE PODERÃO SER TRABALHADOS NESSE TÓPICO:

1) O vídeo História Indígena no Mato Grosso do Sul pode ser usado em atividades complementares sobre a História Kaiowá e Guarani com os estudantes. Nele contém informações

a respeito sobre a quantidade aproximada da população indígena no Brasil em 1500, sua sucessiva diminuição, como ocorreu os primeiros contatos entre indígenas e colonizadores, um breve panorama da situação atual dos indígenas em Mato Grosso do Sul e a sua inclusão na UFGD em vários cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela instituição.

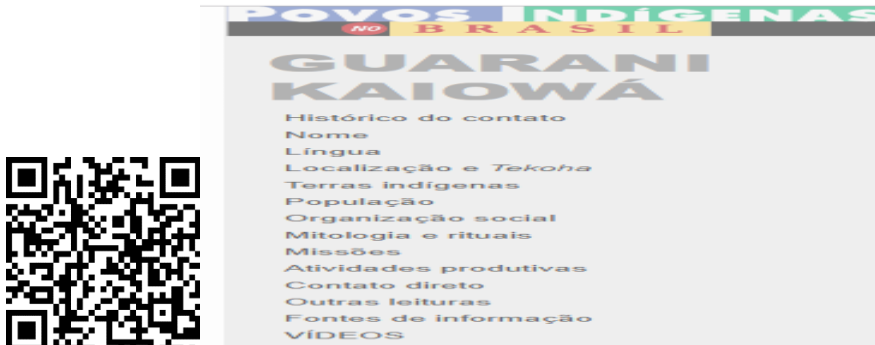
Classificação: Livre



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ofKw7crmpaw&t=63s>

2) Os estudantes podem fazer gráficos comparativos sobre a diminuição da população indígena, com o aumento da população negra escravizada e branca europeia. Pesquisar os motivos que levaram à diminuição das populações indígenas, apontando a maior causa de sua mortalidade.

Site de apoio: No site Survival os estudantes podem encontrar informações importantes sobre os Kaiowá e Guarani a respeito do histórico de contato colonial, cultura e outras leituras.



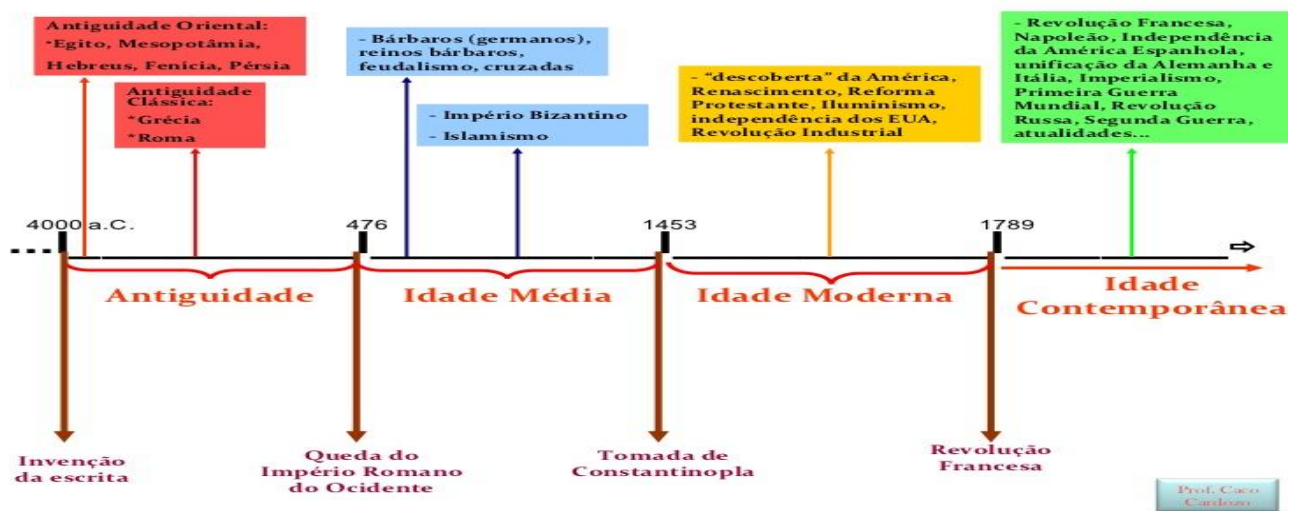
Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1

Mas o que seria o abissal? No livro *Epistemologia do Sul*, Boaventura Souza Santos descreve o abissal como uma linha que divide dois universos:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante e compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistência é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite da inclusão considera como sendo Outro. (SANTOS, 2010, p. 32).

A imposição desta linha abissal pelos primeiros colonizadores europeus através da catequização e hoje através do sistema escolar e ensino superior serve para dividir o campo do conhecimento em dois universos: de um lado, a ciência moderna, a crença na racionalidade cartesiana como única capaz de chegar à verdade; de outro lado, os conhecimentos são vistos como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar fontes para a produção científica. Estas linhas abissais não são estáticas nem se apresentam apenas dentro do campo do conhecimento, elas podem se apresentar em forma de notícias e artigos em jornais e revistas, em discursos políticos, em projetos de leis, etc. Sempre que a visão de desenvolvimento e progresso tecnológico se sobrepor aos costumes tradicionais dos povos nativos e originários, em qualquer parte do mundo, a linha abissal estará sendo desenhada e redesenhada de acordo com os interesses do projeto civilizador moderno europeu, assim como também nas diferentes formas de resistências a esta visão.

Nós professores de história seguimos os conteúdos do referencial curricular estabelecido pelo Estado, neste referencial o tempo histórico tem como referência os principais fatos ocorridos na Europa, quando na América, a história é contada a partir da visão europeia. Desta forma, a linha do tempo pode ser citada como exemplo de uma linha abissal:



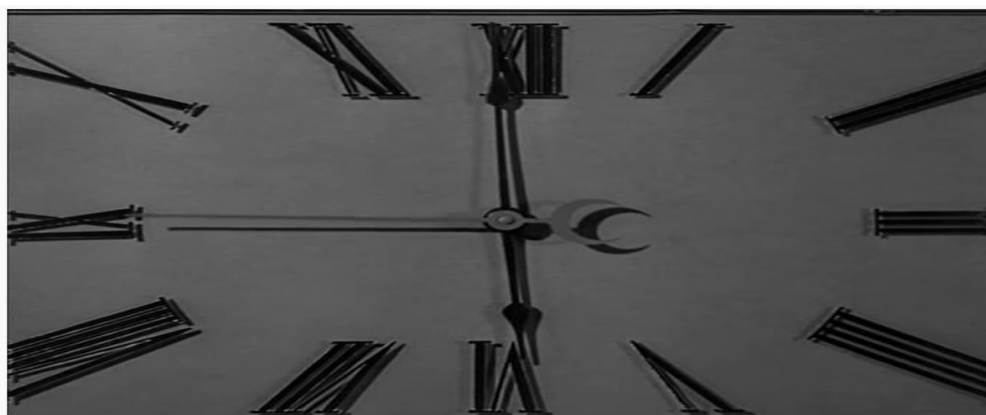
Fonte: <https://pt.slideshare.net/profcacocardozo/linha-do-tempo-hist-geral>

Através desta percepção de tempo eurocêntrico, a historiografia colocou a cultura europeia no centro da história padronizando formas de conhecimento e cultura. Uma percepção linear que subentende progresso tecnológico e cultural imposto a todos os povos do ocidente.

REFERÊNCIAS:

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

TEMAS QUE PODERÃO SER TRABALHADOS NESSE TÓPICO:



Charlie Chaplin - Tempos Modernos/ APRESENTAÇÃO

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Gi9zUU3FsdU&t=1s>

Classificação: Livre

1) Os estudantes podem formular questões com respostas a respeito do tema. Com a mediação do professor, as questões serão lidas e abertas para questionamentos e debates. Como estamos

apresentando o controle sobre o tempo de vida e trabalho a partir da Revolução Industrial? Os estudantes podem assistir o vídeo com um trecho do filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, para ter uma noção de como a produção de tempo acelerado atingiu de forma mais intensa a vida dos operários nas fábricas com o advento da energia elétrica. Como tarefa, podem fazer uma pesquisa com seus familiares, perguntando: 1) Quanto tempo seus familiares passam trabalhando dentro e fora de casa? 2) Quanto tempo param para dialogar dentro de casa? 3) Quanto tempo passam no celular? 4) Como era a interação familiar antes da expansão do uso celular e acesso à internet?



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=AlHnMgu_Hys

Ficha Técnica: Letra: Renan Inquérito e Boaventura de Sousa Santos; Voz rap: Renan Inquérito; Voz refrão: Dadona; Produção, gravação e mix: Dj Duh e Groove Art's Backing; Vocal: Pop Black; Baixo: Marcelo Cruz; Guitarra: Gabriel Adorno; Masterização: Maurício Gargel Lyric; Video: José Neto e Ntvideo filmes e produções; Tipografia: Nômada (Bürocratik / Bruno Rodrigues); Direção de produção e produção executiva: Priscila Prado.

Classificação: Livre.

2) A música é um ótimo meio para se trabalhar interpretação de texto, então a proposta é passar o vídeo da música *Linha Abissal* do grupo de rap Inquérito. Após passar o vídeo, em grupos os estudantes podem fazer interpretações de partes da letra da música relacionando com o texto do material didático e com a realidade que vivem.

ÁRA – TEMPO/TERRITÓRIO E HISTÓRIA KAIOWÁ E GUARANI



Fonte: acervo próprio, 2019.

Todas as informações aqui contidas foram produzidas através de oficinas com estudantes Kaiowá e Guarani do curso de Ciências Sociais e História da UEMS, tendo como tema central a percepção nativa de tempo do seu povo, *Ára* – tempo/território.

Na língua Guarani, na expressão que denota tempo está implícita a noção de espaço: ao visitar um parente que mora em uma localidade distante, podendo ser em uma outra aldeia, uma reserva ou um acampamento de retomada, dizem, por exemplo: “estamos há um dia, a meio dia de caminhada, ou chegaremos antes do almoço, ou para a janta”. O tempo percorrido dentro de seu território, por rodovias, estradas, ruas e até em meio às fazendas que antes eram seus antigos territórios, os Kaiowá e Guarani não expressam somente a distância e o tempo que levam para se deslocar de um lugar a outro, o espaço percorrido no *oguata* (caminhada) é onde ocorrem várias interações durante o trajeto, onde vão construindo seu modo de ser, o *teko*. Esta interação ocorre através das suas relações sociais, suas memórias, suas histórias e suas percepções de tempo e ritmo de vida, que se dão no *oguata*.

Na tese da professora Aline Castilho Crespe (2015) selecionei dois tipos de mobilidade kaiowá e guarani - *jaheka* e *oguata* - que achei apropriados para exemplificar o conceito de tempo/espaço - *ára*:

O *oguata* geralmente é iniciado pelo convite “*jaha, jaha!*” (Vamos, vamos!) e consiste principalmente no movimento de caminhar entre as casas dos parentes com intuito de fazer visitas, encontrar com o rezador e participar de cerimônias

religiosas, casamentos e festas, frequentes nos antigos assentamentos. (CRESPE, 2015, p. 318).

O *jeheka* é um tipo de mobilidade vinculada às atividades econômicas cotidianas, como o sair para caçar, coletar alimentos, caminhar para procurar por alguma coisa que nem sempre foi previamente decidida. (CRESPE, 2015, p. 320).

Celuniel Aquino Valiente (2019), Kaiowá, descreve o *oguata* como o costume de caminhar dos Kaiowá e Guarani, em sua dissertação de mestrado em Antropologia:

Podemos muito bem definir o caminhar – *oguata* – como uma relação de transformações, onde se faz o caminho através de interações com vários objetos e seres, constituindo e inventando trajetos para fabricação das suas próprias mudanças, em sua contínua experiência com diferentes mundos e lugares. No entanto, desde a época da compulsória relação com os não índios, ao produzir o caminhar, esses coletivos já observavam em suas produções relacionais essas contínuas mudanças e transformações em suas redes de relações. E o caminhar, além de produzir transformações nas relações sociais, também transforma o espaço onde constituem essa experiência histórica, sendo conservada na memória, quando experimenta, pela primeira vez, um lugar novo, bem como as experiências relacionais do seu *oguata*. As lembranças constantes ao re-experimentar algum lugar, atualmente, são: “Por aqui sempre caçamos antigamente”; “Quando era criança andávamos por aqui”; “O meu pai matou uma onça bem aqui”; “Com seu avô falecido pescamos muito por aqui”. Ou mais recentes: “Aqui que me formei no *Teko Arandu*”; “Aqui que nosso antepassado vivia (na retomada)”; “Durante a minha formação na UFGD, a gente ia todo dia de ônibus até em Dourados”. (VALIENTE, 2019, p. 53-54).

A percepção de tempo kaiowá e guarani também está diretamente ligada às relações interpessoais e à sua mobilidade espacial dentro do seu território ou antigos territórios. A interação social em forma de visitas para rezador, amigos e parentes, por diferentes motivos, é condição básica do *oguata*. O *jaheka* está ligado às atividades diárias. Essas atividades podem variar de acordo com as fases da vida dos integrantes do coletivo kaiowá e guarani. Por exemplo, o reconhecimento territorial do entorno onde moram é condição obrigatória para as crianças, que fazem isso sempre acompanhadas por um adulto.

Esse modo de vida e de perceber o tempo e os espaços como uma única unidade, faz com que a terra seja elemento essencial em sua vida. O tempo de trabalho não está associado ao tempo do relógio: cuidar das roças, caçar, pescar vai depender da demanda, o restante do tempo estará destinado às interações sociais, com visitas a parentes e práticas de esportes.

Frequentar a escola e a universidade é parte do cotidiano das crianças, adolescentes e jovens kaiowá e guarani e, mesmo estando inseridos numa temporalidade ditada pelo tempo do

relógio, fora dela, os Kaiowá e Guarani, em sua maioria, ainda seguem o ritmo de vida de acordo com sua cultura.

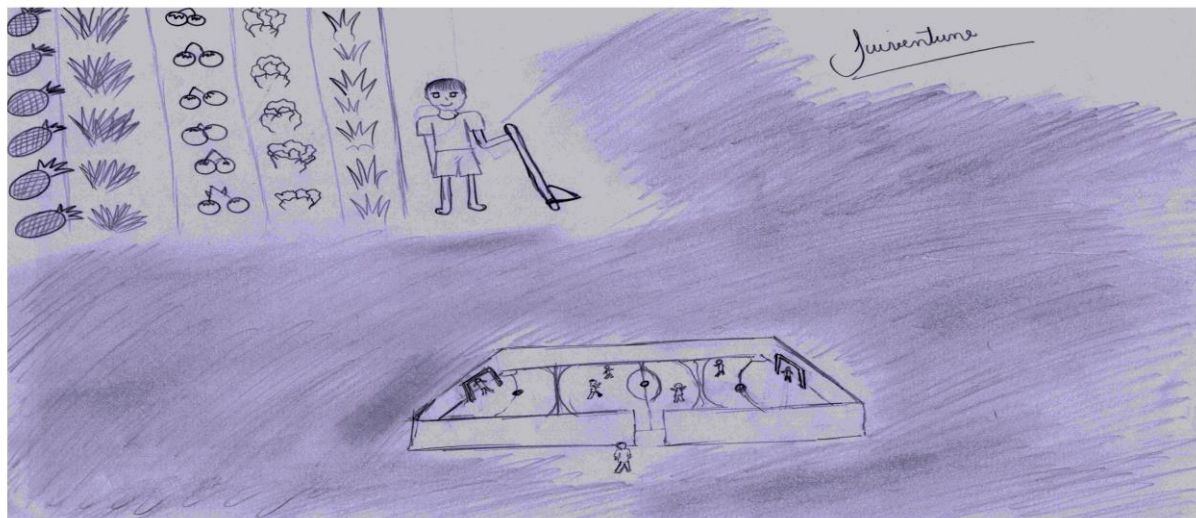
As percepções de tempo e suas variações são mostradas nos desenhos feitos por Geonedes Ramires, Kaiowá, os quais representam a organização do tempo através do trabalho, lazer e interação social, de acordo com a fase da vida dos integrantes do seu coletivo. A colonização ameaça essa forma de socialidade e vivência desse tempo, com a vida nas reservas e a destruição da flora e fauna.

Desenho elaborado pelo estudante Geonedes Ramires, integrante dos Kaiowá e Guarani, representando o tempo diário na infância.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Desenho de Geonedes Ramires, representando o tempo diário na juventude.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Os Kaiowá e Guarani são, historicamente, produtores de alimentos e esse foi um dos motivos pelos quais o colonizador avançou por seus territórios fartos: abóbora, milho, mandioca, produzidos principalmente pelas mulheres. Esse foi e é um dos impactos causados pela colonização, como menciona Silvestre (2011).

A ausência de terras suficientes para produzir tem se apresentado como um fator que interfere fortemente na reprodução social para esse grupo, na medida em que não permite que as crianças sejam socializadas a partir das experiências que a roça, “*kokue*” em língua guarani, expressam para esse povo tradicionalmente ligado à agricultura. Podemos também mencionar a caça e a pesca, nesse mesmo argumento. As relações de cunho capitalista, desenvolvidas de forma acelerada na região nas últimas décadas, têm tornado possível o acesso eventual às formas de trabalho assalariadas. (SILVESTRE, 2011, p. 149).

As relações de produção capitalista afetam, inclusive, essa forma de produção e, com isso afetam o *nhandereko* (*nhande* – nosso; *reko* – modo de vida), forma como os Kaiowá e Guarani se referem aos seus costumes. Produzir alimentos é, ao mesmo tempo, produzir pessoas e socialidades. A produção do milho é um exemplo: tradicionalmente, muitos alimentos são produzidos com o milho, base importante da alimentação no passado, mas também muitas festas e rituais, dos quais participam muitas famílias e comunidades.

Entretanto, existem novas formas de socialidades, na atualidade, às quais os jovens aderem, como o futebol. O futebol é uma prática esportiva que junta os e as jovens, como menciona Seraguza (2013):

A reza/canto, a comida e os remédios do mato apontam para a preparação dos corpos para alcançar a divinização, o *aguyje*. Tal como os deuses, que os Guarani e Kaiowá evocam constantemente para justificar suas práticas como uma imitação ou “herança” destes, alcançar esta divinização, preconizada pelo corpo, não pode ser feita de maneira isolada. É preciso compartilhar corpos e construir novas pessoas; para isto, espaços de socialidade e dotados de agência, como os jogos de futebol, os eventos de reza/canto e as festas, são acionados por vezes, e podem contribuir com esta condição. (SERAGUZA, 2013, p. 152).

No limiar da fronteira entre os costumes tradicionais kaiowá e guarani e as constantes transformações devido ao contato cada vez mais intenso com a sociedade brasileira, estão os jovens desta etnia. A juventude, enquanto construção social de tempo, indica mudanças, tensões e modos como cada indivíduo se porta e reporta na tensão entre a tradição - *Ymaguare* - e o novo - *teko pyahu*. (SILVESTRE, CACCIA-BAVA, 2017; SILVESTRE, 2011).

Silvestre (2011) descreve que, para os Kaiowá e Guarani, a percepção da fase da juventude como ciclo de vida é recente, já que, tradicionalmente, ao chegar ao final da infância a

pessoa passaria para a fase adulta. O que indicava esta mudança, de criança para adulto, era a capacidade de produzir o próprio alimento, tornando-se capaz de sustentar a si e a família que desejava formar.

As fases de vida entre os Kaiowá e Guarani se relacionam aos ciclos biológicos e produtivos. Quando a pessoa atinge determinada fase de desenvolvimento biológico, passa a ter outro estatuto social, que lhe confere privilégios e deveres de reciprocidade no campo reprodutivo; segue a lógica de que a pessoa já tem força física e emocional para conseguir seu próprio sustento e formar outra família. (SILVESTRE, 2011, p. 149).

Sendo o casamento um fato que determina a passagem da fase adulta para os Kaiowá e Guarani, busquei informações a respeito da fase de transição que antecede o casamento, com o pesquisador Kaiowá e Guarani, Claudemiro Pereira Lescano, em sua dissertação de mestrado *Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação guarani kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem*. Esse autor descreve que, tradicionalmente, o processo de namoro, *ojoporaka*, e casamento, *ojoaju*, dentro da cultura Kaiowá, seguem ritos específicos que atestam a capacidade do rapaz em prover o sustento familiar e ter um bom relacionamento com a família da moça. A moça, por sua vez, também é observada e avaliada por suas habilidades nos afazeres domésticos e na sua relação com a família do pretendente:

O processo de namoro do Kaiowá – *ojoporaka* - dura três meses. Durante esse tempo, o moço e a moça são acompanhados e observados pelas duas famílias. O rapaz precisa provar que tem toda a possibilidade de manter a mulher, deve saber fazer a roça, a casa, saber caçar e pescar, além de ter um bom comportamento. Nesses três meses, ele tem que manter a moça com a produção da roça e com animais da caça e pesca. Precisa visitar e construir bom relacionamento com a família da moça. Assim, ela também é observada se sabe cuidar a casa e, quando faz comida, precisa levar para o rapaz e para a família dele; deve visitar a família do “noivo” e criar um bom relacionamento com ela. (LESCANO, 2015, p. 42).

Seguindo a descrição da tradição kaiowá e guarani sobre a fase de transição da infância para a maturidade, as meninas se tornavam adultas com a primeira menstruação, quando tinham o cabelo cortado e viviam um período de recolhimento para o aprendizado das práticas daquilo que era considerado necessário para uma mulher kaiowá e guarani:

Tradicionalmente, por volta de 10 a 12 anos, realizam-se rituais que marcam a maioridade e maturidade alcançadas. Para os meninos Kaiowá ocorre a furação do lábio inferior para a colocação do adorno labial chamado *tembeta*. As meninas têm o cabelo cortado por ocasião da primeira menstruação e vivem um período de recolhimento acompanhado dos ensinamentos e práticas considerados apropriados para as mulheres. Desde 1993 não se pratica mais a festa de furação do lábio. O último lugar a praticá-la foi a aldeia do Panambizinho, naquele ano.

As meninas ainda vivem esse período de recolhimento, embora com variações. (SILVESTRE, 2011, p. 145).

Hoje não existem espaços adequados suficientes para todos os jovens iniciarem a prática na agricultura. Novos hábitos de consumo, com a busca de acesso aos produtos industrializados, valorizados por jovens urbanos, como tênis, roupas e celulares, faz com que procurem mais por trabalhos assalariados do que propriamente por trabalho de subsistência na roça - *kokue*. Estudar, trabalhar e ter acesso a mercadorias também são objetivos que ocupam a vida dos jovens kaiowá e guarani, fazendo com que se casem mais tarde do que a geração anterior.

Este novo tempo em que a juventude surge como fase de vida e categoria social entre os Kaiowá e Guarani traz também dilemas quando o assunto é o *teko* – os costumes próprios. Silvestre (2011) analisou este aspecto em relação à inserção de jovens professores e professoras nos projetos de vida e resistência de seu povo. No estudo desenvolvido, a pesquisadora constatou que os professores indígenas são chamados a promoverem a tradução entre o *ymaguare* e o *ara pyahu*:

O professor indígena é, entretanto, cada vez mais chamado para exercer o papel de articulador dos conhecimentos externos e da cultura indígena. Tem, ainda, que responder, em regime de urgência, aos desafios colocados pelo atual momento histórico: garantir a sustentabilidade, unindo novas tecnologias e conhecimentos tradicionais e estabelecer estratégias políticas para garantir direitos, como o direito ao território e à educação formal. Deve, ainda, ser capacitado para o acesso aos recursos para o desenvolvimento de projetos, estabelecendo parcerias eficazes entre a comunidade e possíveis aliados. Deve, ainda, se envolver na luta para a retomada dos territórios ancestrais ocupados por fazendeiros. (SILVESTRE, 2011, p. 170).

Desenho de Geonedes Ramires representando o tempo diário na velhice.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Os *nhanderu* e *nhandesy* – rezadores e rezadoras – são considerados os portadores da história antiga, *ymaguare*. Suas narrações históricas remontam a um passado de caminhos percorridos, territórios habitados, interações sociais, comunicação com seres espirituais e contato com os não indígenas e suas consequências. Essa prática tem seu similar na figura do narrador, própria das culturas orais.

Entre os Kaiowá e Guarani, o prestígio do narrador está expresso no cotidiano, a partir da importância dada ao conselho, como é chamada a prática educativa e orientadora das pessoas mais velhas, acumuladas em suas experiências de vida, para com as mais jovens, que ocorre geralmente à volta do fogo. (SILVESTRE, 2017).

Para Walter Benjamin (1985), a figura do narrador se torna tangível a partir de duas situações:

A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Sabedoras do *ymaguare*, as pessoas mais velhas são vistas como sábias, obtendo muitas vezes a condição de intermediadoras de conflitos internos e externos. Na atualidade, mesmo não tendo a mesma solicitude como antes por parte dos mais jovens, devido à crescente influência das instituições que adentraram as aldeias, como as igrejas neopentecostais, os mais velhos continuam sendo referência para a maioria dos jovens. Sabedoria, velhice e juventude são categorias que, para os Kaiowá e Guarani, podem estar presentes em uma mesma pessoa, desde que ela seja capaz de ter experiências xamânicas:

[...] Para ser um bom xamã é preciso ter muito conhecimento (como um velho sábio) e caminhar pelo céu (como um viajante). Quando faz a sua viagem o xamã caminha tanto no tempo quanto no espaço, por que o tempo e o espaço não são duas propriedades excludentes. Nesta viagem uma criança de sete anos pode ter uma experiência xamânica e receber, com esta idade, todo o conhecimento que ela deve levar com ela por toda a vida. Este conhecimento pode tornar uma pessoa jovem em um “velho jovem”, um sábio que pode se apresentar no corpo de uma criança. (CRESPE, 2015, p. 304).

Para Benjamin (1985), quando os mais antigos comunicam suas experiências estão exercendo uma função prática na construção e manutenção das normas sociais do grupo ao qual pertencem. Seguindo Benjamin (1985) em *O narrador*, a arte de narrar apresenta uma mediação com a experiência de vida:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. Porém esse processo vem de longe. (BENJAMIN, 1985, p. 200-201).

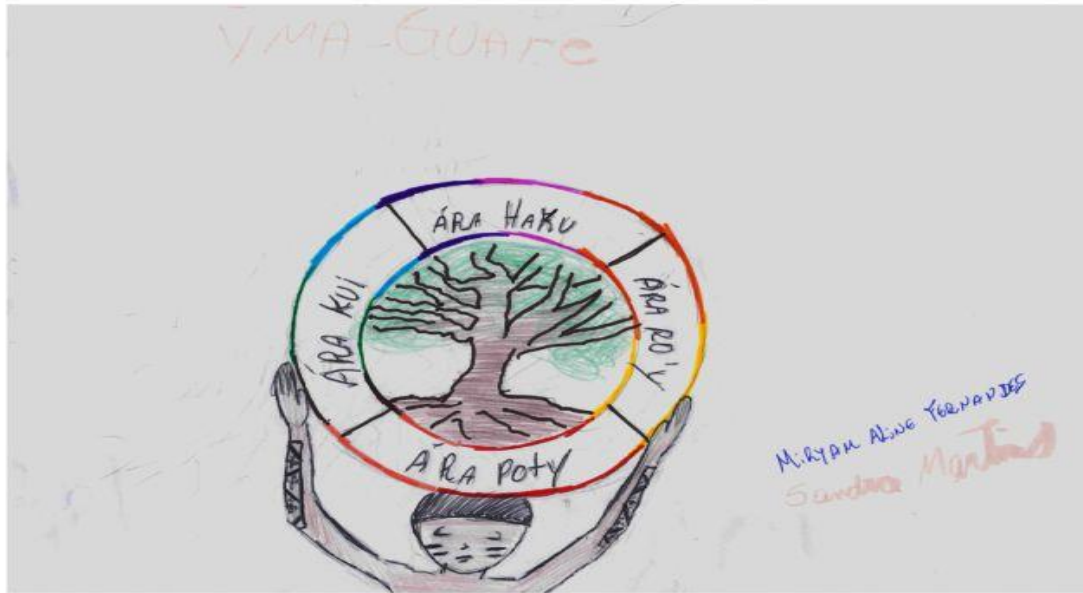
Como descreveu Geonedes Ramirez, os Kaiowá e Guarani mais velhos gostam de ficar em grupo conversando e compartilhando sua alegria com o outro. Gostar de partilhar com o outro sua experiência é permitir que os mais novos tenham acesso à base de sua existência, à imagem deste modo de ser: “O acento maior parece não estar no caráter histórico da presença num determinado espaço, mas na possibilidade de reconstruir determinada relação específica, cultural e histórica definida com a terra, dentro do território tradicional, que permita produzir seu **ñande reko**.” (BRAND, 1997, p. 9).

Brand (1997) descreve também a necessidade de se manter e buscar a memória dos diversos informantes para a orientação das cosmovisões dos Kaiowá e Guarani:

Para isso, torna-se necessário resgatar da memória dos diversos informantes a imagem desse modo-de-ser dos antepassados. Esta recuperação, a partir do lembrado pelos diversos informantes, pareceu-me fundamental para compreender corretamente suas falas sobre o contexto atual, pois são elementos afetivamente presentes na memória do grupo que orientam a sua cosmovisão e não as descrições desse mesmo modo-de-ser registrados nos livros etnográficos. As alterações apontadas pelos informantes são, efetivamente, sempre em referência a esta memória viva. (BRAND, 1997, p. 15).

Para além da relação entre tempo, história e memória, é possível referenciar outras formas dos Kaiowá e Guarani manifestarem suas percepções de tempo, que os ligam aos ciclos climáticos. Quando perguntados sobre a idade de uma criança, os membros deste coletivo dizem: “nasceu há uma geada”; “nasceu há duas colheitas”. Da mesma forma, uma época do ano pode ser identificada com expressões que identificam tempo e espaço, como *Árapoty* – tempo de flor - para a primavera. *Ára* também é a palavra para designar espaço. *Ára*, é, nesse sentido, o espaço onde se dá o acontecimento.

Desenho de Miryam Aline Fernandes e Sandro Martins representando as quatro estações climáticas do ano, escrita sem língua Guarani.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Neste exemplo, o aluno kaiowá guarani, Sandro Martins, com a estudante Miryam Aline Fernandes, produziram um desenho em forma de círculo contendo os nomes das quatro estações climáticas da natureza, escritos em língua Guarani: *Ára Haku* é o tempo quente, o verão; *Ára Ro'y* é o tempo do frio, o inverno; *Ára Poty* é o tempo das flores, a primavera; *Ára Kui* é o tempo de queda das folhas, o outono;

No meio do círculo foi desenhada uma árvore simbolizando a percepção da mudança de *ára* em cada período. No livro *História Kaiowa das origens aos desafios contemporâneos*, ao descrever o modo como os Kaiowá marcam pequenos período de tempo, Graciela Chamorro utiliza os registros do paleontólogo e geólogo alemão Gustav von Königswald:

Sobre o tempo, Königswald escreveu que, que quando se trata de pequenos períodos, os Kaiowá se expressavam em luas (de lua cheia a lua cheia). Os anos eram marcados com a florescência da algaroba, árvore que produz vagens apreciadas e usadas com frequência na produção de uma bebida alcoólica. A hora era interpretada pela altura do sol e as horas noturnas pela posição da lua. (CHAMORRO, 2015, p. 147).

No desenho acima, um *áva*¹⁴ (ser humano kaiowá e guarani) representa o levantar destas estações através das rezas e festas. Este levantar, segundo a pesquisa etimológica de Chamorro

¹⁴Ava = gente, pessoa / Áva = cabelo. Palavras com grafia semelhante mudam o significado conforme a sílaba tônica, mas só recebem acento agudo as palavras paroxítonas, como em *ára*, *áva*, *atýra*, *opáicha*. Como a maioria das

(2008) significa existência. *Existir* no sentido de organizar as atividades cotidianas dos diversos coletivos kaiowá e guarani, através destes acontecimentos climáticos. A forma de organizar o tempo, em uma determinada sociedade, segue determinados eventos, considerados importantes, estabelecendo periodicidades orientadoras da vida social. A circularidade remete à ideia de renovação, uma percepção cíclica do tempo, diferente do tempo linear da sociedade não indígena.

É interessante observar os verbos usados pelos indígenas para marcar o início da existência da mulher. Quando ela é descoberta debaixo da panela, o verbo é *jejou*, que significa “encontrar-se, achar-se”. Mas, quando seu “nascimento” deriva-se do enfeite ritual masculino, o verbo é *ñemopu’ã* que, traduzido por “levantar”, faz referência à ação de dotar de verticalidade, tornar humano. Em ambos os casos, porém, há a ideia de que a mulher já existia antes da sua “criação”. (CHAMORRO, 2008, p. 131).

Ao pesquisar a respeito da percepção kaiowá e guarani de tempo, encontrei o calendário, apresentado abaixo, produzido pelos mestres tradicionais do *Tekoha* Panambizinho, Dourados, MS, Valdomiro Aquino e Roseli Conscianza, e professores da Escola Indígena Pa’í Chiquito Pedro, exposto naquela escola. O primeiro contato que tive com este calendário foi através da postagem na página do Facebook do professor Neimar Machado de Sousa, que gerencia esta página com objetivo de divulgar elementos da cultura e história kaiowá e guarani. Posteriormente encontrei a fotografia do mesmo calendário desenhado na parede da escola Pa’i Chiquito, em ensaio publicado por Simone Baker e Esmael Alves de Oliveira, *Com-partilha-ando agências com e de alguns jovens Kaiowá de Panambizinho/MS*, nos anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress. Beker e Oliveira (2017) chamam nossa atenção para o significado transgressor e ostensivo dessa imagem, expressiva dos modos/cores/sentidos do *ára* – espaço-tempo kaiowá e guarani, no espaço/tempo eurocêntrico da escola:

No abre alas, a imagem-movimento-da-pintura na parede da escola Pa’i Chiquito nos remete a como os saberes dos meses que encadeiam e enlaçam a passagem do ano-calendário-judaico cristão para os Kaiowá se de-cantam, em meio aos sabores-sentidos das cores, engendrando novas tessituras significativas que subvertem a lógica eurocêntrica. Isso porque apontam para a quebra da hegemonia do discurso logocêntrico homogeneizador e/ou historicamente constituído. Ali os meses não apenas passam a ser enunciados a partir da língua nativa guarani, mas principalmente evocam ciclos da vida que permitem uma compreensão de sentidos outros que não aqueles da temporalidade ocidental (FABIAN, 2013). Tempos e cores que se replicam nas frutas ainda por eles

palavras são oxítonas, não levam acento agudo, como *ava*, *poty*, *jyva*, *mbyte*, *takuru*. (Informações orais de ROSSATO, Veronice. 2020)

comidas colhidas e no círculo virtuoso nietzschiano de como dentro da prisão-escola eles se reinventam e a reinventam. Acompanhemos alguns desses sentidos por eles atribuídos aos seus sentidos propulsores de ações e agenciamentos no espaço em tela. (BEKER e OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Como meu foco de pesquisa se encontra na percepção de tempo kaiowá e guarani, o uso deste calendário tornou-se viável para exemplificação, especialmente na oficina realizada com os estudantes kaiowá e guarani, de como este povo percebe o tempo. Seu uso na segunda oficina foi uma forma de demonstrar para os estudantes não indígenas as peculiaridades do tempo cíclico e relacionado à natureza que rege boa parte das atividades do cotidiano dos Kaiowá e Guarani, uma demonstração de que existem outras temporalidades além da eurocêntrica. A tradução e a explicação dos elementos contidos no calendário, feitas pelo estudante kaiowá guarani Jairo Benites, foi de suma importância na relação do tema com autores que pesquisamos efeitos da colonização do tempo na disciplina de História para os participantes da oficina.

Fotografia do calendário kaiowá e guarani, símbolo da Escola Pa'i Chiquito.



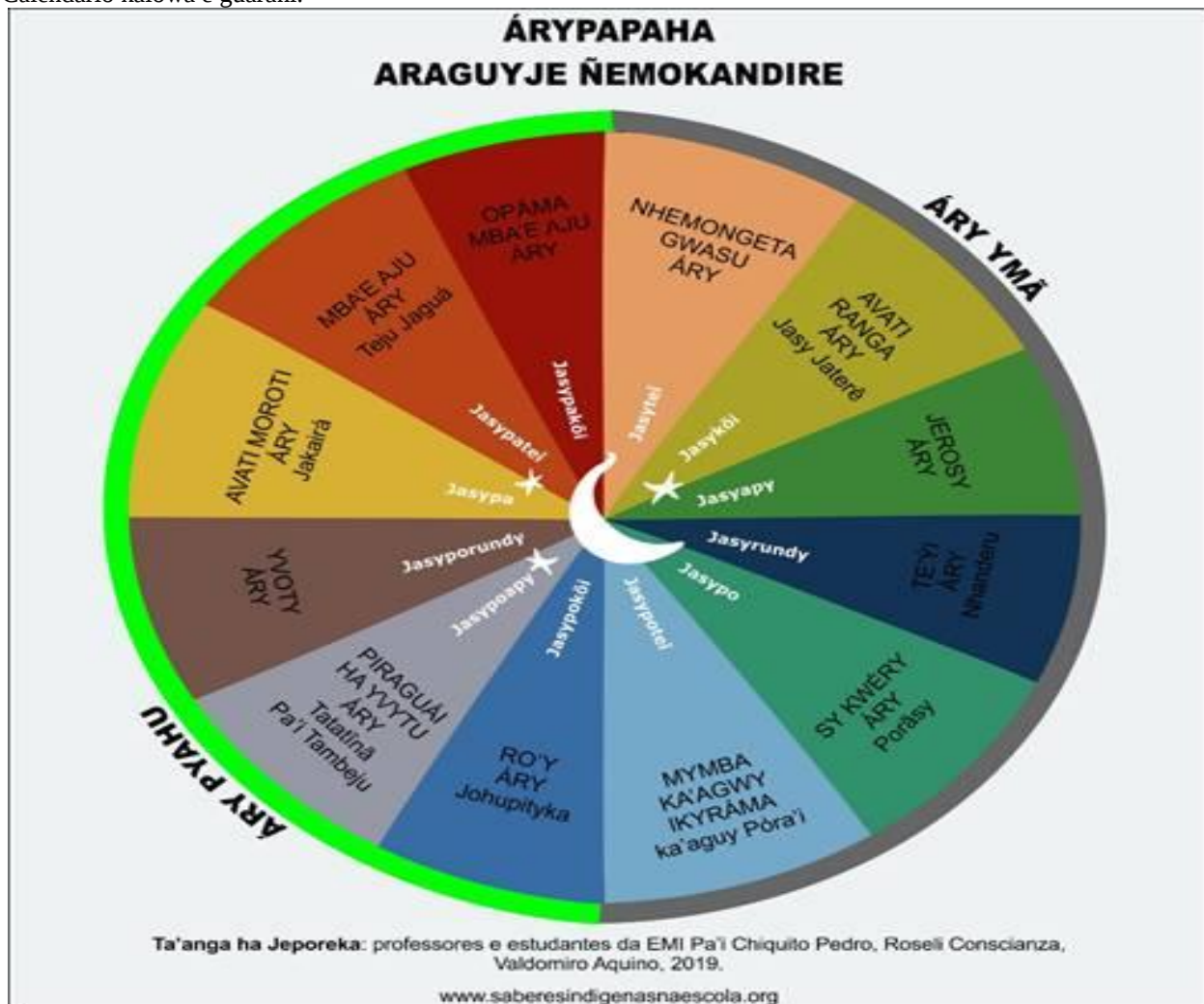
Fonte: Beker e Oliveira; 2017, p. 3.

Embora o mais comum são as escolas indígenas seguirem um calendário não específico, desejo registrar que a Resolução nº. 5, de 22 de junho de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, reconhece o direito aos modos próprios

de ensino/aprendizagem estabelecidos na Constituição Brasileira de 1988. Convenções e declarações internacionais ratificadas pelo Estado brasileiro, assim como pareceres e recomendações anteriores, estabelecem que as atividades culturais de cada povo indígena, inclusive em espaços extraescolares, devem integrar os dias letivos, de acordo com calendário próprio. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Para maior compreensão do calendário, na segunda oficina ele foi traduzido para língua portuguesa pelo estudante kaiowá guarani, Jairo Benites:

Calendário kaiowá e guarani.



Fonte: Neimar Machado de Sousa.¹⁵

¹⁵A página do professor Neimar Machado de Sousa tem o objetivo de divulgar elementos da cultura e história kaiowá e guarani. Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2077200985650038&set=p.2077200985650038&type=1&theater>

Acessado em 04 de dezembro de 2019.

- *Nhemongeta Gwasu Áry* – Dia das conversas;
- *Avati Ra'anga Áry* – Batismo do Milho (dia de abençoar o milho soboró);
- *Jerosy Áry* – Mês da Grande Festa;
- *Te'yi Áry* – Mês do Patriarca ou Grande Liderança (Nosso Pai);
- *Sy Kwéry Áry* – Mês das Mulheres (das Grandes Mães);
- *Mymba Ka'agwy Ikyráma* – Mês da Caça;
- *Ro'y Áry* – Tempo do Frio (inverno), tempo de tomar banho às 5:00 horas da manhã, na geada;
- *Piraguã ha Yvytu Áry* – Tempo do Vento (tempo ruim);
- *Yvoty Áry* – Tempo da Florada (recomeço da vida);
- *Avaty Moroty Áry* – Tempo de Plantação (milho branco);
- *Mba'e Aju Áry* – Tempo dos Frutos;
- *Opáma Mba'e Aju Áry* – Tempo de desfrutar as frutas.

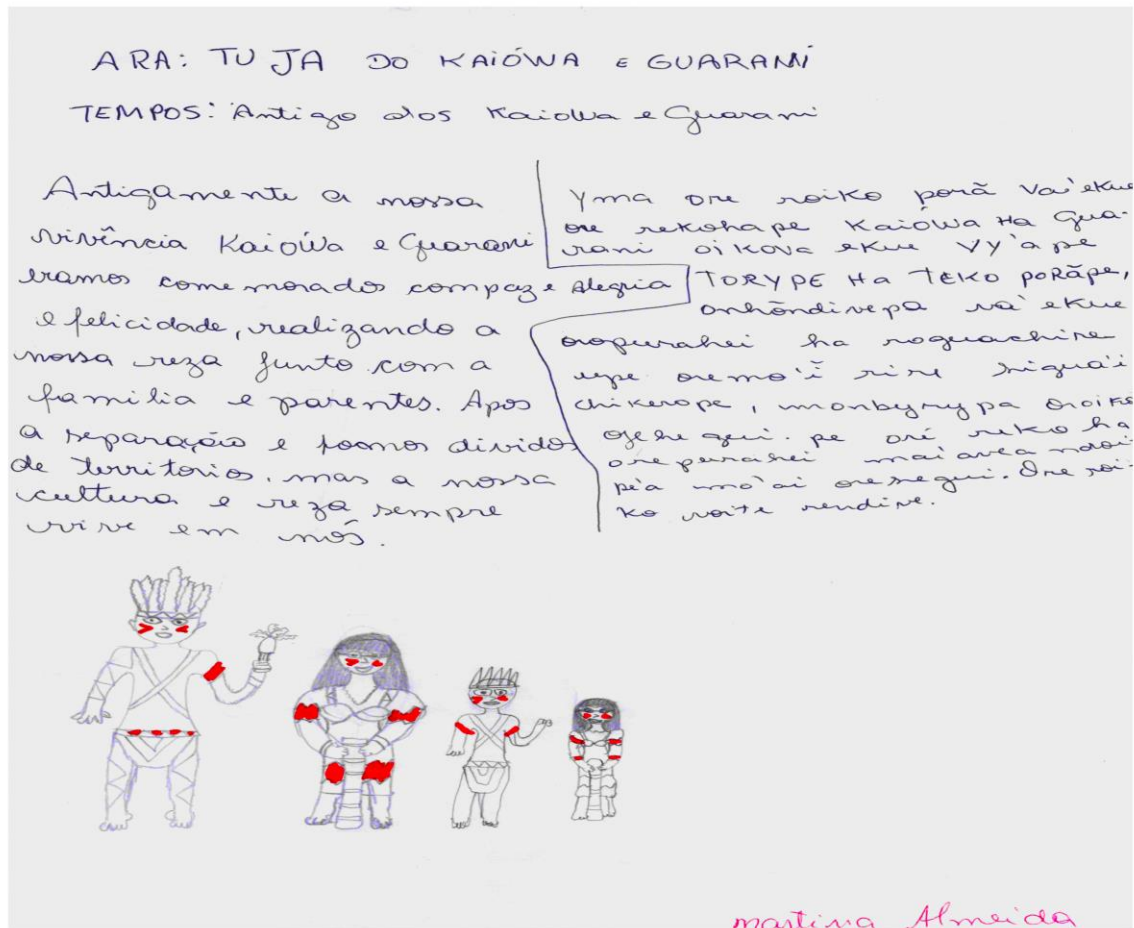
Jairo Benites, além de traduzir do calendário para a língua portuguesa, explicou alguns costumes kaiowá praticados na Aldeia Panambizinho que também são praticados por algumas pessoas na aldeia Amambai, como o hábito de tomar banho logo ao amanhecer, em rios e córregos, na primeira geada do inverno. Este hábito kaiowá e guarani, descrito por Jairo Benites, me fez compreender um pouco sobre o que é o *ára* – tempo/espaço, enquanto união entre a natureza, o tempo e o humano. Segundo sua explicação, o hábito de tomar banho na primeira geada é a preparação do corpo para resistir às doenças e dar força para as atividades relacionadas ao tempo que está por vir, *Ára Pyahu*, tempo quente, com início da primavera.

As atividades coletivas e individuais dos Kaiowá e Guarani se organizam através dos eventos climáticos (tempo/território), que, de acordo com o calendário, é dividido basicamente entre estes dois períodos *Áry Ymã* e *Áry Pyahu*:

É comum dizerem que o ano guarani se divide em duas estações: a fria, de dias curtos, e a quente, de dias longos. Por outro lado, o vocabulário e a poesia destas línguas trazem termos para as três estações: inverno, primavera e verão. (SOUSA, 2019).

O *tekoha* – território – é o lugar onde se pratica o modo de vida kaiowa e guarani. Sobre suas percepções de tempo, história e narrativa histórica, utilizei o desenho feito por Martina Almeida como exemplo:

Desenho de Martina Almeida descrevendo os tempos antigos Kaiowá e Guarani.



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Martina Almeida, estudante do Curso de Ciências Sociais, utilizou a expressão *Ára Tuja* (*tuja* = *velho*) para se referir ao tempo dos mais velhos, para descrever onde/quando viviam em paz, ou seja, em seus territórios tradicionais, um tempo anterior ao contato intenso com os não indígenas, um passado que se funde com a história de criação do mundo, das crenças e da língua, uma categoria de história denominada *ymaguare*, ou *ára yma*, que significa tempo antigo. Entretanto, em Mato Grosso do Sul está ligado, também, a um período não tão distante, já que a colonização é recente.

O seu desenho pode ser usado para demonstrar que, na percepção de tempo histórico e na narrativa histórica dos integrantes, passado e presente não estão dissociados. Isto se evidencia através dos adultos e crianças desenhados ali para representar o passado e o presente, simbolizando a manutenção do modo de vida pela repetição da posição da representação dos corpos, das vestimentas e dos objetos religiosos que seguram. Outro elemento importante

implícito no trabalho da Martina Almeida é o texto explicativo escrito em língua Guarani e traduzido em Português, um exemplo da apropriação da educação formal não indígena pelos Kaiowá e Guarani como instrumento de luta.

Passado e presente são temporalidades constantemente associadas nos discursos históricos kaiowá e guarani, um tempo cíclico, que se renova, através da inserção de elementos novos inerentes ao tempo presente *kõ'anga*, tempo de contato e de lutas. Este é um tempo de apropriação da educação formal como instrumento de luta por suas terras e também de busca de novas profissões para atender as necessidades de seu povo, quando o Estado não garante estes atendimentos. Neste novo tempo, o principal objetivo é garantir o futuro das novas gerações através de boas condições de vida, saúde, educação e direito, pautas importantes, principalmente nas reuniões que envolvem as principais lideranças.

Nesta perspectiva, outra categoria de tempo que surgiu na oficina foi *ko'êro*, que significa “amanhecer”, que, de acordo com o que foi explicado por Juliano Misael Lopes, contém a imprevisibilidade do tempo futuro, colocado para os humanos.

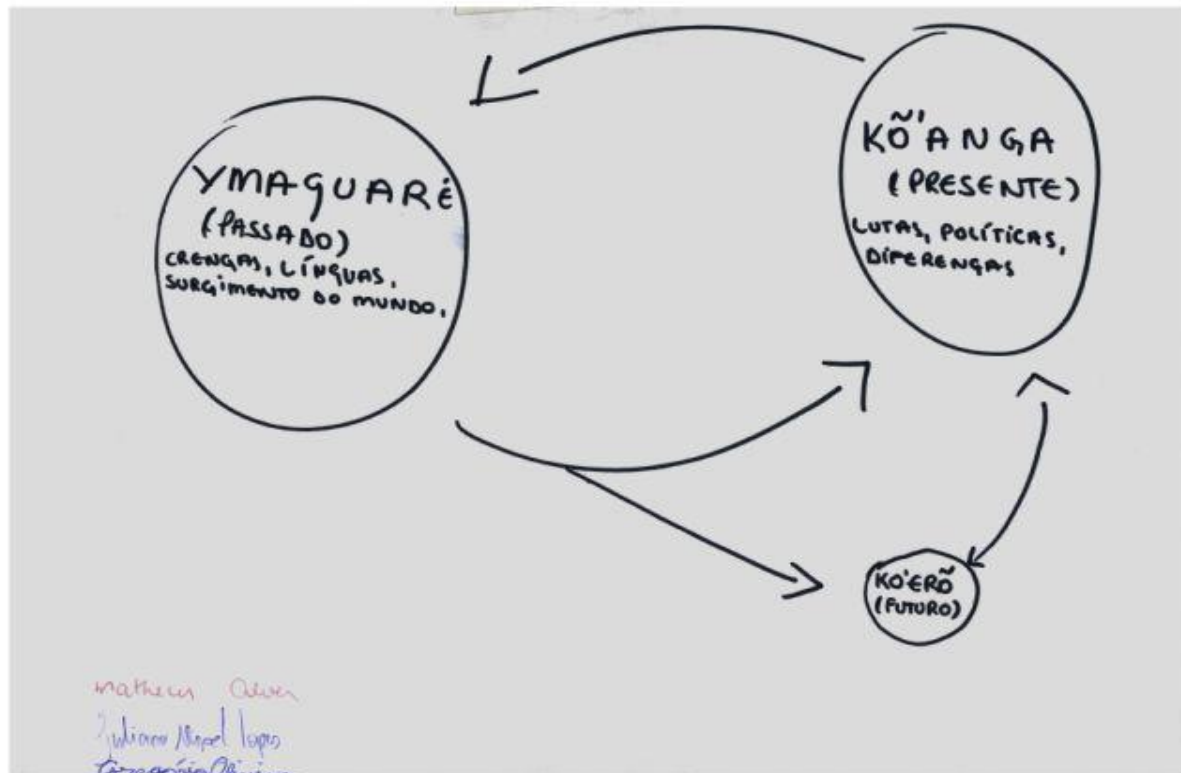
Para as pessoas mais velhas, o futuro que se espera para os Kaiowá e Guarani está intimamente ligado ao bom modo-de-ser dos antigos: este modo de ser não pode ser de qualquer jeito; muito pelo contrário, o modo de ser que os Kaiowá e os Guarani se referem é o bom modo de ser (modo reto, certo) chamado de *teko porã*. (CRESPE, 2015, p. 24).

A religião tradicional deste povo é o elo entre o que se viveu no passado, *ymaguare*, e o que se espera viver novamente. *Ko'êro*, desta forma, pode ser entendido através da dimensão do risco, ou um tempo suspenso, para lidar com as imprevisibilidades de um tempo de lutas.

Neste sentido, Aline Crespe, em sua tese, descreve o termo *Tekoharã* como sendo também indicativo de futuro e como justificativa da atual mobilização dos Kaiowá e Guarani:

No caso do termo *tekoharã*, o sufixo *rã* é um indicativo de futuro. Mas *rã* não indica qualquer futuro e, sim, um futuro obrigatório, o futuro que necessariamente deve acontecer. *Tekoharã* aponta para o *tekoha* que vai existir novamente quando os índios recuperarem a posse de seus territórios tradicionais. Entretanto, o termo aponta também para uma condição presente, isto é, estar mobilizado para a reocupação dos antigos *tekoha*. Por sua vez, *tekoharã* diz respeito ao passado, aos *tekoha* que existiam antes da chegada das frentes de colonização e foram destruídos pelo empreendimento colonial; também se refere ao futuro, pois indicam a disposição de reconstituí-los. (CRESPE, 2015, p. 25)

Desenho elaborado por Juliano Misael Lopes, integrante dos Kaiowá e Guarani e por Gregório Oliveira Barciela e Matheus Alves do Nascimento



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Os jovens Kaiowá e Guarani vivem entretempos, o tempo antigo do *ymaguare*, o tempo de *Ára Pyahu* e o tempo eurocêntrico. Os desafios são imensos para eles e para elas; as concepções de tempos se sobrepõem e se contrapõem, dependendo da situação, dentro e fora das aldeias. A perda territorial e a proximidade com a sociedade envolvente impuseram novos desafios para a geração atual:

Os movimentos juvenis são portadores de conflitos. Em tempos de mudança, os jovens se constituem em mediadores de experiências históricas. Descobrir a história nesse processo, a partir do conhecimento nela presente é o desafio para os jovens que conseguem, na presença da geração anterior, formar uma consciência histórica que dê conta de superar os desafios do presente, construindo uma ponte para o futuro. (SILVESTRE, 2011, p. 174).

Como a cultura kaiowá e guarani é intimamente ligada a seus territórios tradicionais, os jovens expressam o que sabem sobre seus antepassados que viveram no tempo do *ymaguare* e do *sarambi* (dispersão), e também como desejam viver dentro destes territórios, buscando melhor condição de vida para o seu povo. Em síntese, manifestam seus anseios e suas dúvidas no mundo em que vivem, dentro de uma universidade ou acessando as tecnologias da informação a todo o

momento através de celulares, computadores e redes sociais. É um modo de vida inerente ao *Ára pyahu*, como representa o desenho abaixo.

Desenho de Cleide Duran Gauto, para expressar o tempo de *Ára Pyahu*:



Fonte: Acervo próprio, 2019.

O modo de vida tradicional das mulheres kaiowá e guarani que, antes, girava principalmente em torno da parentela, como responsável pelo fogo doméstico¹⁶ (PEREIRA, 2016) e pela educação das crianças, vai aos poucos se expandindo a outros meios de sociabilidade e *ára*– espaço-tempo: nas escolas como professoras e em funções administrativas; atuando em movimentos de retomadas das terras tradicionais e em reuniões da grande assembleia kaiowá e guarani, *Aty Guasu*; estudando em universidades em cursos de graduação e pós-graduação e em muitos outros espaços antes restrito aos homens.

¹⁶*Che ypyky kuéry*– fogo doméstico. Pereira (2016) conceitua fogo doméstico como a unidade básica da sociedade kaiowá, similar ao que denominamos de família nuclear, mas que deve ser entendida a partir das relações de parentesco desse coletivo. É o espaço de comensalidade e intimidade familiar, no qual a mulher, sendo a que alimenta a família, tem centralidade.

Para finalizar a última parte deste tópico, que teve como objetivo a busca da compreensão da percepção de tempo kaiowá e guarani, a partir de informações fornecidas por alguns membros deste coletivo e pesquisadores deste povo, concluí, de forma parcial, que o tempo, como ferramenta de organização social e histórica, é para os Kaiowá e Guarani, a partir de sua percepção nativa de tempo/território - *Ára*, uma forma de harmonização entre natureza e humanos. Toda organização e ação social, memória e oralidade histórica ocorrem e se expressam de acordo com sua cosmovisão, intimamente ligadas ao território. Trata-se de uma percepção de tempo cíclico que se renova, como os eventos climáticos, através de ações e mobilizações no presente, *ko'ãga*, buscando condições dignas de vida nos territórios que habitam ou que seus antepassados habitaram e para os quais procuram retornar, tendo no passado, *ymaguare*, as bases filosóficas e políticas de um caminhar olhando para o passado.

REFERÊNCIAS

- BEKER, Simone; OLIVEIRA, Esmael Alves de. Com-partilha-ando Agências com e de alguns jovens Kaiowá de Panambizinho/MS. In Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress Anais [...], Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498699799_ARQUIVO_BeckereOliveiraTC-FG2017\(2\).pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498699799_ARQUIVO_BeckereOliveiraTC-FG2017(2).pdf). Acesso em 03 de janeiro de 2020.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRAND, Antônio Jacó. *O Impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá-guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. 382 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.
- CHAMORRO, Graciela. *Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani*. Dourados: UFGD, 2008.
- CHAMORRO, Graciela. *História Kaiowá*. Das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2015.
- CRESPE, Aline. *Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha*. 2015. 427 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências Humanas da UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2015.
- LESCANO, Claudemiro Pereira. *Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação guarani kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10242-pceb001-12&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 17 de novembro de 2019.

SERAGUZA, Lauriene. *Cosmos, corpos e mulheres Kaiowa e Guarani: De aña à kuña*. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2013.

SILVESTRE, Célia Maria Foster. *Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens*. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2011.

SILVESTRE, Célia Maria Foster; CACCI-BAVA, Augusto. *ENTRETEMPOS: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens*. Jundiaí: Paco, 2017.

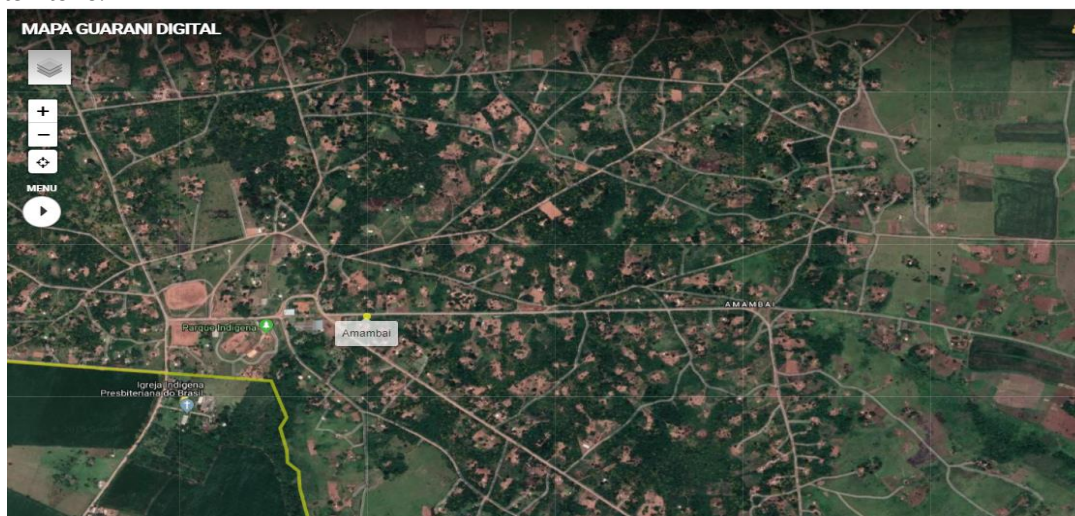
SOUSA, Neimar Machado de. (Neimar Machado) Áry Papaha, Araguyje Ñemokandire, O Calendário. Dourados, 9 de abril de 2019. Facebook: machadoneimar. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2077200985650038&set=p.2077200985650038&type=1&theater> Acessado em 04 de dezembro de 2019.

VALIENTE, Celuniel Aquino. *Modos de produção de coletivos Kaiowá na situação atual da reserva de Amambai, MS*. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2019.

TEMAS QUE PODERÃO SER TRABALHADOS NESSE TÓPICO:

1) Como forma de fixar o conteúdo, os estudantes podem elaborar questões a respeito da mobilidade kaiowá e guarani. A imagem de satélite extraída do Mapa Guarani demonstra a rede de estradas e caminhos percorridas pelos Kaiowá e Guarani que habitam a aldeia Amambai, o que demonstra um de seus hábitos culturais, o caminhar, *oguata*, com grande significado cosmológico para este povo. Os estudantes podem acessar o *site* do Mapa Guarani Digital, fazer uma visita virtual às várias aldeias e terras indígenas kaiowá e guarani contidas no mapa e descrever as diferenças e características em comum entre elas, como os caminhos, estradas, rios e matas, e se no entorno há rodovias, centros urbanos, plantações, usinas e silos.

Imagem da aldeia Amambai demonstrando os diversos caminhos percorridos pelos Kaiowá e Guarani dentro do seu território.



Fonte: <https://guarani.map.as/#/?z=15.5&x=-23.060813043583803&y=-55.19856900814173>

2) Oficina sobre o tempo, costumes e história. Após passar o vídeo *Kuñã Reko: mulheres kaiowá e Guarani* sobre as mulheres Kaiowá e Guarani, suas histórias de vida, os costumes passados, suas lutas e conquistas, os estudantes podem fazer um resumo sobre o vídeo e pesquisar o modo de vida das mulheres na sociedade brasileira durante as décadas de 1960, 70 e 80. Ao final, eles podem fazer desenhos e descrever as lutas e conquistas dos direitos femininos no mundo e no Brasil, apresentando os resultados em forma de seminário.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kgADW4o3o-c&t=2s>

Ficha Técnica: Gênero: documentário; Diretorxs: Ruy Sposati, Lauriene Seraguza e Célia Foster; Duração: 16 min ano: 2018; Formato: digital; País: Brasil; Local de produção: MS; Cor: colorido; Classificação: livre.

3) A partir dos textos deste capítulo do livro, os estudantes podem fazer um resumo a respeito do modo de vida e das lutas das mulheres kaiowá e guarani em defesa dos direitos do seu povo nos tempos atuais. No final, cada grupo pode apresentar as conclusões de sua pesquisa.

4) Assistir o vídeo *Avati moroti ha mborahei* – “o canto reza do milho branco” com a turma. Refletir sobre as formas de socialidade kaiowá e guarani relacionadas ao tempo de plantio e colheita do milho.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=VQepe_lsQC4

Ficha Técnica: Direção: ASCURI; Fotografia: Berto Aquino Jorge, Suziamar Aquino Jorge, Helinha Severino, Patrícia da Silva Pedro, Leide da Silva Pedro; Captação de Som: Noé Aquino Jorge, Rafael Peralta, Saldo Jorge, Alexquison da Silva Cepre, Raimundo Vogarim, Natanael Aquino da Silva; Edição e Montagem: Ademilson Concianza, Tatiane Benites, Micheli Perito Concianza.

Classificação: Livre

COMENTÁRIOS FINAIS

Esse caderno didático é direcionado para professores de história trabalharem a temática indígena kaiowá e guarani, pautados nas diretrizes dalei 11.645/08. Surgiu da minha experiência em sala de aula como professor de História, diante da ausência de fontes que permitam trabalhar com conteúdos programáticos a respeito do ensino de história e cultura indígena.

Integra a dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Unidade Universitária de Amambai. Desta forma, esta pesquisa se embasou na proposta do ProfHistória, que tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino de História em todas as suas práticas, tornando o professor um pesquisador das suas práticas para aproximar o conhecimento histórico produzido nas universidades aos conteúdos ministrados em sala de aula e assim transformar o ensino-aprendizagem na educação básica.

É uma síntese, portanto, de uma abordagem que traz os pressupostos teórico metodológicos que orientaram o trabalho, com reflexões a respeito das representações indígenas na historiografia brasileira desde o século XIX, através do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, até a segunda metade do século XX, quando a introdução dos estudos antropológicos estruturalistas nas produções historiográficas iniciou a mudança do panorama representativo sobre estes povos. Nessa trajetória passam lentamente da invisibilidade para o protagonismo conquistado e restituído no século XX e XXI, por movimentos políticos e intelectuais, nos quais eles próprios têm tido intensa participação.

Essas reflexões não poderiam deixar de apresentar uma análise crítica dos conteúdos a respeito dos povos indígenas presentes nos livros didáticos, que desconsideram suas histórias e lutas e os incluem de forma genérica, homogeneizando-os e não considerando suas especificidades. Foi a partir desta análise que procurei trazer uma contribuição para a área, de acordo com a especificidade vivenciada em Mato Grosso do Sul, com a presença dos Kaiowá e Guarani.

A periodização eurocêntrica dos conteúdos do currículo escolar é representada, frequentemente, através da linha do tempo, como um recurso didático para expressar linearidade. Essa forma, entretanto, contribui para a percepção da noção de progresso, normatizando o conhecimento ensinado nas escolas, produzido com base na racionalidade cartesiana, negando e

encobrendo qualquer outra forma de cultura, conhecimento e temporalidade histórica e cotidiana, pautada na diferença, como a dos povos indígenas e, especificamente, como ocorre com os Kaiowá e Guarani.

Ao descrever a percepção linear de tempo eurocêntrico, outras perguntas surgiram e serviram de força motriz na busca de informações históricas a respeito da imposição e controle do tempo cotidiano de trabalho das pessoas inseridas na sociedade capitalista.

Neste sentido, o caderno didático apresenta considerações e atividades que refletem a forma como a linearidade histórica ocidental influenciam o ensino, com matrizes pautadas na Grécia e Idade Média, descrevendo a ética e a temporalidade cristã católica, seguindo em busca de definições sobre a ética protestante e sua fusão com o capitalismo a partir da Idade Moderna, até que, por fim, chegou ao século XVIII com a Revolução Industrial e a difusão dos relógios, para impor, com maior eficiência, a exploração da mão de obra da classe operária. Com isso, se vale de uma perspectiva multidisciplinar, dialogando com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia. Estas reflexões servem de base para se ter uma noção da ordem temporal capitalista eurocêntrica, que rege cada instante da nossa vida com o lema “tempo é dinheiro”.

A normatização do tempo e da história difundida com o aval da disciplina histórica é matéria para a compreensão de que existem outras formas de conhecimentos, percepções de tempo, história e ritmos de vida que devem ser respeitadas, valorizadas e aprendidas/ensinadas no cotidiano escolar.

Assim, a contribuição se concretiza em trazer para a sala de aula a presença dos Kaiowá e Guarani na região sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul, na história das constantes frentes colonizadoras que, aos poucos, foram expulsando-os de seus territórios tradicionais, até chegar à atualidade, com o impacto destas perdas territoriais na manutenção e desenvolvimento do bom modo de vida Kaiowá e Guarani, o *teko porã*.

As categorias de tempo/espaço (*ára*) e história kaiowá e guarani foram abordadas através de pesquisas bibliográficas e através de oficinas, tendo como principal forma de expressão a oralidade e desenhos representativos dos próprios integrantes deste coletivo, para descrever o Ára - tempo/espaço, categoria guarani que não dissocia essas duas dimensões – tempo e espaço.

Essa categoria guarani é utilizada para se referir a acontecimentos no tempo e que têm como base a memória dos integrantes destes coletivos quando narram os eventos ocorridos em seus territórios tradicionais: seja numa roda de conversa informal, numa pesquisa histórica ou

num discurso político quando o que está em pauta é a retomada dos seus territórios tradicionais, essas narrativas se baseiam desde as interações sociais próprias do seu modo de vida, eventos climáticos, políticos, rituais religiosos, até as consequências do contato com os *Karai* – os brancos.

As contribuições dos estudantes nas oficinas, aqui apresentadas, constituem uma dentre tantas outras formas de produzir, traduzir e difundir conhecimento próprio deste povo. A elas se somam as pesquisas bibliográficas nas áreas da História, Sociologia e Antropologia, com pesquisadores e pesquisadoras que em Mato Grosso do Sul se juntam no projeto de escrever e descrever a história e o modo de vida Kaiowá e Guarani, respaldados nos direitos fundamentais garantidos na Constituição Federal do Brasil de 1988.