



Guaranizando a escola: O povo Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro e seus processos de ensino e aprendizagem

*Guaranizing school:
The Guarani Mbya people in the state of Rio de Janeiro and its teaching and learning
processes*

*Escuela guaranizadora:
El pueblo Gurani Mbya en el estado de Rio de Janeiro y sus procesos de enseñanza y
aprendizaje*

Katia Antunes Zephiro¹
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Aloísio Monteiro²
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

RESUMO

O presente artigo, como parte de Dissertação de Mestrado, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), da Universidade Federal rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tem por objetivo apresentar o histórico de implementação das escolas nas aldeias indígenas Guarani Mbya do Rio de Janeiro, em especial, na Aldeia Sapukai/Angra dos Reis e discutir como essa instituição foi sendo transformada a partir da utilização das formas próprias de produzir e transmitir conhecimentos dos Guarani Mbya. Inserindo seu Nhandereko (modo de vida) nas práticas escolares, os Guarani transformam a escola e a pedagogia ocidental a partir da prática de uma escola intercultural. Pretendemos abordar as formas pedagógicas adotadas pelos Guarani em suas escolas que chamamos de Pedagogia Guarani e apontar alguns questionamentos sobre como ela pode contribuir para refletirmos sobre o processo de escolarização dos não indígenas em escolas de matriz ocidental.

Palavras chave: Educação escolar indígena; Educação intercultural; Guarani Mbya.

ABSTRACT

This article, as part of the Master's Dissertation, defended in the Graduate course Program in Education, Contemporaries Contexts and Popular Demands (PPGEDUC), of the Rural Federal University of Rio de Janeiro (UFRRJ), aims to present the historic of implementation of schools in indigenous villages Guarani Mbya of Rio de Janeiro, in particular, at Sapukai Village / Angra dos Reis and discuss how this institution has been transformed from use of proper forms to produce and transmit knowledge of the Guarani Mbya. Introducing their Nhandereko (way of life) into school practices, the Guarani transform school and Western pedagogy from the practice of an intercultural school. We intend to approach the pedagogical forms adopted by Guarani in their

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ). Professora de História da rede municipal de Angra dos Reis/RJ. Membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), militante da causa indígena e sindicalista. <https://orcid.org/0000-0003-0256-3061> E-mail: katiazephiro@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ). Professor da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Coordenador do Núcleo de Estudos de Tradições Indígenas e Negritudes (NETIN). <https://orcid.org/0000-0002-1155-7870> E-mail: aloisio.monteiro@yahoo.com.



schools that we nominate it Guarani Pedagogy and to point out some questions about how it can contribute to reflect on the schooling process of non-indigenous people in schools in the western matrix.

Keywords: Indigenous school education; Intercultural education; Guarani Mbya.

RESUMEN

El presente artículo es parte de La disertación de maestría, defendida em El programa de postgrado en Educacion, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares (PPGEDUC), de la Universidad Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tiene como objetivo presentar el histórico de implementacion de las escuelas em las aldeãs indígenas Guarani Mbya de Rio de Janeiro em especial en las aldeas Sapukai/Angra dos Reis y discutir como esa institucion estava siendo transformada a partir de la utilizacion de las próprias formas de producir y transmitir conocimiento de los Guarani Mbya. Insertando su Nhandereko (forma de vida) em las prácticas escolares, los Guaranies transforman la escuela y la pedagogia occidental a partir de la prática de uma escuela intercultural. Pretendemos abordar las fomas pedagógicas adoptadas pelos Guaranis en sus escuelas que lhamamos de Pedagogia Guarani y apuntar algunas preguntas sobre como ella puede contribuir para reflexionar sobre el proceso de la escolarizacion de los indígenas en las escuelas de matriz occidental.

Palavras claves: Educación escolar indígena; Educacion intercultural; Guarani Mbya.

Introduzindo a Questão

O presente artigo é decorrente da experiência do cotidiano de sala de aula, no magistério público, do Ensino Fundamental de História, da Professora Kátia Antunes Zephiro, em projetos de escolarização diferenciados para os Guarani Mbya em Angra dos Reis/RJ e de parte da pesquisa de Dissertação de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Aloisio Monteiro.

Pretendemos aqui apresentar, algumas possibilidades de apropriação da instituição escolar por parte da população Guarani Mbya e das particularidades de inserção em sua vida cotidiana, no que diz respeito à elaboração e construção do conhecimento (episteme), criando assim, outras perspectivas, para os entrelaçamentos na arquitetura de uma pedagogia própria, guaranizando ,desta forma, a escola a partir de uma prática intercultural própria e particular, referenciada nas especificidades dos Modus vivendi desta população, no Litoral Sul do Rio de Janeiro.

1. Delimitando os marcos

A escola foi ao longo dos séculos uma instituição que pretendia assimilar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional como um trabalhador rural/operário, extirpando tudo que há de próprio e tradicional nesses povos. Somente com a Constituição de 1988, a partir de

reivindicações e lutam dos movimentos indígenas e indigenistas que os projetos de escolarização ganharam novos contornos: o de garantir a autonomia e respeitar a diversidade dos povos indígenas. Na Carta Magna (artigos 231 e 232) foram garantidos aos povos indígenas o respeito a sua diversidade e uma educação que respeitasse seus modos de ser, viver e sua língua.

Nesta proposta, a partir de experiências educacionais pilotos, realizadas pelos movimentos sociais, ONGs, movimento indígenas e universidades, desde a década de 1970, tivemos como premissas a especificidade de uma escola que atendesse o modo cultural e projetos de futuro de cada povo especificamente, bem como: a) a diferenciação (com normas, calendários, legislação próprias e diferenciadas); b) intercultural (com diálogo igualitário entre os conteúdos epistemológicos dos povos indígenas e da sociedade não indígena) e c) bilíngue (garantia de ensino na língua materna de cada povo concomitante com o português).

Esta escola, traçava além dos objetivos acima propostos, ao mesmo tempo, oferecer aos povos indígenas os conhecimentos ditos universais. Conhecimentos estes que poderiam garantir aos povos indígenas, interagir de igual para igual com os não indígenas na sociedade capitalista que vivemos.

Compreender a língua, os códigos, normas e valores da sociedade não indígena são uma forma de acabar com interlocutores que falem pelos povos indígenas e empoderando-se assim, para a luta e resistência, aos ataques que historicamente sofrem, há séculos, em seus territórios, pela manutenção dos mesmos e pelas possibilidades de manutenção de suas culturas e modos de vida.

Ao mesmo tempo a proposta de uma escola intercultural, não se limita a ensinar apenas os conhecimentos alheios à sociedade indígena, ele se propõe a transmitir os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas historicamente.

A cultura, as tradições, os conhecimentos são inseridos no currículo escolar de forma igualitária aos conhecimentos não indígenas, garantindo assim que não haja um conhecimento superior e mais importante que outro. A proposta é que se compreenda que, tanto o conhecimento não indígena quanto o conhecimento indígena, são importantes para a



manutenção daquela sociedade, que em realidade, vivem nas fronteiras, entre os conhecimentos próprios, os de dentro³; e os conhecimentos de matriz europeia, os de fora.

Numa educação intercultural os conhecimentos dos de dentro (dos povos indígenas) e dos de fora (de matriz europeia) deveriam ser ensinados de forma simétrica e dialogando de forma atender os projetos comunitários de futuro do povo ao qual vai atender. Assim haveria a garantia de que esses povos conseguiriam dominar os conhecimentos da sociedade envolvente para enfrentar os desafios colocados por ela e trabalhariam a manutenção e conservação dos seus conhecimentos e tradições que devido aos ataques sofridos por séculos, muitas vezes acabam se enfraquecendo.

Sendo assim os povos indígenas, apesar de entenderem que a escola é uma instituição alheia a sua cultura, uma Embaixada dos Brancos (BENITES,2015, p.27) nas comunidades, pois ela institui normas, procedimentos, regras, temporalidades e modos de fazer que difiram e muitas vezes agridem os modos de vida dos povos indígenas, ela pode ser transformada em um instrumento de luta e resistência para a manutenção dos modos de vida, quando ela é transformada numa Escola de Fronteira, ou seja, uma escola na qual as culturas diferentes podem se encontrar, dialogar, mas sem invadir ou dominar o espaço da outra. Uma escola na qual a diversidade e a diferença são valores positivos e agregadores e não que separam, hierarquizam e servem à dominação.

A escola entre os Guarani Mbya do Rio de Janeiro foi um desejo e uma conquista. Assim que fundaram as aldeias formas de ensino escolar foram instituídas, de forma autônoma, sem prédios, instalações ou materiais. Com o tempo foram construindo os prédios, angariar parceiros e colaboradores para seu projeto de escolarização.

Precisamos esclarecer que Educação Escolar Indígena é diferente de Educação Indígena.

A educação indígena diz respeito às formas de transmissão de saberes, cultura, língua, modo de ser próprios dos povos indígenas, que acontece a partir da inter-relação das gerações, dos mais velhos para os mais jovens, em todos os espaços da aldeia, em todos os momentos da vida; a segunda diz respeito a aprendizados realizados num espaço e temporalidade determinados, que não estão a cargo dos mais velhos, mas sim dos professores e que alternam

³Essa discussão conceitual dos conhecimentos “de dentro” e “de fora” são realizados por Rita Potyguara. Indicação está nas referências deste artigo.



entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os ditos “conhecimentos universais”, de base eurocêntrica, desenvolvidos e organizados no contexto escolar pelos não-indígenas (ZEPHIRO, 2017, p.30)

Essa educação escolar é a intercultural que garante que os conhecimentos indígenas estejam dentro dela, numa situação de igualdade com os conhecimentos ocidentais. Nem todos os processos de escolarização garantem essa alternância de conhecimentos de forma simétrica e justa, mas esse é um desejo e uma luta dos povos indígenas quando se fala de educação escolar. Não mais uma educação para integrar, assimilar e promover o epistemicídio e a subalternização dos conhecimentos indígenas, mas uma educação que promova a ecologia dos saberes (SANTOS & MENESES, 1988).

Para iniciarmos a discussão sobre as formas com as quais os Guarani Mbya do Rio de Janeiro têm guaranizado essa instituição a partir de uma educação intercultural precisou entender primeiro um pouco sobre a cultura desse povo, que sempre contou com processos próprios de educação para formação da pessoa guarani, mas nem sempre teve a instituição escolar. Precisamos nos atentar a sua cultura e seus modos próprios de construir e transmitir conhecimentos, valores e comportamentos que os tornam pessoa Guarani Mbya. Conhecer um pouco da cultura e do *nhandereko* (modo de vida) Guarani Mbya também nos auxilia a compreender uma pedagogia Guarani, que garante muito mais autonomia, liberdade e respeito ao estudante, promovendo uma educação libertadora, emancipatória e humanizadora.

Nesse sentido, também se faz necessário conhecer um pouco da trajetória dos Guarani Mbya até o Estado do Rio de Janeiro, sendo assim, antes de iniciarmos a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem Guarani Mbya vamos abordar um pouco da cultura e história do povo Guarani Mbya no Estado.



2. Os Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro

Os Guarani Mbya são um povo dentre os 305 povos indígenas, que falam de 274 línguas⁴ diferentes que o Brasil possui.

A população Guarani, que vive no Brasil, está dividida em três subgrupos: Mbya, Kaiowá e Nhandevá. Estes povos ocupam uma vasta área do território brasileiro, que vai desde a região Sudeste ao Sul do país, ainda se estendendo a outros países da América do Sul, como Argentina, Uruguai, Bolívia e Paraguai.

Dentro do estado do Rio de Janeiro, temos conhecimento de que além do povo Guarani Mbyá, que vivem nos municípios de Angra, Maricá e Paraty, têm um grupo de Pataxó (provenientes do Sul da Bahia), recentemente aldeados no município de Paraty e uma aldeia urbana multiétnica na cidade do Rio de Janeiro, a Aldeia Maracanã. Há também diversos indígenas das mais diferentes etnias vivendo desaldeados e em contexto urbano por todo o estado.

São sete aldeias Guarani do Rio de Janeiro: Sapukai no Braço/Angra dos Reis (maior aldeia com cerca de 500 habitantes⁵), Itaxi em Paraty Mirim/Parati, Araponga no Patrimônio/Parati, Arandu Mirim no Saco do Mamanguá/Parati, Rio Pequeno em Barra Grande/Parati, Itaipuaxu em Itaipuaçu/Maricá e Tekoa Ka'aguy Hovy Porã em Maricá.

O povo guarani é conhecido por ser um povo religioso. Na sua etnografia sempre são apresentadas sua religiosidade, a mobilidade e a relação com as crianças e mais velhos como traços marcantes, que os identificam e definem como Guarani.

Alguns autores relacionam parte da religiosidade guarani atual ao impacto e influência das Missões religiosas do período colonial brasileiro, o que os Guarani atuais negam. Independentemente de ser uma influência ou não das Missões, o fato dos guaranis serem um povo muito religioso, e que tem na religiosidade a centralidade do seu modo de ser, e de como se relacionam com os outros e com o mundo, é um fato apontado pelos mais diversos pesquisadores, tais como Clastres (1990, 2012), Helene Clastres (2007) Shaden

⁴ Instituto Sócio Ambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>. Acesso em 12 mai. 2016.

⁵ Dado informado por liderança local, prof. Algemiro Karai Mirim, à autora Kátia Antunes Zephiro no ano de 2019.

(1962), Niunenjadu (1987), Ladeira (2007), dentre outros. Até hoje são um povo que tem orgulho de manter sua religiosidade tradicional e muitos aspectos da sua vida são guiados pelos preceitos religiosos. A casa de reza, a Opy, e os mais sábios-velhos, os xeramoi, são o núcleo da educação e aprendizado do ser guarani.

Há uma relação de cuidado e valorização das crianças por elas representarem uma mensagem divina de boas novas, de vida que recomeça e se recria. Essas crianças aprendem no contato, no convívio com os mais velhos, a partir da imitação, experimentação e autonomia. São estimuladas a tentar e quase nunca são repreendidas por errarem ou exercerem sua autonomia. A educação da criança não se dá no âmbito da família nuclear, mas da família extensa (*Joapygua*) com o qual ela interage com diversas pessoas e aprende com cada uma delas: os tios/tias, primos/primas, avós/avôs, irmãos/irmãs mais velhos, etc. Enfim, todos são co-responsáveis por tornarem aquela criança feliz e com mais vontade de ficar na terra.

Os guarani são um povo que historicamente tem grande mobilidade e ela ajuda a construir a pessoa guarani. Há séculos atrás caminhavam em busca da Terra sem males (Ladeira, 1992; Nimuendju, 1987), um local desejado que ficaria a leste, em direção ao mar. Os profetas guarani, os *Karai*, levavam os guarani em caminhadas em busca desse local sagrado, onde tudo seria bom. Durante muitos séculos aldeias e mais aldeias foram formadas nessas caminhadas em busca da *Yvy Marãe'y* (Terra sem mal).

Nos estudos de Pissolato (2004), percebemos que essa mobilidade se mantém na atualidade, contudo a autora nos fornece explicações diferentes para que essa mobilidade ocorra. Ela aponta que a atual mobilidade atende a dois movimentos: a circulação de pessoas entre aldeias e o deslocamento de grupos para formação de novas localidades. Essa mobilidade atualiza a rede de parentesco e de alianças entre aldeias através do casamento, essa rede e nesses encontros das parentelas auxilia a pessoa a ser feliz. O movimento, o deslocar-se faz com que a pessoa guarani se torne alegre e mantenha-se viva. (PISSOLATO, 2004, p.73)

Segundo Pissolato (2007), há uma grande preocupação entre os guarani em fazer a vida durar e isso está ligado intrinsecamente a ser feliz, estar feliz no mundo. O cuidado e



preocupação com as crianças para que suas almas/espíritos não desejem ir embora desse mundo, que elas queiram ficar; o respeito e a escuta para aprender com os mais velhos, os *xeramoi*; as relações e andanças para visitar os parentes, tudo isso é muito importante para os Guarani. Foram os processos de mobilidade, migração que trouxeram os Guarani para o estado do Rio de Janeiro.

A instalação de áreas Mbya no estado do Rio de Janeiro faz parte de um movimento de deslocamento de grupos Mbya a partir de estados do sul do Brasil, Argentina e Paraguai, em direção a diversos pontos da Serra do Mar no Sudeste, movimento que tem início no século XIX, mas se intensifica nos anos de 1980 e 1990, quando diversas terras Mbya são demarcadas e homologadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Esta ocupação de terras no sudeste por populações indígenas do sul, por causa das migrações tem sido interpretada e muito frequentemente justificada por sua relação com ideais religiosos que orientariam a prática destes grupos: precisamente a busca da Terra sem Mal, situada a "leste" ou "além mar" nos relatos míticos (LADEIRA, 1992 e CLASTRES, 1978), contudo como já observamos, Pissolato (2007) compreende que além da questão religiosa o elemento da mobilidade como uma característica cultural da constituição da pessoa guarani. Ela aponta que essa vinda dos Guarani para o Sudeste pode ter relação com um processo de reterritorialização.

Segundo Nobre (2006), há Guarani no Sudeste desde 1835, tomando de relatos de Nimuendaju (1978), contudo só chegam ao litoral no início do século XX. No Rio de Janeiro, há relatos de pequenos grupos de Guarani desde a década de 1950 vindo do estado de São Paulo, da região de Rio Silveira e que depois partiram para o Espírito Santo, onde fundaram a aldeia de Boa Esperança (PISSOLATO, 2007). Nesse período, fundam aldeias no Bracuhy/Angra e Parati Mirim/Parati. A aldeia de Araponga foi formada desde a década de 1970 por famílias dissidentes do Bracuhy (PISSOLATO, 2007).

Desde então, as matas do Bracuhy e o rio Parati (Parati-mirim) viraram referências para os Guarani que vem para a região, contudo só a partir da década de 1980 que essa migração se intensifica.

Primeiro veio um grande grupo da Ilha da Cotonga, Paraná para o Bracuhy sob a liderança do Seu João da Silva, Wera Mirim, cacique da aldeia Sapukai. No mesmo período, a

aldeia de Parati Mirim é restabelecida, pois ela havia se esvaziado devido a conflitos de terras com posseiros da região. (PISSOLATO, 2007)

A aldeia de Rio Pequeno e Mamangá foram formadas há menos tempo. A primeira foi por um grupo Guarani Nhandeva vindo do Mato Grosso e a segunda por uma família dissidente de Parati Mirim.

A aldeia de Maricá, *Ka'aguy Hovy Porã* (Bela Mata Verde), foi formada há poucos anos (2013) por uma família dissidente de Paraty Mirim. Foram primeiro para Cambinhas/Niterói, chegaram lá por volta dos anos 2000, de onde acabaram retirando-se devido a muitos conflitos de terra por conta da especulação imobiliária, que levou inclusive a um incêndio criminoso na aldeia. Devido aos problemas para se manterem no local por conta dos conflitos e por dificuldades de manterem o *nhandereko* (não havia rio, matas e outros elementos importantes para o modo de ser guarani), acabaram mudando-se para Maricá, lugar no qual conseguiram uma terra através da intermediação da Prefeitura Municipal de Maricá.

A aldeia de Itaipuaxu, em Maricá, foi formada por uma família extensa que migrou do Espírito Santo para a região no ano de 2014. A terra foi doada aos Guarani pelo antigo proprietário, pois a mesma está localizada dentro de uma área de proteção ambiental.

As aldeias do Bracuhy/Angra, Parati Mirim/Parati e Araponga/Parati têm suas terras demarcadas e homologadas desde os anos de 1995 e 1996 respectivamente. As demais aldeias não são demarcadas enquanto Terra Indígena.

Destas aldeias apresentadas acima, a Aldeia Sapukai possui um colégio estadual com três salas de extensão: na Aldeia de Itaxi, Araponga e Rio Pequeno. As aldeias de Maricá são atendidas pela rede municipal de forma ainda muito precária e sem construção de um prédio escolar.

3. Os Guarani Mbya e a escola

A discussão sobre a necessidade de uma escola tem início junto ao processo demarcatório da aldeia mais antiga, Sapukai. Foram os próprios guarani os protagonistas da construção de uma escola comunitária nas aldeias, sem a intervenção estatal. Esse projeto foi



sendo alterado com o tempo, contudo desde a criação da escola percebemos nos documentos⁶ elaborados na escola, que estes estavam alinhados aos princípios de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe.

Em outubro de 1985, segundo Borges (2000) e também no texto introdutório do Projeto Político Pedagógico da escola indígena, as aulas na aldeia Sapukai começaram embaixo de um pé de maracujá, onde Algemiro Silva Karai Mirim reunia as crianças para ensinar. Muito antes da existência de um prédio escolar, o processo de escolarização foi iniciado pelos e com os Guarani.

Depois de algum tempo, na década de 1990, houve a construção de um prédio escolar para o funcionamento de uma escola comunitária na aldeia Sapukai, a construção foi realizada com recursos da prefeitura municipal de Angra dos Reis, por meio de um projeto pontual de alfabetização de adultos na aldeia e também com auxílio do CIMI (Centro Indigenista Missionário). A mão-de-obra para a construção foi da própria comunidade, em regime de mutirão. Assim ergueu-se, na época, a Escola Indígena Kyringue Ivotyty.

No mesmo período, aconteciam também atividades educativas sem intervenção estatal nas aldeias de Itaxim (Parati Mirim) e a escola Karai Oca da aldeia de Araponga. Estas ações aconteciam de forma pontual por meio de iniciativas de parceiros, convênios, colaboradores e doações internacionais.

Acreditamos que a preocupação de que a cultura guarani estivesse presente no espaço escolar existisse desde o início da fundação da escola e percebemos isso quando o professor e liderança comunitária, que iniciou o processo de escolarização na aldeia Sapukai, Algemiro Karai Mirim, foi questionado, em 1997, sobre como eles queriam a escola. A resposta foi: “a nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião e hoje, eu acho que somente o professor indígena, o professor guarani é que pode dar aula em uma escola indígena” (BORGES, 2000, p.17).

Na ata de fundação da Escola Indígena Karai Kuery Renda, há a citação de uma fala de Seu João, cacique e *xeramoi*⁷, na qual ele afirma que o professor precisa valorizar “a

⁶ Os documentos aos quais fazemos referência são o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual KaraiKuery Renda no momento de sua criação, quando cita a história da Escola Comunitária KyringueYvoty e a ata da assembleia de fundação da Escola Indígena Estadual KaraiKuery Renda.

⁷ Xeramoi: velho sábio, que transmite as tradições, conhecimentos e cultura do povo guarani.

música, a língua guarani, a reza na *Opy*⁸, a alimentação, trabalhando seriamente com a escola e a comunidade”⁹, dessa maneira percebemos que para os próprios guarani é importante a dimensão da cultura indígena também estar presente na escola e não só o conhecimento da cultura ocidental.



Imagem 1: Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Rendá. Sapukai, Bracuhy (2013).
Acervo da autora.

Após a construção do prédio escolar, foi elaborada pelos educadores e assessores o Projeto Político Pedagógico e a proposta curricular da Escola Indígena Kyringue Ivotyty, em 1996. Segundo Borges (2000), essa proposta carregava uma dualidade: ao mesmo tempo em que preconizada à cultura indígena como elemento “suleador”¹⁰ da escola, apresentava diversos elementos tradicionais da escola não-indígena, como a reivindicação da construção do prédio escolar nos moldes das escolas não indígenas, na didática apegada a cartilhas e modelos prontos e conservadores de se ensinar os conteúdos.

Borges (2000) atribuiu isso ao fato da maioria dos educadores da escola terem sido alfabetizados e cursado as escolas do *Summer Institute of Language* (SIL), ou das redes municipais/estaduais. Ele afirma que a visão dos educadores guarani em relação a uma nova

⁸ *Opy*: casa de reza, na qual os Guarani praticam sua religião.

⁹ Ata da Assembleia de fundação da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, realizada em 07 de julho de 2004 e registrada no cartório do 2º Ofício de Angra dos Reis.

¹⁰ Utilizamos o conceito *suleador* em substituição ao conceito *norteador*, mais usual, contudo acreditamos que as palavras, os conceitos são dotados de um poder simbólico grande, por isso utilizamos o termo *suleador* no lugar de *norteador* pois nossa referência nessa pesquisa não é o norte, mas o sul. Nos remetendo a Boaventura Santos que aponta que devemos nos orientar pelas Epistemologias do Sul, ou seja, pelas epistemologias dos povos que sofreram o processo de colonização e tiveram seus conhecimentos, suas epistemologias suprimidas, inferiorizadas por um processo de dominação que hierarquizou os conhecimentos.



proposta escolar possuía alguns elementos oriundos de suas experiências históricas com os processos de escolarização não-indígena, como a construção do prédio, as cartilhas, didática, conteúdo, mas tudo isso numa “roupagem” mais indígena e com uma preocupação de garantir na escola os saberes indígenas com objetivo de auxiliar na manutenção da cultura e da língua.

No ano de 2003, as escolas foram incorporadas pelo sistema estadual de ensino. Essa decisão foi tomada depois de uma assembleia na qual estavam presentes representantes das aldeias, que até então, já haviam conseguido alguma forma de edificação escolar por meios próprios. Desde então, a escola e suas salas de extensão passaram a ser mantidas e geridas pelo governo do estado do Rio de Janeiro, denominando-se Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. Sendo que a escola Pólo é na aldeia Sapukai e suas salas de extensão em Parati Mirim e Araponga, posteriormente, também em Rio Pequeno.

Desde a criação das escolas é possível perceber que o projeto inicial de uma escola indígena desejado pelos Guarani se aproxima daquilo que hoje compreendemos também como uma perspectiva de educação escolar intercultural. No texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim que foi incorporada pela rede estadual, nos diz: “a comunidade se preocupa em preparar os mais jovens conservando suas tradições, seu modo de ser, mas também buscando meios para que eles saibam enfrentar o mundo não Guarani” (Projeto Político Pedagógico, p.5). Dessa maneira percebemos a preocupação em ter nessa escola conhecimentos indígenas e não-indígenas, mostrando que uma das bases a se construir é da interculturalidade.

Outros elementos apontados nos objetivos do PPP da escola que nos remetem a uma proposição de educação escolar bilíngüe, diferenciada e específica são:

Potencializar o ensino intercultural bilíngüe, autônomo que respeita o Nhandereko¹¹ Guarani e sua visão de mundo, que a comunidade vem desenvolvendo nas aldeias; “(...) incentivar e aconselhar as crianças e jovens a valorizar e respeitar o nhandembo’e¹²; (...) promover o Nhandereko” (Projeto Político Pedagógico, p.4).

¹¹ Nhandereko: modo de ser guarani.

¹² Nhandembo’e: modo próprio de aprender guarani. Tem origem na palavra: Nhembo’e 1. Estudar (algo): ipara va’e re ornhembo’e estamos estudando o que está escrito. 2. Treinar-se. 3. Prestar culto, orar, rezar: nhandembo’e ke Nhanderuete pe vamos prestar culto (orar, rezar) a Deus. (Dooley, 2013).



Apesar de todo protagonismo, organização e implementação de um projeto de educação escolar dos Guarani Mbya, desde a fundação das aldeias até os dias atuais, existe apenas um Colégio Estadual Indígena no estado do Rio de Janeiro e suas salas de extensão nas aldeias de Parati conforme já mencionamos. Nas aldeias Ka'aguy Hovy Porã, em Maricá e Itaipuaçu há um projeto de escola em andamento junto à prefeitura municipal.

Lembramos que pela Resolução nº 03/99/CNE/CEB, a Educação Escolar Indígena é uma responsabilidade do estado, porém pode ser realizada em parceria/ colaboração com os municípios e governo federal, numa perspectiva de gestão etnoterritorializada¹³.

Em todos esses anos não foram feitas novas construções e nem melhorias em nenhuma sala de aula por iniciativa estatal, os prédios se encontram com a mesma estrutura de quando foram feitos pelos Guarani e colaboradores, apenas pequenos reparos e obras de manutenção foram realizadas por iniciativas da gestão da escola junto à comunidade e colaboradores externos.

Ofereceram-se, até o ano de 2015, apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente com intervenção do Ministério Público, e por ações na justiça e reivindicações dos povos indígenas Guarani Mbya do Rio de Janeiro, que no referido ano foi ampliada a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, nenhuma obra de ampliação dos prédios, para que atendessem ao aumento de turmas e demanda na escola realizou-se.

No ano de 2015, a escola foi transformada em Colégio para que pudesse oferecer o Ensino Médio com a modalidade de Formação de Professores, uma antiga reivindicação dos Guarani para que possam ter professores formados para atuarem nas escolas das aldeias. Os poucos professores formados tiveram que sair do Rio de Janeiro e viajar até o Sul do país para que pudessem concluir o Ensino Médio num projeto do governo federal chamado Protocolo Guarani. O nível Médio foi instituído em 2018 a partir de uma parceria entre o governo do

¹³ Gestão Enoterritorializada, foi instituída pelo decreto 6861 de 27 de maio de 2009 para a organização da Educação Escolar Indígena. Ela cria os territórios etnoeducacionais que não seguem as fronteiras políticas do Brasil, mas respeita os territórios dos povos indígenas, garantindo uma proposta e implementação de educação escolar dentro do território. Para isso propõem uma gestão compartilhada entre os Sistemas de Ensino, Universidades, Rede Federal e Estadual das Escolas de Formação Técnica e Tecnológica, Organizações Indígenas e Indigenistas e outros órgãos com interface com a educação escolar, como os setores da saúde, proteção e gestão ambiental, desenvolvimento sustentável e cultura.



estado e a universidade, contudo isso só aconteceu por intervenção e obrigatoriedade imposta pelo Ministério Público a partir de uma ação ajuizada pelos Guarani.

Diversos outros problemas são enfrentados pelos Guarani para conquistarem um direito humano básico: o da educação de qualidade. Não há materiais didáticos específicos, os atendimentos das séries finais do Ensino Fundamental e Médio são oferecidos por docentes não indígenas, não há concurso para os professores indígenas (que trabalham num regime de contratação precário nos anos iniciais do Ensino Fundamental), etc.

4. Processos de ensino e aprendizagem no nhandereko guarani Mbya

Nesse momento, gostaríamos de discutir um pouco como os guarani tradicionalmente ensinam e aprendem entre si e como isso pode refletir no espaço escolar. Isso pode ajudar a repensar nossas práticas escolares a partir das formas Guarani de ensinar e aprender, de construir e pedagogizar os conteúdos, ou seja, poderemos analisar como a Pedagogia Guarani pode contribuir com a nossa escola não indígena.

Para tal discussão, utilizaremos dois autores que pesquisam o modo guarani de ser e aprender: Maria Aparecida Bergamaschi e Domingos Nobre. Ambos realizaram pesquisas no campo da educação escolar indígena e na apropriação dos Guarani Mbya da escola e seus processos de ensino aprendizagem.

A criança guarani se constitui como indivíduo, como um ser dotado de alma e vontade desde a gestação. Tanto que as mães e pais têm uma série de preceitos a cumprir nessa etapa da vida da criança e seus desejos que se refletem nas vontades de comer da mãe devem ser atendidos. O parto, o nascimento, são repletos de rituais, simbolismos, regramentos e insere a criança como protagonista na sociedade Guarani Mbya.

Essa criança ao nascer é inserida, para seu processo de formação enquanto pessoa Guarani, no seu *joapygua*¹⁴ (família extensa que inclui além dos pais, os avós, tios e primos). A responsabilidade da educação daquela criança não cabe somente aos pais, mas a toda

¹⁴ Joapygua: família extensa que inclui além dos pais, os avós, tios e primos. A noção de joapygua “é mais ampla e inclui relações de consanguinidade, afinidade, reciprocidade e fatores sociais e políticos implicando definição de novas territorialidades entre os membros de uma mesma Aldeia e membros de várias Joegua (família nuclear)” In: Caderno de JoapyguaReko. de: Eunice Pereira da Silva, Domingos Nobre e AlgemiroKarai Mirim (Org.)

comunidade guarani, em especial aos membros do seu *joapygua*. Essa organização social (*joapygua*) é uxorilocal, ou seja, o que determina o local de residência de um casal recém-formado é a mulher, o homem passa a viver com os sogros até o nascimento do primeiro filho, quando se entende que essa relação está estabelecida e eles possam construir sua própria residência, que fica em geral localizada dentro do *joapygua* da mulher.

A criança guarani vai sendo educada a partir da cultura e dos ritos existentes na sociedade guarani Mbya. Segundo Bergamaschi (2007): “a cosmovisão xâmanica guarani considera a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente das demais práticas” (BERGAMASCHI, 2007, p.201), dessa maneira em todos os espaços sociais que a criança guarani vive, ela está sendo educada. Esse tipo de percepção tradicional de educação se afasta muito da sociedade não-indígena, na qual há espaços sociais/instituições sociais determinadas para se estabelecer o processo de educação. A escola não seria o espaço privilegiado para a formação, mas um dos vários espaços nos quais a criança também pode aprender.

Um outro elemento importante para a formação da pessoa guarani é o ritual de nomeação, que acontece no *Nhemogarai*¹⁵, no qual as crianças recebem seus nomes dos deuses por intermédio do *xeramoí* (pajé, xamã). Esse nome recebido confere um lugar a essa criança naquela sociedade. Em Ladeira (2007), podemos verificar os nomes, os lugares do céu e os deuses a que eles se referem e seus papéis na sociedade Guarani Mbya. Segundo Nimuendaju: “o nome é a bem dizer um pedaço do seu portador, ou mesmo, quase idêntico a ele, inseparável da pessoa. O Guarani não ‘se chama’ fulano de tal, mas ele ‘é’ este nome. O fato de malbaratar o nome pode prejudicar gravemente seu portador.” (NIMUENDAJU, 1987, p.31)

Cada nome confere a pessoa características que a inserem na sociedade Guarani desde pequenas, por exemplo: se uma criança é Kuaray, ela provavelmente será uma boa rezadora, os Kuaray são também bons artesãos, mas não terão muita força física, o nome vem da localização no céu chamada ara mbyte (zênite), já o nome Jaxuka vem da região *Nhanderuretã* (nascente) e são boas para dar ensinamentos, possuem boas vozes para o canto e para puxar

15 Ritual de batismo do milho, no qual o xamã recebe dos deuses os nomes das crianças e diz aos pais que repassam a toda comunidade.



rezas (LADEIRA, 2007). Estes são apenas alguns exemplos de como o nome insere a criança guarani na sociedade e lhe confere um papel social a partir do seu batismo/nominação. Nobre aponta que “a formação de um cacique (uma boa liderança) ou de um xamã (uma boa liderança religiosa, um rezador) inicia-se na infância, desde o nascimento” (NOBRE, 2014, p. 46), acreditamos que isso tenha influência no nome que o indivíduo recebeu e sua “missão” proveniente desse nome.

Percebemos que o conhecimento acerca dos nomes e seus papéis sociais na sociedade Guarani Mbya são um importante instrumento pedagógico, visto que ele nos indica características de determinados estudantes e as expectativas que a comunidade guarani tem sobre ele.

Nobre e Bergamaschi destacam em seus trabalhos que as crianças guarani crescem e aprendem com muita liberdade, autonomia e senso de independência. Dentre outras características que aparecem quando apontam a formação da criança guarani estão o respeito, a valorização dos mais velhos e o aprendizado pela imitação. Nobre afirma que é “na imitação de papéis adultos que se forma a criança guarani” (NOBRE, 2014, p.41).

Nobre (2014) nos demonstra que a infância Guarani Mbya é dividida em duas fases: a primeira infância que vai até os 6-7 anos e a segunda infância que está estabelecida entre os 7-12 anos. Depois dos 12 anos, em geral, os Guarani Mbya são considerados adultos e podem inclusive se casar e ter filhos. Tanto os rapazes como as moças passam por rituais de passagem nessa idade que lhes inserem no mundo adulto. Bergamaschi (2007-b) destaca que a escola tem interferido diretamente nesses rituais, visto que as meninas passam por ela a partir da menarca e deveriam ficar em casa, cortarem os cabelos e ficarem com o rosto coberto, sem cozinhar durante um mês. A autora afirma que esse tempo não é mais tão respeitado visto que as meninas não podem se ausentar tanto tempo das aulas na escola.

Na primeira infância, em geral, não se utiliza na língua guarani a distinção de gênero para a criança, havendo apenas um termo para indicar meninos e meninas, que é *mitã* (criança) ou *mitã'i* (criança pequena). Nesse período, há educação de hábitos motores e a estreita ligação com a mãe. Já na segunda infância, a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. (NOBRE, 2014, p.41-42)

Segundo Nobre: “a criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz, vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire habilidades de usar e fazer utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão dos sexos.” (NOBRE, 2014, p.42). Podemos dizer que é na imitação, no fazer, na prática que a criança guarani aprende, bem diferente da maneira tradicional e ocidental da forma de aprender na escola, na qual o valor da teoria e da memorização foram por muitos anos a principal forma de ensinar/aprender.

Bergamaschi (2007) nos mostra que a própria palavra *arandu*, que em guarani significa saber, sabedoria, conhecimento, nos dá a dimensão do que é aprender em guarani. *Arandu* é formada por duas outras palavras: ara- tempo e nhendu – sentir, experimentar. É o tempo e o experimentar as dimensões essenciais da aprendizagem para os guarani.

Para a autora, a forma de aprender está associada a tempo, por isso que quanto mais velha, mais sábia e respeitada é considerada uma pessoa. Isso nos é demonstrado quando Bergamaschi cita as falas do professor guarani Marcos, que diz: “os velhos são nossas bibliotecas” (BERGAMASCHI, 2007, p.203)

Dentre as observações realizadas por Bergamaschi (2007), no que tange a forma de aprender dos guarani, estão a curiosidade que move a pessoa a observação e depois a imitação. Dessa maneira para os guarani o fazer parece ser mais importante do que o dizer, do que teorizar sobre alguma coisa.

Entrevistamos os estudantes do sétimo ano do Colégio Indígena Karai Kuery Renda, durante o ano de 2016, com auxílio dos professores, com objetivo de percebermos o que lhes motiva a aprender e facilita a sua aprendizagem. Nessas entrevistas, pudemos também perceber que na medida em que eram indagados sobre o que os ajudavam a aprender, eles destacavam a confecção de exercícios, a saída de sala de aula para atividades práticas como observação da natureza, elaboração da horta e outras atividades ligadas a pôr em prática aquilo que foi falado pelo professor em sala de aula. Os estudantes também destacaram a forma como os professores lidam com eles, sendo brincalhões, o que entendemos como tornar a aula lúdica e divertida, que nos leva ao observado por Nobre, sobre a necessidade do aprender brincando.



Imagem 2. Crianças brincando durante confraternização da EJA Guarani, dez/2014.
Acervo da autora.

Ratificamos isso quando entrevistamos, na aldeia Sapukai em de 2016, o professor indígena Algemiro Karai Mirim, que também destacou como um elemento importante para auxiliar o aprendizado dos guarani a dimensão do brincar:

Antigamente eu lembro que falava: você não pode brincar com barro, aliás nem brincar. Rsr. Mas desde aquela época eu falava com eles (professores): não... a pessoa tem que ser brincalhão. E aí, se você perguntasse para os ... eles (professores) iam dizer assim... não... a pessoa tem que estar ali quietinho, rrsrs. Para mim é o contrário. (...) Mas num sentido assim para o guarani, dizer assim brincalhão, não quer dizer brincadeira de mau gosto. (ZEPHIRO, 2017, p. 65)

Outra característica da educação guarani está na relação com a escuta dos mais velhos, das histórias e lendas da cultura guarani. Essas histórias que podem ser os mitos, mas também fábulas e brincadeiras, têm uma função educativa e normatizadora da vida guarani. Elas são contadas pelos mais velhos em diversos momentos e são ostensivamente repetidas. Essa

dimensão do escutar as histórias confere à educação guarani a importância da oralidade, centrada na escuta atenta e respeitosa; no ouvir mais do que falar.



Imagem 3: crianças interagindo com adulto na demonstração de uma armadilha, numa trilha turística em aldeia Jacy Porã, Misiones, Argentina. Abril/2014. Acervo da autora.

Bergamaschi (2007) nos demonstra que durante a sua pesquisa percebeu que há duas formas de aprender entre os guarani: o esforço pessoal, que está ligado à autonomia da pessoa guarani que desde pequena é responsável por si mesma e pelos menores e que na prática, através da imitação, vai sendo construído o aprendizado e da revelação, ou seja, a pessoa deve viver de acordo com o *nhandereko* para receber a revelação de como deve agir para aprender. Entendemos que essa segunda dimensão do aprender está ligada também a nomeação, ou seja, o papel social que aquela pessoa tem ao receber um nome guarani.

Outras observações realizadas pela autora durante sua pesquisa nas escolas indígenas, no que diz respeito a práticas escolares realizadas pelos professores guarani são:

- O tempo da aula dura o tempo do encantamento por ela, quando acaba o interesse das crianças elas vão indo embora;
- Não há regularidade na frequência, alguns são muito assíduos, outros intermitentes;
- A criança faz a atividade no seu tempo, pois não há cobranças ou imposições por parte do professor;
- O recreio não é marcado mecanicamente pelo relógio, mas começa entre mudanças de atividades;
- A maneira mais usual de aprenderem é uns com os outros, especialmente através de um olhar atento e curioso dos menores para o fazer dos maiores;



- Oralização nas atividades áulicas, com repetições sonoras fortes e vibrantes seguem a tradição da fala guarani;
- Atendimento na individualidade, constante fazer juntos, olhar para o caderno do outro, desenhar no desenho do irmão, repetir tarefas. (BERGAMASCHI, 2007)

Entendemos que essas características elencadas por Bergamaschi estão associadas ao processo próprio de aprendizagem não escolar, que acontece na sociedade Guarani Mbya já apontados que são: autonomia, aprender fazendo (imitação), oralidade baseada na escuta respeitosa e atenta, e respeito ao tempo de cada um, um tempo que não está associado ao tempo cronológico, mas o tempo culturalmente construído.

Em seus estudos com o Mbya da Aldeia Sapukai (Bracuhy/Angra dos Reis), Nobre (2009) reafirma e complementa o apontado por Bergamaschi no que tange as práticas pedagógicas dos professores indígenas Guarani. Ele apresenta onze características de uma Pedagogia Escolar Indígena Guarani Mbya que têm influência do Nhandereko (modo de ser) Guarani Mbya e da escola tradicional. São elas:

I. Autonomia, liberdade e descontração: as crianças “não são molestadas em quase nada. Só há advertência quando o caso é de segurança física ou está atrapalhando muito a proposta do professor.” (NOBRE, 2009, p. 32). As crianças podem sair, entrar, conversar durante as aulas sem serem reprimidas por essas atitudes.

II. Grande participação: elas participam de todos os momentos da aula, “todos se movimentam, falam, ajudam o colega, levantam, sentam numa animada bagunça produtiva” (NOBRE, 2002, p.33). Essa característica complementa a anterior, na medida em que a autonomia, liberdade e descontração existentes na sala de aula abrem espaço para uma ativa participação sem medo de serem repreendidas, levando a possibilidade de uma participação ativa e autônoma;

III. Curiosidade e observação: as crianças são extremamente curiosas, perguntam, observam e agem em busca dos novos conhecimentos apresentados pelo professor.

IV. Guarani como língua de instrução: os professores indígenas ministram suas aulas em Guarani, criando um ambiente propício para o exercício da língua materna, além do aprendizado ser construído em bases culturais e linguísticas Guarani.

V. Forte presença da oralidade com certo desapego à escrita: o espaço destinado à

oralidade nas aulas é forte e marcante. Nobre acredita que isso ocorra devido:

Uma espécie desapego pelos papéis (kuatiá) e pelo o que eles representam, pelo o que neles se (ins)creve. O papel (com as mensagens nele grafadas) circula de forma difusa, imprecisa, temporária, não sistemática e irregular pela Aldeia. Não há espaço físico, sequer nas casas, para guardá-los, preservá-los. Assim, há dificuldade de lidar com as exigências formais oriundas das relações com o entorno institucional burocratizado dos não indígenas repletos de papéis, chamados “documentos (NOBRE, 2009,p.38).

VI.Necessidade da preservação da cultura, Nhandereko: É usual a utilização de histórias, temas, atividades e brincadeiras do acervo cultural indígena guarani. Isso se reflete nas práticas pedagógicas, no Projeto Político Pedagógico e na fala recorrente de lideranças e professores indígenas de que a cultura, o Nhandereko guarani deve estar presente na escola.

VII.Presença ritual e formalismo nas aulas: esse seria o elemento mais próximo do que vemos nas salas de aula das escolas não-indígenas. A organização do espaço físico da sala de aula, com as carteiras sempre enfileiradas, o professor em frente à turma, o uso do quadro, a importância dada ao papel do professor, elementos que são muito marcantes numa sala de aula guarani.

VIII.Imitação: as crianças, em geral, imitam o professor, assim como fora da escola os mais jovens aprendem através da imitação dos mais velhos.

IX.Ocorrência de repetição nas atividades: as atividades contam com exercícios bem parecidos, chegando à repetição dos mesmos e o mesmo conteúdo é repetido diversas vezes. Essa também é uma forma de aprendizagem ligada à forma tradicional dos guarani que aprendem na repetição das tarefas cotidianas, na escuta atenta das mesmas histórias e tradições.

X.Respeito mútuo nas relações: Há um grande respeito proveniente das próprias relações sociais existentes no *nhandereko* guarani, os mais jovens com muito respeito aos mais velhos. Tanto os estudantes com relação ao professor, quanto os estudantes mais jovens para com os estudantes mais velhos.

XI.Grande ocorrência de desenhos: o desenho é uma linguagem muito apreciada pelos guarani, está sempre presente nas atividades em sala de aula. Muitas vezes substitui uma



resposta que poderia ser dada via escrita pelo desenho.

Essas características acrescidas das observações da Bergamaschi nos dão um bom cenário para pensarmos em formas de intervenção pedagógicas realizadas numa sala de aula guarani. Essas características puderam também ser observadas por mim enquanto estive em sala de aula com os estudantes guarani no projeto da EJA Guarani e do Magistério Indígena.

Tecendo algumas considerações

Muito do que observamos nas escolas guaranizadas são elementos importantes que muitas vezes são ausentes nas, por eles chamadas “escolas de branco”. Nossas escolas (tradicionais) são ambientes que, muitas vezes, se assemelham a lógica fabril.

As crianças são tolhidas o tempo todo, inclusive tendo a obrigatoriedade de pedir autorização para suas necessidades básicas, como ir ao banheiro por exemplo; os horários são estipulados independente da vontade, da rotina e do cotidiano das crianças e dos professores, são estipulados de fora para dentro, e o professor tem que adequar seu planejamento a esses horários demarcados por apitos, sinais e outras formas completamente impessoais de determinar a hora de começar ou terminar uma atividade. E ainda chamamos isso de organização.

O comportamento exigido é do silenciamento, da obediência cega e do atendimento a normas de cima para baixo, sem questionamento. Uma sala de aula desejada numa escola tradicional é a da pouca interação entre os alunos, da ausência de trocas, a lógica do enfileiramento, uns de costas para os outros, e a necessidade de atenção completa exclusivamente à professora, aquela soberana, que detém o poder.

Há poucos momentos de descontração, pois o trabalho, o exercício feito de forma correta e rápida para que se possa passar para o próximo é o objetivo. Há o fetiche do conteúdo que deve ser em grande quantidade, quanto mais conteúdo, “melhor”. Esta é a escola, do ponto de vista de uma educação mais tradicional.

Memorização dos conteúdos a partir da “excelência” da leitura e escrita, em detrimento dos saberes orais. Este é o marco tradicionalista. Repetir a abordagem de um

determinado conteúdo, de um exercício ou de um assunto, parecem ser vistos como desperdício de tempo, pois o ideal seria aprender muita coisa em um curto espaço de tempo.

A busca incessante pelas melhores notas, hierarquizando e determinando o saber a partir de atividades de leitura e escrita (provas) sem observar outras habilidades que os estudantes possam ter, como oralidade por exemplo, inserem uma lógica individualista e competitiva, como marco educacional na vida de cada um destes estudantes, anulando assim, os valores da solidariedade e da cooperação.

Não seria interessante uma escola que aprendesse pelo mimetismo, pela troca, pela relação prática-teoria-prática, sem pressa ou cobranças, na qual os estudantes pudessem trocar conhecimentos, saberes e falar sobre isso, sem ser entendido como bagunça ou desrespeito?

Essas são algumas reflexões sobre algumas práticas que observamos em muitas de nossas escolas e que deveríamos repensar a partir da Pedagogia Guarani.

Não seria interessante valorizarmos a autonomia, a liberdade, o tempo de cada um para o aprendizado? Trabalhar a oralidade, determinando o tempo de com uma atividade a partir do entusiasmo com a mesma? E “bagunça produtiva”? Por que não perceber no barulho uma possibilidade de troca de aprendizagens? Formar grupos para que uns ensinem aos outros? E até mesclar turmas para que os das séries mais avançadas ajudem os menores?

Todas essas práticas adotadas na Pedagogia Guarani existem e são teorizadas por muitos pensadores da educação como Paulo Freire e Vygotsky, contudo, qual espaço e importância dão a esses teóricos na nossa prática cotidiana em sala de aula? A escola como está organizada na sua estrutura física e de normas abre espaço para utilizarmos com liberdade essas práticas?

Acreditamos que a Pedagogia Guarani pode nos ajudar muito a estabelecer práticas que estimulem a formação de estudantes autônomos, livres, pensadores críticos, que tem iniciativa e senso de solidariedade. Temos muito que aprender com os povos indígenas, não só nas suas formas de organizar e transmitir os conhecimentos escolares, mas também no lidar com a criança e a infância. Esse trabalho é apenas um grão num grande mar de areia que são o conjunto de saberes e práticas dos povos tradicionais que muitas vezes invisibilizamos, negligenciamos e deixamos de lado.



Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani.** Caderno Cedes, Campinas, vol.27, p. 197-213, maio/agosto 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de out. 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nembo'e: educação escolar nas aldeias guarani.** Revista Educação: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 109-132, jan./abr. 2007b. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/542/378>. Acesso em 10 de dez. 2016.

BENITES, Sandra. **Nhe'e, reko porã: nhemboea oexakare.** Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Monografia de conclusão de curso. UFSC, Florianópolis, 2015.

BORGES, Paulo Humberto do Porto. **Ymã Y: ano de mil e quinhentos.** Dissertação de Mestrado. Unicamp; Campinas, SP, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252558>

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: território Mbya à beira do oceano.** São Paulo: UNESP, 2007.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

NASCIMENTO. Rita. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista da Educação Pública.** Nº 62/1. In: <https://core.ac.uk/download/pdf/229921305.pdf> acesso em 25/08/2020

NASCIMENTO. Rita. **Rituais de Resistência: Experiência Pedagógica Tapeba.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

NOBRE, Domingos. *Uma pedagogia indígena Guarani numa escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

NOBRE, Domingos. **Escola Indígena Guarani Mbya: resistência e subordinação.** Disponível em: www.anped.org.br/site/default/files/gt02-2227pdf. Acesso em 22 ago. 2016

NOBRE, Domingos. **Infância Indígena Guarani Mbya.** In: VASCONCELOS, Vera & SARMENTO, Manoel (org.). **Infâncias (In) Visíveis,** São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

NOBRE, Domingos. **História do povo Guarani no Brasil.** In: **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de uma experiência de Formação Continuada.** Tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói. 2005. Disponível em



<http://docplayer.com.br/9419555-Historia-do-povo-guarani-no-brasil-1-domingos-nobre.html>.
Acesso em 20 dez. 2016.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 1988.

ZEPHIRO, Katia Antunes. **Processo de Construção do Currículo para/da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro**: Limites e aproximações de uma prática Decolonial. Dissertação de Mestrado, UFRRJ/PPGEDUC, Seropédica, 2017. Impresso.

Dossiê



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 28 de setembro de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 01 de dezembro de 2020.