

Pontifícia Universidade de São Paulo
PUC/SP

Amanda Aliende da Matta

**Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo:
Conflitos e Resistências da Educação Escolar Indígena no Brasil**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

PUC/SP
São Paulo
2019

Amanda Aliende da Matta

**Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo:
Conflitos e Resistências da Educação Escolar Indígena no Brasil**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da profa. dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

São Paulo

2019

Banca Examinadora

Aos povos indígenas no Brasil, que, com sua resistência e força, nos ensinam diariamente.

Às experiências escolares transformadoras, que se recusam a ser meras reprodutoras do *status quo*.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

- - -

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Processos: 88887.149816/2017-00 e 88887.301765/2018-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001.

Processes: 88887.149816/2017-00 and 88887.301765/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa e à FUNDASP pelo desconto nas semestralidades.

À minha querida profa. dra. Circe Bittencourt, que tanto me ensinou e me ensina sobre os povos indígenas e a história, e tanto me inspira como modelo de mulher forte e intelectual.

Ao programa Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) e seus professores, que acolheram uma advogada em crise e gestaram uma professora convicta.

Aos professores Maria Inês Ladeira e Fernando Londoño, membros de minha banca de qualificação, cujas críticas e cujos apontamentos foram essenciais para a finalização do presente trabalho. Novamente ao professor Fernando Londoño e a professora Antonia Terra, pela participação em minha banca de defesa.

À professora Maria Luiza Bambini, que tanto me acolheu e me ensinou sobre uma educação humana, e a todos os meus professores que me mostraram que é possível transformar o próprio entorno.

À querida Betinha, secretária do EHPS, que com alegria e disponibilidade infinitas tanto ajuda no dia a dia.

A meu marido, Antonio Sagrado Lovato, cujos apoio e parceria diários me dão confiança e leveza para seguir. Aos meus pais e irmãos, que me propiciaram a formação e as condições de poder realizar um mestrado, com um ano de dedicação integral.

Aos queridos amigos e colegas, que tanto me ouviram e apoiaram nestes anos, em especial Emerson Porto Ferreira, André Moricochi e Thais Barros. A Douglas Ladislau dos Santos, que também estudou a Gwyrá Pepo e cujas indicações me abriram os caminhos para a pesquisa.

A Edgar Campos e à Fapesp por sua atenção e sua disponibilidade para ajudar.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo a partir de sua implementação na aldeia Guarani mbyá Tenondé Porã, em Parelheiros – no município de São Paulo. A pesquisa se insere no campo dos estudos sobre a história da educação escolar na sociedade contemporânea em sua diversidade cultural e política. O trabalho tem como metodologia a pesquisa de campo de caráter etnográfico, a história oral e procedimentos de análise de fontes documentais escritas. O objetivo central é compreender historicamente a implementação da escola na aldeia, e a hipótese é a de que há relações entre a constituição da escola na comunidade e as mudanças ocorridas na aldeia em seus aspectos culturais e políticos. Uma das perguntas guiadoras é: Será a escola uma imposição ou um direito? Serão analisados o projeto político-pedagógico e o currículo da escola em questão.

Palavras-chave: educação escolar; história da educação escolar indígena; história oral; currículo e diversidade.

MATTA, Amanda Aliende da. *Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil*. [Dissertação de mestrado em Educação: História, Política, Sociedade]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019. (Orientação: Profa. Circe Maria Fernandes Bittencourt)

ABSTRACT

This study aims to present the Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo from its implementation in the Guarani mbyá Tenondé Porã village in Parelheiros – in the city of São Paulo. The research is inserted in the field of studies on the history of school education in contemporary society, in its cultural and political diversity. The work has as methodology a field research of ethnographic character, oral history and the analysis of written documentary sources. The central objective is to historically understand the implementation of the school in the indigenous village, and the hypothesis is that there are relations between the constitution of the school in the community and the changes that occurred in the village in its cultural and political aspects. One of the guiding questions is: Is the school an imposition or a right? The pedagogical political project and the curriculum of this school will be analyzed.

Keywords: school education; history of indigenous school education; oral history; curriculum and diversity.

SUMÁRIO

Lista de siglas	10
Glossário das principais palavras Guarani Mbyá usadas no trabalho	11
Introdução	13
Capítulo 1: A aldeia Guarani Tenondé Porã de Parelheiros - SP	26
1.1. Uma abordagem perspectivista para o estudo sobre os indígenas	26
1.2. Ser índio no Brasil: histórico do tratamento governamental aos povos indígenas	28
1.3. Os Guarani Mbyá da Tenondé Porã	31
1.3.1. Migrações/nomadismo	32
1.3.2. Histórico da ocupação da Terra Indígena Tenondé Porã	33
1.3.3. Organização das casas e <i>opy</i>	36
1.3.4. Funções sociopolíticas	37
1.3.5. Economia e subsistência	39
1.3.6. A questão do território	42
1.3.7. A invisibilidade como estratégia	45
Capítulo 2: A escola na aldeia Tenondé Porã	47
2.1. História da educação escolar indígena	47
2.1.1. Os Guarani da Tenondé Porã na história da educação escolar indígena diferenciada	55
2.2. História da implementação da Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo	58
2.2.1. Década de 1970: educação popular com Maria Inês Ladeira	58
2.2.2. O Centro de Cultura Indígena Guarani Ambá Arandú como escola	60
2.2.3. Escola Indígena Gwyrá Pepo: trabalho com a Funai	64
2.2.4. Aproximações com o Estado: sala conveniada	66
2.2.5. Estatização: criação da Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo	68
2.2.6. Formação do professor indígena da Tenondé Porã: Magistério e Formação Intercultural Superior do Professor Indígena	68
2.2.7. Proposta da escola	69
2.3. Etnografia da Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo	70
2.3.1. Estrutura física/construção	71
2.3.2. Atendimento/matriculas	71
2.3.3. Permanência escolar e frequência	72
2.3.4. Adesão à escola	73
2.3.5. Liberdade em sala de aula	73
2.3.6. Disciplinas e material didático	73
2.3.7. Projeto Político-Pedagógico	74
Capítulo 3: Por que os Guarani Mbyá da Tenondé Porã querem escola? Conquistas e conflitos	76
3.1. Estudantes, professores e lideranças: diferentes respostas à escola	76
3.2. Direito e escola indígena: estruturas e limites	78
3.2.1. Língua: bilinguismo, diglossia e aculturação	80
3.2.2. Forma escolar e currículo oculto na aldeia Guarani	83
3.3. Multiculturalismos na escola	88
Considerações finais	92
Referências	95

LISTA DE SIGLAS

APA: Área de Preservação Ambiental
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CECI: Centro de Educação e Cultura Indígena (instituição de educação infantil)
CEE: Conselho Estadual de Educação
CF: Constituição Federal
CGY: Comissão Guarani Yvyrupa
CTI: Centro de Trabalho Indigenista
DOU: *Diário Oficial da União*
e-SIC: Sistema Eletrônico de Serviço de Informações ao Cidadão
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funai: Fundação Nacional do Índio
Funasa: Fundação Nacional da Saúde
GT: Grupo Técnico
ISA: Instituto Socioambiental
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
Mari: Grupo de Educação Indígena (Antropologia/USP-SP)
MEC: Ministério da Educação (até 2018)
NEI: Núcleo de Educação Indígena
NINC: Núcleo de Inclusão Educacional
OIT: Organização Internacional do Trabalho
ONU: Organização das Nações Unidas
PPP: Projeto Político-Pedagógico
SEB: Secretaria de Educação Básica (órgão do MEC)
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (órgão do MEC)
SEE: Secretaria Estadual de Educação
SME: Secretaria Municipal de Educação
SPI: Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN: Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SPU: Secretaria de Patrimônio da União
TI: Terra Indígena

GLOSSÁRIO DAS PRINCIPAIS PALAVRAS GUARANI MBYÁ USADAS NO TRABALHO

- *aguyjevete*: “que se transforme verdadeiramente”.
- *ara mbyte*: centro da terra.
- *ayvu*: imagem terrena do *ayvu rapyta*, capacidade da alma Guarani.
- *ayvu rapyta*: o fundamento da linguagem, de origem divina.
- *Gwyrá Pepo*: nome da Escola Indígena Estadual da aldeia Tenondé Porã, em homenagem ao nome indígena do cacique José Fernandes.
- *Juruá*: em Guarani, “boca peluda” é a expressão mais comum usada pelos Guarani Mbyá para falar sobre os não indígenas, em especial sobre os brancos. Outras expressões também utilizadas são “*heta va’e kuery*”, “aqueles que são muitos”, e “*yvyro*”, ou “*yvyro kuery*”, algo como “os que foram feitos na terra”, em oposição à origem celestial dos Guarani.
- *Kaiowá*, *Mbyá* e *Xiripá*: subgrupos Guarani, cujos nomes são escritos com diferentes possibilidades de grafia.
- *nhandekupére*: direção do sol poente, oeste.
- *Nhandereko*: modo de vida Guarani.
- *nhanderenondére*: direção do sol nascente, leste.
- *Nhanderu Guaxu* e *Nhandexy*: divindades maiores.
- *nhemongueta*: ato de ensinar.
- *ñe’eng*: palavra-alma, espírito dos seres vivos.
- *Opy*: casa de reza.
- *tekoa*: aldeia.
- *Tenondé Porã*: nome da aldeia indígena Guarani Mbyá estudada neste trabalho. Também conhecida como Barragem, ou Morro da Saudade.
- *Terra Indígena*: território tradicionalmente ocupado por povos indígenas, reconhecido pela legislação brasileira. É de propriedade da União, inalienável e indisponível. A sua posse é de um tipo específico, de natureza originária e coletiva dos povos indígenas que nela habitam.
- *Terra Indígena Tenondé Porã*: Terra Indígena já reconhecida e delimitada, mas ainda não demarcada em Parelheiros, bairro da Zona Sul da capital de São Paulo. Abriga diversas aldeias, entre elas outra também chamada Tenondé Porã.

- *xondaro*: guerreiro Guarani, protetor da aldeia. Também é o nome de uma dança.
- *xeramoy kuery* e *xexary kuery*: nossos avôs e avós, os mais velhos, sábios e anciãos.
- *yvyraija*: dirigente da reza, pajé.
- *yvy maraey*: terra sem mal, espécie de paraíso Guarani, também conhecida como *Nhanderu retã*.
- *yvy vai*: terra em que vivemos, mundo terreno.

INTRODUÇÃO

Motivações pessoais para a pesquisa

O tema da educação escolar indígena entrou na minha vida por um acaso, em uma reflexão provocada pelas tardes que passei junto à comunidade escolar da Escola Municipal de Ponta Alegre, na comunidade ribeirinha Vila Mangal/Sagrada Família, no rio Canaticu, município de Curralinho, Pará. Eu acabara de sair de um emprego no qual discutíamos um currículo nacional e me deparava com uma situação, no mínimo, esdrúxula: um povo ribeirinho que vive da floresta estudando por livros paulistas urbanos totalmente descontextualizados. Para buscar respostas aos questionamentos que a educação desse povo tradicional me trouxe, decidi pesquisar a conquista constitucional de outro povo tradicional, a Educação Escolar Indígena Diferenciada¹.

O início de minhas reflexões sobre educação havia ocorrido anos antes, quando eu ainda estava no Ensino Médio e cursei uma formação para a alfabetização de crianças em abrigos institucionais no Projeto Quero Saber, orientada pela professora Maria Luiza Bambini Vasconcellos. A transformadora experiência de estar em contato com aquelas crianças, essa educadora e as ideias da pedagogia construtivista levaram-me a querer entender melhor o sistema educacional brasileiro. Por isso, realizei TCC para a graduação em Direito pela USP sobre a legislação educacional, os instrumentos do direito na garantia de equidade na educação pública e os meios legais para seu incentivo e controle.

Nos anos finais de minha graduação em Direito, trabalhei em uma instituição do Terceiro Setor em Educação, na qual se discutia intensamente a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, de um conjunto de conteúdos que deveria ser ensinado a todos os alunos do Brasil. Para poder discutir assuntos tão abrangentes, senti que seria necessário ter mais experiência no chão de escola: e foi nessa busca, trabalhando em projetos diretamente com professores, que cheguei à Vila Mangal, onde vivi durante o segundo semestre de 2016.

Na comunidade ribeirinha, assisti a momentos inimagináveis, como duas crianças apontarem para um livro cuja capa era o desenho de uma estrada e a ele se referirem como “o livro da cobra”. Conversando com alunos e professores de diversas idades, parecia unânime a crítica de que a escola tradicional naquele contexto não tinha sentido, e por isso a evasão escolar

¹ “Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela CF de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: out. 2017.

era gigantesca e o desempenho escolar, tão baixo. Questionando-me se era possível uma escola ribeirinha que tratasse da própria realidade, pensei em procurar respostas na Educação Diferenciada Indígena.

Foi então que comecei a pesquisar sobre o que seria essa educação diferenciada, como é a cultura escolar no contexto indígena, o currículo, a avaliação. A educação diferenciada é uma garantia legal de algumas comunidades diferenciadas (quilombolas, indígenas, jovens e adultos, entre outros) para que possam desenvolver suas próprias propostas educacionais dentro do sistema público, ou seja, em tese, essas escolas diferenciadas podem ser regidas por regras e costumes próprios. Durante a pesquisa, encontrei documentos e dissertações escritas por indígenas, opiniões e diagnósticos de antropólogos, questionamentos sobre a forma escolar de sociólogos e inúmeros educadores que discutem currículo e interculturalidade. Inesperadamente, deparei-me com a realidade de que a educação escolar indígena:

- não “está pronta”: não há um modelo legal funcional e perfeito;
- não é única: não há apenas um modelo para todas as centenas de povos indígenas;
- nem mesmo é consensual: não há um consenso no mundo educacional, antropológico ou indígena sobre sua necessidade ou utilidade; são diversos os indígenas, por exemplo, que defendem o fim das escolas das aldeias.

De volta a São Paulo, descobri em minha própria cidade uma aldeia *mbyá* que mantém seu *nhandereko* (modo de vida Guarani) e que conta com uma escola indígena diferenciada em funcionamento há mais de 15 anos. E assim encontrei um local e uma comunidade para situar minha pesquisa sobre as relações entre a escola diferenciada e o povo que a recebe e pratica.

Cursando uma licenciatura complementar em História, tive a oportunidade de cursar meu estágio na Escola Estadual Indígena Gwyra Pepo, na mencionada aldeia, chamada Tenondé Porã, em Parelheiros, SP, e acompanhar parte de seu processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) diferenciado durante o segundo semestre de 2017. Essas discussões eram feitas com toda a comunidade escolar, mediadas por um professor universitário especializado em educação indígena escolar. Ele trazia uma metodologia, mas o conteúdo do currículo deveria ser pensado pelos próprios membros da escola: alunos, funcionários, lideranças, professores indígenas ou não e quem mais demonstrasse interesse.

Qualquer conversa era feita de maneira bilíngue: em português, quando os *juruá* (não indígenas) precisavam entender; em Guarani (sua língua materna), quando falavam entre si. E qualquer tópico esbarrava na pergunta fundamental: Mas para que, afinal, serve esta escola em nossa aldeia? O que queremos aprender com ela? Em que medida ela pode ser parte de nossa

cultura?

O presente trabalho trata da educação escolar indígena e de suas relações com a aldeia indígena em que a escola se insere. É essencial ressaltar que ele aborda a educação oficial, em outras palavras, a escolarização indígena, e não a educação indígena tradicional, praticada pelas próprias comunidades em seu cotidiano, de maneira desinstitucionalizada. Assim, o termo “educação indígena” por vezes será utilizado como “educação escolar ofertada para os povos indígenas” (com ou sem sua participação no ato de criação), e não como educação tradicional. Essa opção foi feita para que não seja utilizado necessariamente o termo “escola”, que, por sua vez, é repleto de conceitos que nem sempre são idênticos à ideia de educação institucionalizada.

O que é índio: a definição de indígena adotada pelo ordenamento jurídico

O estudo da educação escolar indígena conceitua-se dentro da discussão sobre o que é ser indígena hoje, em sua atual situação de direitos constitucionais e esquecimentos políticos. Para que se possa seguir com o estudo sobre a escola e a educação indígenas, é essencial que se compartilhe de uma conceituação de indígena. Há diferentes representações sobre "quem seria o índio" no Brasil; principalmente com a criação da Constituição Federal (CF) de 1988, convergiu-se para um conceito amplamente aceito de que, para ser índio, é necessário reconhecer-se e ser reconhecido como tal por uma comunidade:

“Índio” é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal. “Comunidade indígena” é toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. (VIVEIROS DE CASTRO, 2001/2005, p. 1-2)

Essa conceituação é importante e suficiente para efeitos legais e de implementação de políticas públicas estatais, mas não basta para que realmente se possa compreender quem de fato são os indígenas na sociedade contemporânea, quais seus desejos e anseios e como eles se inserem na lógica capitalista moderna. Para tal, é necessária a prática de um olhar antropológico e a atenção às distinções já estudadas entre esses próprios povos.

Há duas clássicas visões romantizadas sobre o indígena: a primeira de que eles são bons selvagens, isentos de qualquer mal, andam nus e não aceitam qualquer relação com a modernidade; a outra, de que são preguiçosos, ardisos e até mesmo malvados, praticantes do canibalismo alimentar, exóticos. Neste trabalho, no entanto, parte-se do pressuposto de que os indígenas são humanos como quaisquer outros, com qualidades e defeitos, e, portanto, não devem ser analisados individualmente e por suas características pessoais, e sim enquanto comunidades

com crenças em comum. Nesse sentido, é essencial atentar para o que é, então, que legitima essa visão do indígena como participante de uma comunidade indígena. Quais são os valores, crenças, modo de vida e de trabalho comunitários que configuram uma coletividade indígena?

De acordo com Viveiros de Castro (2016), indígena é o inverso de alienígena, “gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive”:

Ser indígena é ter como referência primordial a relação com a terra em que nasceu ou onde se estabeleceu para fazer sua vida [...] É ser parte de uma comunidade ligada a um lugar específico, ou seja, é integrar um “povo”. [...] O indígena olha para baixo, para a terra a que é imanente; ele tira sua força do chão.²

Indígena é o que pertence à terra, e os Guarani especificamente demonstram essa relação ao se deslocarem pelo território sem a intenção de se tornarem proprietários de um terreno. Além disso, os Guarani se destacam por prezar a liberdade e o livre-arbítrio de todos os seus membros; por acreditarem que a acumulação é errada, devendo tudo sempre ser dividido e utilizado na medida do necessário; por se relacionarem com a natureza e o sagrado de maneira intrínseca.

Diferentemente do que se define por vezes (e talvez erroneamente) como negro, indígena não o é simplesmente por características genéticas e fenotípicas; não é a cor da pele que o diferencia, e sim seu modo de ver a vida e estar no mundo. E fala-se em modo de ver a vida em contraposição a modo de viver, pois um indígena que está em uma situação urbana e individualizada não o deixa de ser por essa transitoriedade, mas talvez deixe de ser considerado Guarani caso passe a se importar apenas com a acumulação de dinheiro, sem desenvolver seus laços de parentesco ou praticar uma visão de mundo de *nhandereko*.

É exatamente por essa relação do indígena com o modo de ver a vida que a questão da educação é tão importante na cultura, e por isso a inserção da escola é um tema tão delicado. A escola é uma instituição de inculcação de saberes e de cultura, que tem uma forma específica e que exige, portanto, uma adaptação, ao menos de rotinas, e consequentemente de modo de viver.

Bergamaschi (2005) percebe que a escolarização para os Guarani do Rio Grande do Sul assume um caráter ambíguo, revelando por que os Mbya ao mesmo tempo desejam e não desejam a instituição na aldeia. Para a autora, a escola apresenta-se como espaço de fronteira, em que os Guarani a desejam para poder se relacionar com a sociedade envolvente, apropriando-se do ensinamento da escrita e da língua portuguesa. Ao mesmo tempo que essa escola ensina o

² Aula pública “Os involuntários da pátria”, de Eduardo Viveiros de Castro, durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro, 20 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria>>. Acesso em: out. 2017.

currículo da sociedade envolvente, reforça aspectos da tradição, da cultura e da cosmologia Guarani em seu espaço. Contudo, os Mbya, sabendo da necessidade da escola, temem que a mesma instituição os faça alterar o seu modo de vida tradicional. (TEAO, 2008, p. 91)

Durante as discussões do PPP da Gwyrá Pepo, alguns Mbyá “da Barragem” (como são chamados os indígenas das aldeias de Parelheiros, SP) também demonstravam sentimentos dúbios em relação à escola. Alguns professores e alunos enxergam nela uma possibilidade de aprender a falar e a ler português, a se expressar e a se comunicar com o *juruá*, para que possam defender seus direitos. Outros, muitos, entendem que o dia a dia na escola é incompatível com o *nhandereko*, e que frequentá-la para defender seus direitos seria um paradoxo.

A escola diferenciada indígena, que escolhi estudar por me parecer uma inspiração para as escolas dos povos tradicionais – e até mesmo para a criação de escolas regionalizadas –, demonstrou-se, como qualquer outra, uma escola em construção. Comecei a me preocupar então com o que seria uma escola dos indígenas, que respeitasse seu modo de vida, mas trouxesse os elementos que eles julgam necessários para a (r)existência (em confronto) com a sociedade moderna.

E a questão que se segue é: Será a escola uma imposição ou um direito? É importante analisar, de início, como os indígenas são tratados pelo ordenamento jurídico brasileiro, para entender como ocorreu no país a implementação da educação escolar indígena e como ela se dá hoje.

Escola: imposição ou direito?

É fato que há avanços no tratamento conferido pelo Estado ao indígena e na própria liberdade de criação de uma escola diferenciada, mas também deve-se questionar até que ponto é válido olhar para os indígenas como “versões diferenciadas de cidadão brasileiro”, e não como povos realmente autônomos e autodeterminados, aptos a criar seu próprio modelo educacional, sem a necessidade de que seja à imagem do nosso. O que legitimou o poder não indígena sobre os indígenas foi a força e a guerra de dominação: se não mais se parte do pressuposto de que se pode conquistar o outro e submetê-lo através das armas, por que ainda se naturaliza a exigência de que os indígenas se enquadrem nas instituições não indígenas?

O paradigma da atual escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, isto é, da escola adaptada formalmente à clientela, não seria a antiga escola colonial, agora fantasiada de novos atributos? Ou seria de fato uma escola do “outro”, isto é, dirigida às populações indígenas? E, nesse caso, qual será a matriz conceitual que a inspira? Onde se funda essa nova instituição? [...] Mais

uma vez, admite-se a diversidade e domestica-se a diferença, sem, contudo, abrir mão do direito de conceder direitos. (SECCHI, 2003, p. 140)

Em minha primeira visita à Tenondé Porã, sabendo que sou advogada, um indígena me perguntou: “Por que os *juruá* são quem dizem quais são os direitos diferenciados indígenas, e não nós quem dizemos quais direitos diferenciados queremos conceder aos *juruá*?”.

A educação intercultural não se restringe apenas a aspectos da questão linguística, mas se refere ao contato e à apropriação das diferentes culturas de forma concreta no espaço escolar e também nas relações sociais. Os índios acreditam que a escola pode lhes fornecer o conhecimento do mundo *djuruá* e dessa forma conseguirão relacionar-se em condições de igualdade com a sociedade envolvente. Por exemplo, o domínio da língua portuguesa permite que consigam se comunicar quando precisam ir ao hospital, ao comércio e à cidade. Também possibilita que conheçam melhor o mundo da escrita através do entendimento de leis e que não sejam lesados nos cálculos durante a venda de artesanato. (TEAO, 2008, p. 89)

Fica clara a necessidade de comunicação, uma vez que os indígenas se encontram totalmente inseridos em diversas instituições não indígenas, mas a demanda de aculturação aumenta à medida que se integram mais as nossas instituições no contexto das aldeias.

Diversos autores tratam da escola indígena como uma necessidade e uma conquista indígenas (como NASCIMENTO apud BORSATTO, 2010), principalmente baseados na ideia de que ela é instrumental para os indígenas encontrarem suas formas de resistir às eternas investidas não indígenas contra suas terras e seu modo de vida. No entanto, uma das maiores demandas indígenas é exatamente que eles possam manter seu jeito de ser, com um respeito às suas tradições e a seu modo de vida. A ideia de que a escola diferenciada é uma conquista e um desejo indígena, portanto, pode em si ser uma ideia inserida dentro da lógica da aculturação e da visão de que eles também “precisam da escola”, uma colonização dos conceitos de educação e resistência.

De acordo com Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 129), indígena baniwa, a universalização do direito à educação formal e à escolarização bilíngue são demandas incorporadas pelos movimentos indígenas, mas surgidas na Convenção n. 107 da OIT, de 26 de junho de 1957, que trata da proteção e da integração das populações tribais e semitribais de países independentes. Esses parâmetros foram adotados pelo mesmo regime militar que desejava “incorporar” os indígenas como trabalhadores nacionais e que criou a Fundação Nacional do Índio (Funai).

O Movimento dos Professores Indígenas da região amazônica se reúne desde 1988 para discutir a temática escola e educação indígena. O primeiro encontro girou em torno da questão:

“Se já existia educação na originalidade, para que funciona a escola atual?”, e desde então suas reuniões vêm discutindo como usar a escola como espaço de educação indígena, respeitando suas culturas.

O quarto encontro, em 1991, foi palco da discussão e aprovação de uma “Declaração de Princípios”, que é, desde a ocasião, o principal documento do movimento, de caráter articulador e reivindicatório. O documento contém 15 princípios (e os dois últimos foram alterados em 1994), e parte do pressuposto de que “As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias”. É possível interpretar, com base na análise desse movimento, que o grupo entende a importância da escola indígena diferenciada como alternativa à escolarização não indígena de seus povos (que ocorre como imposição desde as primeiras levas de colonização) e pauta que, para que a escola tenha sentido, ela deve ser inteiramente constituída pelos próprios indígenas.

[...] a escola é hoje uma espécie de necessidade “pós-contato”, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos e resultados contraditórios já registrados ao longo da história. [...] O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e suas possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes. (SILVA, 1999, s/p)

O caso da aldeia Tenondé Porã

Uma maneira de abordar a pesquisa em história da educação é se fundamentar em estudos específicos, que permitem uma análise aprofundada e qualitativa.

A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva, assim como os seus códigos expressivos, permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). (GINZBURG, 1989, p. 156-157)

É possível, portanto, que algumas reflexões sejam ampliadas para compreender questões maiores sobre a educação indígena, mas foi necessário escolher um povo, um lugar e um tempo específicos a fim de que a presente pesquisa fosse feita em profundidade.

A escolha da Escola Estadual Indígena Gwyra Pepo como objeto desta pesquisa se dá por diversos motivos de cunho pessoal e técnico. Pessoalmente, tratando-se de uma pesquisa de mestrado e, portanto, de curta duração, foi necessário buscar uma escola próxima à moradia da pesquisadora. Tecnicamente, a Gwyra Pepo é uma escola que já foi criada há 25 anos e, com

isso, possui um material amplo para observação e análise, além de encontrar-se em uma aldeia que, em contato com o não indígena há séculos, hoje está dentro da maior megalópole brasileira.

Ao longo da história da concentração populacional dos Guarani Mbyá na Barragem, foram diversos os momentos de contato intenso com os não indígenas. No relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena (TI) Tenondé Porã, comissionado pela Funai e apresentado em 2010, estão relatados momentos de contato e conflito entre indígenas e não indígenas no local desde o início do século XIX, além de diversas tentativas de expulsar os indígenas da região. Esses confrontos recorrentes constroem necessidades e estratégias específicas (que não seriam realidade, por exemplo, para populações isoladas), que devem ser levadas em consideração na interpretação da relação dos Guarani da Tenondé Porã com a escola na aldeia instalada.

É importante ressaltar que o trabalho com o outro é sempre o de tentar compreender e analisar o que significa o que o outro está expressando, captar indícios, estudar fatos e compreender então a cena ampla.

[...] o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (ibidem, p. 179)

Dessa forma, as razões técnicas que levam à escolha da aldeia, no momento inicial da pesquisa, são observações preliminares, e não verdades a serem adotadas como premissas para o trabalho. Foram observadas a proximidade física da aldeia e da escola a casas de não indígenas, os relatos de violência informados à Funai e os relatórios técnicos produzidos ou comissionados pelo órgão para embasar seus trabalhos.

Esta pesquisa aborda a recente história da educação escolar indígena, ou seja, o momento em que ela formalmente deixou de se tornar uma educação para os indígenas e começou a ser uma educação escolar cocriada com os próprios indígenas. Mais especificamente, seu tema é o desejo de escola por parte dos indígenas: por que e para quê.

Partindo dos pressupostos básicos do direito à diferença e da historicidade e constante mudança das culturas e dos povos, o presente trabalho tem como **objetivo** compreender as mudanças de expectativas da Tenondé Porã quanto à presença da escola na aldeia. O **problema** é entender qual a importância hoje da Escola Estadual Gwyra Pepo para a aldeia Tenondé Porã.

Objetivos gerais

- Apresentar a história de implementação da Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo, em um contexto de conflitos
- Entender os efeitos da criação de uma cultura escolar não indígena em uma comunidade Guaraní urbana

Objetivo específico

- Identificar as perspectivas futuras da relação escola-aldeia

O povo Guaraní é uma das etnias indígenas com maior presença no Brasil e no continente americano, reconhecido por sua resistência à aculturação e sua capacidade de manter seu modo de vida depois de tantos anos de invasão. A Escola Estadual Gwyrá Pepo é uma das escolas indígenas diferenciadas do Estado de São Paulo que conseguiu maior autonomia, com a presença de maioria de professores indígenas e a oferta de quase todas as aulas na língua materna, e não em português.

A presença das instituições não indígenas diferenciadas na aldeia pode produzir efeitos contrários: por um lado, pode ser vista de maneira positiva, uma vez que a Tenondé Porã conseguiu conquistar bastante autonomia em sua implementação; por outro, cada instituição carrega intrinsecamente sua cultura, o que produz resultados aculturadores na comunidade onde ela se insere, por exemplo, o afastamento das mães e dos pais de suas casas para o desempenho de suas funções escolares e, conseqüentemente, seu afastamento da educação tradicional de seus filhos. O tempo da educação escolar é diferente do tempo da educação tradicional indígena.

São diversas as significações atribuídas às escolas pelas comunidades tradicionais, e estas mudaram e mudam ao longo do tempo. Considerando os indígenas povos autônomos e dotados de capacidade e liberdade para autodeterminação, tem-se como suspeita que muitas das mudanças ocorridas recentemente na aldeia são decorrentes, entre outros aspectos, das mudanças nas formas de relacionamento entre as populações indígenas e as não indígenas, entre as primeiras e o Estado, e das novas necessidades que se vão criando com os novos contextos.

Nesse sentido e levando em consideração algumas conversas já ocorridas com a comunidade da aldeia, elencou-se a hipótese de que, ainda que diferenciada, a escola é vista como uma imposição aculturadora não indígena, e não como uma conquista de um direito essencial à educação, concretizando a previsão de Melià (1999, p. 16) de que a cultura escolar intrinsecamente nega a racionalidade indígena, carrega em si uma outra racionalidade, ocidental

moderna.

Ainda assim, a intensificação do contato com o mundo não indígena é um fato intransponível, e os indígenas têm diversas expectativas sobre o que a escola pode trazer de benefícios à comunidade. Dessa forma, recupera-se uma hipótese histórica de que as principais esperanças das aldeias indígenas sobre a escola seriam em relação às possibilidades de aprendizado da língua para comunicação com os não indígenas, em suas problemáticas específicas.

No caso específico da Tenondé Porã e da escola Gwyrá Pepo, o presente trabalho pretende se debruçar sobre as questões: A presença da escola é vista como positiva pela comunidade? Quais mudanças a presença da escola vêm estimulando na aldeia? Há uma relação entre mudanças culturais que têm ocorrido e a presença da escola? E, após a vivência de campo na função de estagiária da escola, temos como **hipótese de trabalho** que atualmente o papel da escola para a comunidade Tenondé Porã ultrapassou a mera alfabetização em português.

Metodologia

Para cumprir com os objetivos do presente trabalho, foi conduzida uma pesquisa de campo de caráter etnográfico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e foram analisadas fontes documentais escritas. O PPP da escola e seu currículo diferenciado estavam, no período em que estava sendo realizada a presente pesquisa, em fase de construção, e por isso também esse processo de criação foi analisado. Todas as entrevistas relatadas no texto foram conduzidas pela autora desta dissertação de mestrado entre 2017 e 2018.

O trabalho sobre o outro exige, a priori, uma tentativa de compreensão sobre o contexto do qual ele fala. O exercício da presente pesquisa será, no conceito de Norbert Rolan, de etnologia, ou seja, de interpretação da relação entre discursos, práticas e representações, em uma tentativa de deslocamento reflexivo. Para auxiliar a compreensão sobre o trabalho, são utilizados os conceitos de Eduardo Viveiros de Castro sobre perspectivismo e multinaturalismo. A perspectiva do autor influenciará principalmente a abordagem feita pela pesquisadora, que tenta trabalhar de maneira a realizar um “exercício de descolonização permanente do pensamento e propor um outro modo de criação de conceitos que não o ‘filosófico’, no sentido histórico-acadêmico do termo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 32).

Essa ideia de um exercício descolonizado é o que auxilia a tentativa de superar os binarismos na interpretação dos discursos dos entrevistados. O perspectivismo ameríndio, de acordo com Viveiros de Castro, que determina que “um objeto é um sujeito incompletamente

interpretado”, ou seja, que “toda coisa é humana” – tornando o humano “toda uma outra coisa” –, abre o espaço para uma compreensão da cosmologia Guarani e da importância de seu *nhandereko* ou modo de viver, ao romper com a divisão natureza-cultura.

Também o conceito de multinaturalismo amazônico do autor traz uma importante contribuição às ideias sobre cultura e interculturalidade de Bhabha e Canclini, ao propor não “uma variedade de naturezas, mas a naturalidade da variação” (ibidem, p. 69), complementando a ideia de Fanon (1968) de que não é a cultura que deve resistir, e sim as pessoas. O recorte do multinaturalismo e da interculturalidade é importante, pois oferece a possibilidade de valorização das diferenças, ao mesmo tempo que compreende que a cultura não é estanque, construindo-se ao longo do tempo.

Para o estudo especificamente da história dos Guarani e de sua educação, foram utilizados os trabalhos de Bartomeu Melià, Maria Inês Ladeira, Maria Aparecida Bergamaschi e Maria Elisa Ladeira. Quanto ao estudo da comunidade dos Guarani da Barragem, ou seja, dos moradores da TI Tenondé Porã, foram adotadas também dissertações de mestrado e teses de doutorado, principalmente os trabalhos de Edna Ferreira e Fernanda Serra Borsatto.

Para a análise da situação fática na Escola Gwyrá Pepo e na aldeia Tenondé Porã, foram feitas visitas à escola e à aldeia, entrevistas com personagens envolvidos com a implementação da escola e o acompanhamento das principais movimentações políticas da comunidade escolar. Nesse sentido, até o segundo semestre do ano de 2017 foram feitas diversas visitas, durante as quais foi possível assistir às aulas de Ensino Fundamental e Médio e participar dos encontros para a construção do PPP diferenciado da escola. Foi feito um caderno de campo sobre tais visitas.

As entrevistas situam-se em um contexto de pesquisa inseparável daquele de observação das experiências vividas. Elas foram realizadas em 2018, de maneira semiestruturada e utilizando a história oral.

A história oral é uma forma de “produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos outros” (LOZANO, 1996 apud ALFONSO, 2015, p. 3). “Trata-se de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado, básico, das análises; formular as entrevistas como epicentro da pesquisa” (MEIHY, 2007 apud ALFONSO, 2015, p. 4). Para o uso da história oral temática, é essencial a compreensão dos conceitos de memória e história, suas aproximações e distinções. Seixas faz uma revisão histórica das relações entre esses conceitos, concluindo que não são nem opostos, nem idênticos, apenas aproximados e interdependentes.

A memória seria então algo que só existe em sua atualização – é impossível resgatá-la, podendo-se apenas recriá-la a partir do hoje, em um instante. “A memória introduz o passado

no presente sem modificá-lo, mas necessariamente atualizando-o; é preciso considerar atentamente que o passado é por via de regra plural” (SEIXAS, 2004, p. 50). É levando essa perspectiva em consideração que se pode utilizar a história oral temática, compreendendo a diferença da memória em relação à história oficial, sem, no entanto, considerar que a primeira seria uma versão “verdadeira”.

Esta abordagem sobre a história e a memória, que considera o relato uma atualização do que já foi vivido, parece ser muito semelhante à adotada pelas sociedades orais, e, portanto, pelos indígenas. Esses povos têm uma relação diferente com a memória quanto àquela da sociedade ocidental moderna e civilizada, como se pode perceber pela maneira como eles atualizam seus mitos e crenças na explicação do presente. Explica Maria Elisa Ladeira (2005, p. 14) que a

[...] oralidade implica uma memória enquanto presença de si consigo mesma, e enquanto duração a transmissão oral exige a presença do outro como interlocutor. Ela não aprisiona a duração (o tempo de) por meio da escrita. A transmissão dos conhecimentos através desta memória oral não permite distâncias, a noção de tempo histórico, que a memória escrita instaura. A memória escrita cria a possibilidade do passado e coloca, por si só, a questão do futuro. Se pensa o tempo, se constrói o tempo. Não se pensa o futuro sem se criar o passado.

Como também se pode compreender da passagem mencionada, o trabalho com uma aldeia indígena requer um relação entre pesquisador e entrevistados, relação essa da qual dependem os resultados das entrevistas. A receptividade dos entrevistados e seu conforto para se expressar no contexto da conversa são determinantes para a qualidade da pesquisa.

Partindo dessa perspectiva, foram feitas entrevistas semiestruturadas com indígenas da aldeia, especialmente professores da escola, e com pessoas que participam ou participaram de Tenondé Porã. Foram comparados os relatos também entre si, em busca de compreender as diferenças de representação. Goodson destaca que está convencido de que os estudos das histórias de vida dos professores são essenciais na análise da escolaridade, sobretudo porque “podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade” (GOODSON, 2000, p. 75).

Em complementação à observação de campo e às entrevistas, foram utilizadas como fontes documentais relatórios da Funai e da CTI sobre a aldeia Tenondé Porã, em especial aqueles que tratam da história dos conflitos dessa comunidade com os não indígenas; os documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação (SEE) – Núcleo de Educação Indígena (NEI) sobre a criação e a implementação da Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo e o currículo escolar desta; e os materiais produzidos pelos próprios indígenas do território indígena Tenondé

Porã sobre educação. A leitura dessa documentação será embasada pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989) e pelos conceitos de currículo e currículo em ação de Ivor Goodson.

A distribuição dos capítulos foi feita de maneira análoga a como a pesquisa se deu, de modo a permitir que o leitor crie suas concepções e entendimentos, os quais poderão, inclusive, entrar em conflito com os da pesquisadora. Dessa forma, o primeiro capítulo trata de uma introdução sobre Guaraní Mbyá de Parelheiros e da aldeia Tenondé Porã, situando culturalmente o leitor para que possa compreender com mais profundidade as questões levantadas pela presença da escola: é o confronto de um trabalho de pesquisa bibliográfica com observações de campo. Em seguida, o segundo capítulo abordará a Educação Escolar Indígena de maneira ampla e específica: desde a história dessa especialidade até a da escola indígena Gwyrá Pepo. O principal são as observações de campo na escola. Por fim, o terceiro e último capítulo deixará de ser focado na descrição etnográfica do que foi observado em campo e passará a discutir o papel da escola na aldeia, com base nos conceitos de forma escolar e multiculturalismo, a partir dos relatos da comunidade escolar da Gwyrá Pepo.

CAPÍTULO 1: A ALDEIA GUARANI TENONDE PORÃ DE PARELHEIROS-SP

O presente capítulo é uma introdução à cultura do outro, para permitir ao leitor que se aproxime da cosmovisão e das principais crenças do povo estudado. A princípio, ele abordará aspectos técnicos e teóricos sobre como estudar o outro, com base principalmente nos ensinamentos de Viveiros de Castro, antropólogo brasileiro criador de uma filosofia sobre a antropologia descolonizada. Em seguida, serão apresentados os Guarani Mbyá da Tenondé Porã.

1.1. Uma abordagem perspectivista para o estudo sobre os indígenas

La observación de un pueblo indígena, cuanto más detallada y rigurosa, suscita cuestiones de sistematización cultural para comprender su modo de ser. La etnografía se torna etnología en cuando filosofía coherente y organización racional de comportamientos observados y pensamiento implícito y explícito. Lo que puede suceder, y desgraciadamente ocurre, es que la sistematización etnológica sea parcial, la observación haya sido deficiente y las conclusiones vayan más allá de los datos aducidos. En el caso de la etnología guaraní, es una temeridad hacer etnología sin conocer la lengua de los grupos, pues ella es la expresión más honda del ser y del sentir, en cuanto comunica y estructura la acción. (MELIÀ, 2011, p. 44-45)

Em seu livro *Mundo Guaraní*, Bartomeu Melià faz a crítica mencionada às interpretações de diversos autores sobre a cultura indígena, e, em especial, a guarani, denotando o perigo de se interpretar uma cultura na qual não se está inserido e que se expressa em uma língua que o pesquisador não fala. É importante, portanto, fazer as ressalvas de que o presente trabalho não está sendo conduzido por uma antropóloga ou por uma falante de guarani. Para tentar contornar a problemática que essa condição gera, pretende-se analisar vivências, observações e discursos através dos conceitos compreendidos de Bartomeu Melià, Circe Bittencourt, Maria Inês Ladeira e Maria Aparecida Bergamaschi.

Como já abordado na Introdução, também o estudo dos conceitos de perspectivismo e de multinaturalismo de Eduardo Viveiros de Castro parecem ser pontos-chaves para a compreensão da cultura do outro. O perspectivismo ameríndio, no conceito do autor, “supõe uma epistemologia constante e ontologias variáveis: mesmas representações, mas outros objetos; sentido único, mas referências múltiplas”, propõe que “todos os serem veem o mundo da mesma maneira, o que muda é o mundo que eles veem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 68). Ou seja, nas cosmologias perspectivistas, todos os seres (de humanos a animais, passando, dependendo da cultura, por aqueles que consideramos inanimados ou não vivos, como árvores e pedras) teriam a mesma forma de ver o mundo, considerariam a si próprios como humanos e

embasariam sua forma de viver em uma cultura semelhante à humana: “Seus mundos giram em torno da caça e da pesca, da cozinha e das bebidas fermentadas, das primas cruzadas e da guerra, dos ritos de iniciação, dos xamãs, chefes, espíritos etc.” (ibidem, p. 64).

O perspectivismo é, assim, uma chave epistemológica para compreendermos uma visão indígena de que os diferentes seres teriam a mesma hierarquia, compreenderiam a si mesmos e ao mundo ao seu redor da mesma forma; portanto, teriam a mesma essência no plano das ideias. Já as coisas em si, materialmente, seriam diferentes. O multinaturalismo, dessa forma, é ontológico: “a cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal; a natureza ou o objeto, a forma do particular” (ibidem, p. 43).

O autor afirma que criou esses conceitos a partir de uma epifania que teve com a seguinte parábola de Lévi-Strauss (1952 apud Viveiros de Castro, 2015, p. 35):

Nas Antilhas, alguns anos após o descobrimento da América, enquanto os espanhóis despachavam comissões de inquérito para saber se os indígenas possuíam alma ou não, estes tratavam de submergir prisioneiros brancos, para verificar, com base numa longa e cuidadosa observação, se seus cadáveres apodreciam ou não.

Dessa forma, na concepção dos indígenas da parábola, não havia questionamento sobre se os brancos teriam alma (que pode ser compreendida como a cultura, questão epistemológica), e sim sobre se eles teriam corpo (matéria, questão ontológica). O entendimento desses conceitos é essencial para que possamos compreender a cosmovisão Guarani, por exemplo, em sua ideia de que os seres humanos não poderiam ser possuidores de terras, e sim viver em relação com a terra.

Em *O caminhar sob a luz*, Maria Inês Ladeira (1992) apresenta alguns indícios de que o perspectivismo e o multinaturalismo de Viveiros de Castro têm certa coerência com o estudo da cosmologia Guarani. Em específico, chama a atenção o fato de que todos os seres têm alma, inclusive árvores (que, se tiverem uma alma má, podem ser “mortas” por Tupã – ibidem, p. 103). E o de que as almas fracas de humanos podem habitar corpos animais, mas as almas dos animais não podem encarnar corpos humanos (ibidem, p. 119).

O que se impõe como referência aos seres que povoam o mundo é, segundo o autor [Descola], a “humanidade como condição” (e não o homem como espécie). Ainda segundo o autor, a condição inicial dos seres é cultural, e não natural (1999, p. 29), como os mitos comprovam. (LADEIRA, 2008, p. 154)

A cosmovisão dos Guarani é objeto de muitos estudos, por sua alegada riqueza. Ela está presente em todo seu modo de viver: da agricultura e alimentação às peregrinações e à construção das moradias. Os históricos específicos de redução e colonização influenciaram, no entanto,

algumas diferenças de crenças entre as diversas etnias Guaraní – tema no qual nos aprofundaremos a seguir.

É importante ressaltar que, apesar do costume não indígena de agregar todos os indígenas em uma única palavra e produzir políticas públicas pensando apenas a distinção indígena-não indígena, as centenas de povos existentes no mundo e no Brasil são muito diferentes entre si. De acordo com o Censo IBGE 2010, há no Brasil 896.917 pessoas que se reconhecem indígenas de 254 diferentes povos, falantes de mais de 150 línguas próprias.

Academicamente, essas línguas são separadas em dois grandes troncos (Tupi e Macro-Jê), 19 famílias linguísticas sem grau de semelhança suficiente para agrupação em troncos, e algumas línguas que são, por si só, uma nova família linguística. São 10 as famílias do tronco Tupi, sendo a maior delas o Tupi-Guarani. Como alega Melià (2011, p. 45) na citação que abre esta seção, a língua indígena “é a expressão mais profunda do ser e do sentir, uma vez que comunica e estrutura a ação” (tradução nossa), sendo, portanto, também, um grande indício da diferenciação cultural entre os povos.

1.2. Ser índio no Brasil: histórico do tratamento governamental aos povos indígenas

Como afirma a própria Fundação Nacional do Índio (Funai – 2017?, p. 5), os povos indígenas, na época da colonização, foram tratados como inválidos: anuláveis, aniquiláveis, ilegítimos. Foram assassinados, apropriados como escravos ou submetidos a situações análogas à escravidão. Com o desenvolvimento das ideias humanistas, e em grande parte por influência de pensadores religiosos, os indígenas começam a ser vistos como seres humanos – bárbaros, em situação transitória, mas humanos –, cujas vidas (mas não a cultura) devem ser preservadas.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) para

a) estabelecer uma convivência pacífica com os índios; b) garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) estimular os índios a adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir “amistosamente” na vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) possibilitar o acesso e a produção de bens econômicos nas terras dos índios; h) empregar a força de trabalho indígena no aumento da produtividade agrícola; i) fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à nação brasileira. (LIMA, 1987 apud FUNAI, 2017?, p. 1)

De acordo com a Funai (2017?, p. 3) na construção do histórico do serviço ao indígena: a categorização dos indígenas em relação às terras tinha como objetivo transformá-los em trabalhadores nacionais ou em pequenos produtores rurais. Dessa forma, indígena era um ser humano em transição, e os povos indígenas tinham como objetivo desenvolver procedimentos

pedagógicos para operar essa transformação, fosse através de escolarização formal dos indivíduos ou de educação para seu trabalho em oficinas mecânicas (casa de farinha, engenho de cana etc.).

Em 1918, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi separado do Serviço de Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto-Lei n. 3.454, de 6 de janeiro de 1918), mas a premissa de sua integração pacífica continuou a basear a atuação do órgão. Essa atuação era cercada dos chamados “paradoxos indigenistas”, contradições entre o objetivo declarado de respeitar o modo de vida indígena, suas terras e cultura, e a ação de mover indígenas pelo território, deixando suas terras livres para a colonização, e de educá-los de maneira a alterar todo seu sistema produtivo.

As principais iniciativas do SPI desde sua criação estavam voltadas para a pacificação e sedentarização de grupos indígenas em áreas de colonização recente. Em São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso e outras regiões, foram instaladas equipes de atração e inúmeros postos indígenas. (idem)

O Código Civil de 1916 e o Decreto n. 5.484, de 1928 (que “regula a situação dos índios nascidos no território nacional”), criaram uma definição legal de índio como tutelado do Estado brasileiro, ou seja, como indivíduo que necessita da proteção e supervisão do Estado. “A falta de garantia de terras para a sobrevivência física de inúmeros povos indígenas causou intensa depopulação provocada por fome e doenças” (RIBEIRO, 1979 apud FUNAI, 2017?, p. 2).

A CF de 1934 foi a primeira a reconhecer brevemente a existência dos indígenas, em sua condição transitória de adaptação à civilização.

Art.- 5º – Compete privativamente à União [...]
XIX – legislar sobre: [...]
m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.

A mesma lei também foi a primeira a estabelecer a posse indígena sobre terras: “será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (CF, 1934, Art. 5º). Essa CF, no entanto, foi rapidamente revogada pela CF de 1937, do Estado Novo, que manteve a posse indígena de terras. E, finalizado esse período, a CF de 1946 apenas manteve o mesmo dispositivo, finalizando um longo ciclo de omissões legais sobre os povos indígenas.

Os irmãos Villas-Bôas, chefes da expedição Roncador-Xingu, atuaram pela criação, em 1961, do Parque Indígena do Xingu (antigo Parque Nacional Indígena do Xingu), introduzindo a ideia de que a TI estaria vinculada à noção de território de um povo indígena e impedindo o extermínio previsto de diversos povos que estavam no caminho do desenvolvimento (sic) do país. No entanto, o parque uniu diversas comunidades indígenas de diferentes localidades e culturas, por um lado, protegendo-as dos incansáveis avanços dos fazendeiros, mas, por outro, criando conflitos internos e contribuindo para certa homogeneização de seus costumes.

Em 1965, foi aprovada pelo Decreto Legislativo n. 20, de 1965, a Convenção n. 107, da Organização Internacional do Trabalho, da Organização das Nações Unidas (OIT/ONU), que já introduzia as ideias sobre a preservação das comunidades indígenas que depois foram incorporadas pela CF de 1988; a lei foi promulgada pelo Decreto n. 58.824, de 1966. Nela, estabeleceu-se o respeito às tradições dos povos indígenas “na medida em que forem compatíveis com os interesses da comunidade nacional e com o sistema jurídico nacional” (Art. 8º). Uma interessante inovação desse instrumento é que ele se revelou mais conservador quanto a possibilidade de remoção dos povos de um território para outro, permitindo essa ação apenas emergencialmente (Art. 12) – isso, no entanto, não foi respeitado pelos órgãos indigenistas oficiais, como é demonstrado pela política de “atração dos indígenas para postos oficiais da Funai”, que se desenvolveria nos anos seguintes.

Como contado em COSTA (1987, p. 394-395), em 1967, após uma CPI que auferiu inúmeras práticas ilegais pelo SPI, o órgão foi extinto, sendo substituído pela Funai. Em 1973, foi aprovado o Estatuto do Índio, que, por um lado, resguarda “os usos, costumes e tradições indígenas, bem como (su)as condições peculiares”, mas, por outro, os define como sujeitos a serem integrados, “progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”.

De acordo com Darci Secchi (2002, p. 138), foi nessa década, de 1970, que surgiram as primeiras iniciativas de criação de uma pedagogia alternativa para a escolarização indígena. O momento foi marcado “pela emergência do chamado ‘indigenismo alternativo’ e por ensaios dos primeiros movimentos indígenas” (idem), os quais tinham como objetivo fazer oposição ao indigenismo oficial vigente e superar o paradigma integracionista. As escolas oficiais eram então tratadas com cautela ou desconfiança pelos indígenas e indigenistas, e a acepção freiriana de educação aparecia como uma opção, em experiências educacionais não estatais. Na década seguinte, o tripé organização indígena, reflexão acadêmica e militância indigenista constituiu-se como uma parceria para a criação de novas instituições indígenas, produziu vasta documentação e conseguiu ter suas principais pautas contempladas na nova Carta Constitucional. Surgiam núcleos de educação indígena em vários estados do país.

Os direitos conquistados nesse período recolocaram em novas bases o antigo conflito entre o oficial e o paralelo, e as “relações perigosas” entre escola e Estado passaram a ser vistas como “relações possíveis”. (SECCHI, 2002, p. 138)

Em 1988, a CF reconheceu no Capítulo VIII os indígenas como cidadãos capazes e sujeitos de seu próprio destino, com liberdade para autodeterminação e direito a sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. Criaram-se constitucionalmente os direitos à demarcação de territórios indígenas e à saúde e à educação diferenciadas.

Verifica-se, portanto, que a perspectiva oficial que procurou garantir direitos próprios dessas nações têm menos de trinta anos de existência, apesar de já termos 500 anos de contato. Essa abordagem ainda encontra enorme resistência por parte daqueles que pretendem incorporar as terras indígenas ao sistema produtivo, situação essa exacerbada pelo avanço do neoliberalismo, potencializado pela posição brasileira de exportador de *commodities* e que não se restringe somente a ela, pois é disseminado tanto no plano político quanto nos estratos sociais privilegiados. Não apenas o governo brasileiro não terminou de demarcar todas as terras indígenas até 1993, de acordo com o critério da ocupação tradicional das terras (como prescrevia a CF), como muito dos direitos indígenas estão sob ameaça da bancada ruralista e, no atual momento, do avanço de um projeto conservador brasileiro e de um presidente que representa os interesses daqueles que querem roubar mais uma vez as terras indígenas. O processo de reconhecimento de terras já vinha sendo dificultado por critérios arbitrários como o marco temporal, e estão se abrindo possibilidades para a exploração das riquezas das terras já demarcadas por empresas. Agora, nem mesmo a Funai será a responsável pela demarcação.

É nesse contexto de indigenismo que se dão as experiências educacionais institucionais indígenas, desenvolvidas de acordo com o objetivo do Estado em cada momento.

1.3. Os Guarani Mbyá da Tenondé Porã

A maior parte dos estudos sobre os Mbyá trata da diferenciação destes quanto aos outros Guarani, Nhandeva e Kaiowá. No entanto, como afirma Domingos Nobre (2006, p. 2), “os estudos históricos sobre os primeiros anos da invasão não foram acompanhados do mesmo volume de pesquisas” e, citando Monteiro (1992, apud DOMINGOS NOBRE, 2006, p. 2), “a distância entre os Guarani ‘históricos’ e os ‘etnográficos’ é grande, a ponto de desautorizar a projeção de atributos destes naqueles”. Sobre a história mais antiga dos Guarani, tema sobre o qual esta pesquisa não se aprofundará, destaca-se pontualmente a tese apresentada por Nobre de que eles são descendentes dos Tupinambá, e portanto de seu complexo guerreiro-antropofágico.

Quanto à distinção entre os Guarani, ressalta-se que há no Brasil de hoje, de acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), em torno de 85 mil pessoas das três etnias citadas. Dentre elas, a “identificação do grupo Mbya é determinada através de especificidades culturais e linguísticas bem nítidas [...]. Embora controvertidos, estudos recentes sobre os Guarani apontam que os Mbya descendem dos grupos que não se submeteram aos encomenderos espanhóis e tampouco às missões jesuíticas, refugiando-se nos montes e nas matas subtropicais da região do Guaíra paraguaio e dos sete povos” (Ladeira, 1992, p. 22).

Essa hipótese sobre o passado de resistência e contato reduzido por parte dos Mbyá parece coerente com a bibliografia e os dados etnográficos colhidos também por Ladeira

(1992). Helen Clastres (apud LADEIRA, 1992, p. 45-46) já aponta migrações dos “Tupi-Guarani” (família Guarani Nhandeva, especificamente) a partir da região do leste do Paraguai até o litoral sudeste do Brasil desde o século XVI. No começo do século XIX, há relatos de trabalho indígena na região do entorno de São Paulo e, no final desse mesmo século, há presença indígena especificamente na região da Barragem. As famílias fundadoras da aldeia Tenondé Porã chegaram e se estabilizaram na região na segunda metade do século XX, vindas do Paraná, em um longo processo de migração ao leste.

Pierri relata que o termo Mbyá “tem um sentido absolutamente relacional que não coincide com aquele da lógica das fronteiras étnicas” (PIERRI, 2018, p. 32). Quando questionada sobre a importância da distinção étnica entre os Mbyá e os Nhandeva, em entrevista realizada pela autora deste trabalho, a liderança Guarani Mbyá Jerá confirma essa afirmação, respondendo que a classificação é mais importante para os *juruá* do que para os próprios indígenas, e que muitas vezes o termo “nhandeva” também é usado como “nós”; mas que de fato há algumas diferenças nos costumes dos Mbyá e dos Tupi (outro nome atribuído pelos *juruá* à família Nhandeva).

De acordo com relatos colhidos por Ladeira, os Mbyá são os netos das máximas divindades, Nhanderu Guaxu e Nhandexy: Nhanderykey, seus três filhos,

[...] vieram no primeiro mundo com suas mulheres. Com o terremoto voltaram para Nhanderu retã. Os filhos de Nhanderykey, Mbaekuaa, vão andar pelo litoral. Veio o dilúvio. Depois do dilúvio os Mbya etei, “os filhos caçulas”, vão vir ao mundo para continuar o mesmo trajeto dos Mbaekuaa. (LADEIRA, 1992, p. 107)

Por serem descendentes de divindades que caminhavam pela terra, e mais especificamente pelo litoral, é da tradição Guarani estar em constante peregrinação: seja para realizar visitas pessoais, visitas político-organizacionais (para o contato constante entre as aldeias) ou de fato para realizar uma mudança semidefinitiva de aldeia. Essa constante mudança é definida por Pierri (2018) através do conceito de multilocalidade. De acordo com a professora indígena da Tenondé Porã, Claudia Jaxuka, o Guarani é livre e não se apega a coisas materiais, não sendo de sua cultura o conceito de propriedade particular de uma casa.

Não existe dono da terra, o único dono é deus. A terra foi feita para todos viverem: índios, brancos, animais e plantas.
Depoimentos de Honório, aldeia da Barragem (SP). LADEIRA (1984, p. 133)

1.3.1. Migrações/nomadismo

A partir dos arquétipos dos filhos de cada divindade, de acordo com Ladeira (1992), é que se define a missão de vida de cada indivíduo. E as decisões sobre migrações e organização de

tekoas (aldeias) são tomadas pelas mulheres, “na medida em que pressupõe a produtividade. Produtividade esta que advém principalmente das roças de milho e do nascimento de crianças” (ibidem, p. 136). Já a transitoriedade entre aldeias a título de passeio e visita é função dos homens filhos de Tupã, “guarda-costas do mundo”, aos quais “implica uma atitude permanente de controle da situação do território Guarani”, em descendência ao papel social do próprio Tupã, que andava por todas as direções do cosmo Mbyá para controlar a sociedade (idem).

As viagens não são obrigatoriamente em uma data, mas tendem a ocorrer sempre na mesma época do ano: depois da colheita do milho, o qual tem um ciclo curto. “A colheita [do *avaxi etei*, milho verdadeiro] é feita aproximadamente depois de cinco meses do plantio, que é realizado, de preferência, na primeira lua minguante de agosto” (ibidem, p. 141). Em seguida, é feito o batismo do milho, no *ara pyau* (ano novo), data em que também são atribuídos os nomes às crianças.

Animicamente, o Guarani é um povo em êxodo, embora não desenraizado, pois a terra que procura é a que lhe servirá de base ecológica, amanhã como em tempos passados. [...] A busca da terra sem mal, como estrutura do modo de pensar do Guarani, dá forma ao dinamismo econômico e à vivência religiosa, que lhe são tão próprios. (MELIA apud LADEIRA, 1992, p. 170)

Um mito amplamente registrado na literatura sobre os Mbya, e que seria uma das razões para as migrações, é o da terra sem mal, ou *yvy maraey*. Ela é uma espécie de Paraíso que pode ser alcançada pelos Guarani que viverem rigorosamente segundo os preceitos deixados pelas divindades, a ser conquistada por aqueles que cumprem as regras sociais impostas aos humanos no mundo terreno, *yvy vai* (LADEIRA, 2008, p. 126). É uma terra onde nada acaba, nada adoece, nada estraga: a terra da perenidade, divina, *Nhanderu retã* (idem). O caminho para alcançá-la envolve a reprodução dos caminhos percorridos por *Nhanderu* na fundação da nossa terra, que foram em direção a leste, ao sol nascente (*nhanderenondére*), e por isso haveria uma quantidade tão grande de Guarani morando perto do oceano no Brasil.

A continuidade da busca das condições para alcançar *yvy maraey* significa, talvez, o desejo de perpetuar o próprio ideal de transcender este mundo e alcançar o lugar onde tudo se originou e, portanto, a eternidade em condição humana e, assim, a conservação do modo de ser guarani. (LADEIRA, 1999 apud LADEIRA, 2008, p. 127)

1.3.2. Histórico da ocupação da Terra Indígena Tenondé Porã

A ocupação Guarani Mbyá do terreno se dá por grupos familiares – de acordo com Ladeira e Azanha (1988, p. 25) “a partir da ‘família grande’ (a família extensa Tupi-Guarani, composta pelos filhos e genros/netos de um homem em posição de pai/sogro)” –, de maneira que a origem de uma aldeia seria sempre a partir da decisão de uma família de se assentar em um

terreno. De acordo com o *Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Tenondé Porã*, o assentamento da Tenondé Porã, também conhecida por aldeia da Barragem, ou Morro da Saudade, ocorre a partir do núcleo habitacional da família de Xapé desde a década de 1950 (ibidem, p. 31).

Em depoimento de Nivaldo (que foi cacique do Morro da Saudade) colhido por Ladeira (ibidem, p. 84), ele conta que sua família saiu de Palmeirinha (PR) para fundar a Tenondé por causa de abusos e do trabalho forçado pelos agentes da Funai na aldeia de origem. Certo dia, várias famílias (7 delas, em torno de 15 pessoas) fugiram juntas. Primeiro foram pra Itariri e conversaram com um Guarani, que falou para irem a São Vicente. Lá em Itariri, tiveram dificuldades com os próprios indígenas, como o Antonio Branco, que era cacique e relacionado com as autoridades brancas. Um dia fugiram de novo para São Vicente: viajaram durante a noite, passaram dois dias na Rio Branco (Monguaguá) e seguiram. O cacique de São Vicente, Francisco, era “bom quando sóbrio, mas bebia e brigava”. O grupo de Nivaldo estava sendo mal falado pelas aldeias, e por isso eram mal recebidos: dizia-se que eram ruins, e eram muitos (ibidem, p. 134-141).

Partiram depois de um mês para Serrinha, voltaram para São Vicente, então para Bertiooga, e por fim vieram para São Paulo. Passaram um tempo e decidiram voltar ao Paraná, mas já não eram bem-vindos por lá. Conheceram Joaquim em São Paulo, na Dutra, e com ele ficaram.

De acordo com Ladeira e Azanha (ibidem, p. 30-31) seu Joaquim (Joaquim Augusto Martim), original de Bagé (RS), logo em seguida foi morar no Jaraguá, onde tornou-se um importante líder. Na década de 1960, o grupo familiar de dona Vitalina (Vitalina Martins da Silva, originária de Palmeirinha-RS) assentou-se na Barragem e tornou-se o grupo líder. Descendentes de dona Vitalina, Eduardo e, em seguida, seu filho Nivaldo, chefiaram a aldeia até a década de 1980, quando houve um grande fluxo demográfico vindo do Paraná. Nivaldo se mudou para Krukutu. Esses assentamentos iniciaram a aldeia Tenondé Porã ao criar sua separação da aldeia do Rio Branco, da qual era considerada uma extensão, tendo em vista sua proximidade e sua conexão aos caminhos percorridos pelos Guarani (ibidem, p. 32-34).

Ladeira e Azanha (ibidem, p. 31-32) registram que, nessa época, também viveu na Barragem Xapé (Odair Castro), primo de Joaquim, nascido em Jaguaraíba (PR) e criado no litoral sul de São Paulo (Bananal, Rio Branco e Itariri). Mudou para a Barragem com seus filhos ao ficar viúvo, no final dos anos 1940, mas retornou à aldeia do litoral no final da década de 1950.

De acordo com Jerá (em entrevista concedida para a pesquisadora deste trabalho, em maio de 2018), que narrou a história da criação da Tenondé Porã como lhe foi contada por sua mãe Ilza, Xapé, seu avô, tinha características físicas que muito o assemelhavam a japoneses. E, por

isso, os japoneses ocupantes do território de Parelheiros que viria a ser a aldeia confiaram nas família Guarani e lhes concederam o direito de ali morar em troca de partilhar os produtos de sua agricultura. No começo, no primeiro ano desses Guarani em Parelheiros, eles tinham que comprar a própria comida; depois começaram a fazer roça. Passados alguns anos, implementaram um acordo com Sessé, um dos japoneses, e plantavam em excesso para que este vendesse.

Tanto a família de Xapé (que em 1984 se tornou cacique de Bananal) quanto a de Nivaldo moravam lá. Sessé era um fugido da Segunda Guerra Mundial, e por isso tinha muito medo do barulho de aviões, escondendo-se por dias em buracos que ele cavava no chão e sendo resgatado pelos próprios Guarani, que desenvolveram uma relação afetuosa com ele. Quando Ilza tinha aproximadamente 12 anos, Sessé quis casá-la com seu filho, e por isso Xapé decidiu voltar com sua família para o litoral. Alguns anos depois, ele foi para o Japão e deixou “o papel” das terras com os indígenas. Logo apareceram algumas pessoas que insistiam que a terra era delas, mas quando viam o papel sumiam (ibidem, p. 140-141).

Antes desse assentamento, a região de Parelheiros já era um importante ponto de passagem da rota de ligação entre os aldeamentos do litoral (Itariri e Bananal) e do interior (São João Batista e, posteriormente, Araribá). Esse uso do espaço é registrado por Benedito Calixto, em cartas que escreveu nos primeiros anos do século XX.

Desde a fundação da Tenondé Porã, já foram criadas várias outras aldeias no entorno. Após muitas lutas organizadas pelo povo Guarani Mbyá, a TI Tenondé Porã é identificada por meio da Portaria n. 1486/E, de 4 de março de 1983, em processo de iniciativa no qual há participação das lideranças Guarani locais. Em 1985, o governador de São Paulo homologou demarcação de terras indígenas na Barragem (e outras), em decisão do Processo si-640-85 c/ap. PGE-90.347-85-SL, publicado na 3ª página do Poder Executivo, Seção I do *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, edição de 20 de abril de 1985. Em 1987, a TI Tenondé Porã, com 26,30 hectares, foi declarada de ocupação indígena e foi homologada demarcação administrativa pelo Decreto n. 94.223, de 14 de abril de 1987.

Em 2016, a Portaria n. 548, de 6 de maio de 2016, declarou uma área de 16 mil hectares (identificada em 2009) para a TI Tenondé Porã, mas esta TI segue na fase de declaração (falta a homologação pela presidência da República e o registro do imóvel como TI, pertencente à Secretaria de Patrimônio da União – SPU).

Hoje, de acordo com o Mapa Guarani Digital, há cerca de 10 diferentes aldeias dentro da TI Tenondé Porã. Segundo o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), são 620 os moradores da TI Tenondé Porã hoje, mas alguns indígenas relatam acreditar que há em torno de 800, de todas as idades. Entre crianças, jovens, adultos e senhores, eles estão organizados em grupos familiares. Algumas das casas foram construídas em alvenaria, através de apoio governamental, e outras

poucas foram feitas da maneira tradicional Guarani, em pau-a-pique/taipa de mão.

As instituições formais no território são a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo, o Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci) Tenondé Porã, o posto de saúde indígena UBS Vera Poty e algumas *Opy*: a casa de reza grande, onde ocorrem os principais encontros, de reuniões políticas a eventos cerimoniais, e as casas de reza pequena, criadas por grupos familiares, onde membros de cada grupo se reúnem durante a noite em encontros de cunho religioso. É interessante perceber o papel central da *Opy* grande: todas as reuniões importantes nela ocorrem, mesmo as relacionadas a instituições com prédio próprio, como a escola ou o posto de saúde.

1.3.3. Organização das casas e *Opy*

Apesar de frequentemente, inclusive nos relatos mencionados sobre a formação da aldeia Tenondé Porã, não se falar no nome de mulheres, e sim no de chefes familiares que assumem liderança política na aldeia, são elas as responsáveis pela “sedentarização” provisória/fundação de novas aldeias. Quando a mulher guia da peregrinação opta pela criação de uma nova aldeia, a disposição das construções a serem feitas também tem origem religiosa: correspondendo ao próprio trajeto de Kuaray, o sol, é dada ênfase às regiões do centro da terra entre leste e oeste: respectivamente, *ara mbyte*, *nhanderenondére* e *nhandekupére* (LADEIRA, 1992, p. 109). É em direção ao sol nascente (*nhanderenondére*) que se deve cantar e dançar, e, portanto, é nessa direção que devem ser construídas as casas, sendo elas, para tanto, distribuídas em uma meia-lua entre norte e sul (idem).

Pero lo más propio de la tierra es que sea un espacio habitable. El Guaraní es un aldeano. Hay un pueblo y una casa donde se concentra su vida social y política. La tierra se convierte en plenamente humana cuando hay una casa y un patio. (MELIÀ, 2011, p. 137)

A casa de reza, *Opy*, ocupa local de destaque na aldeia. Ladeira (1992, p. 142) conta que a *Opy* também deve ser voltada ao nascente (*nhanderenondére*), para onde os dirigentes da reza (*yvyraija*) e os *oporaive* (aqueles que cantam) devem se voltar. Não há elementos decorativos como cruz ou altar na *Opy* tradicional Guarani Mbyá, e, de acordo com o relatado por Jerá em entrevista, os rezadores e cantantes devem ficar em pé. A construção é feita em pau-a-pique, sem janelas e com apenas uma porta em um dos lados, mas nunca no meio; é bem barreada para não passar luz; o fundo, voltado ao poente, deve ser arredondado (idem).

Os objetos rituais como a cruz (*cruxu*), o *apyka* e as velas artesanais, às vezes encontrados na *Opy* Mbya, são atribuídos a influências dos Xiripa/Nhandeva: na tradição Mbya, apenas estão presentes o *pepỹgua* (cachimbo) de barro ou madeira, a *popygua* (varinha auxiliar dos

xondaro), as cuias para o chimarrão (e, em São Paulo, comumente para o café) e os instrumentos musicais *takuapu*, instrumento de percussão feminino feito de taquara, e *mbaraka*, violão afinado em uma escala pentafônica; e o chocalho de cabaça, instrumento de percussão masculino (idem). Os elementos sagrados, ditos elementos verdadeiros, são criados à imagem daqueles existentes na plataforma celeste, pois “tudo o que existe nessa terra existe nas plataformas celestes em uma forma originária”, e não é “mais do que imagem de seus modelos celestes” (PIERRI, 2018, p. 108). Durante os rituais,

Em ambos o corpo e a voz (ou no corpo da voz), o vetor aponta para cima. Dança e música operando como uma máquina de leveza, uma vez que seu objetivo é remover o carnal e perecível do corpo para que ele se torne leve o suficiente para viajar com *Nhe’e kuery* para o lugar dos imortais. [...] Os Guarani dizem que alguns *xeramoy* conseguiram este feito, algumas vezes acompanhados por todos os que dançavam e cantavam com eles e com a própria *opy*. Mas hoje isso é inviável, e uma das razões é o aumento de peso corporal causado pela comida de *juruá*, que se tornou comum na maior parte das vilas. (MACEDO, 2011, p. 390)

É na casa de reza que acontece a maior parte da movimentação coletiva da aldeia: das rezas, todas as noites, com os cantos tradicionais, a dança do *xondaro* e os ensinamentos dos anciãos, às discussões píticas com os *juruá*, de negociações com a Funai a entrevistas para trabalhos acadêmicos. Independentemente do teor da reunião, sempre se acende uma fogueira no fundo da *Opy*, direto no chão de terra batida, e com frequência nela é passado um café – idealmente, seria consumido o chimarrão, mas a dificuldade de encontra-lo em São Paulo criou o hábito de substituí-lo pelo café. Os Guarani fumam com constância seu cachimbo sagrado, com fumo de corda, que produz um cheiro característico de aldeia Guarani.

1.3.4. Funções sociopolíticas

De acordo com Ladeira, apesar da aparente supremacia masculina, embasada no fato de que são os homens que se relacionam mais abertamente com os *juruá*, há uma “complementaridade efetiva de papéis e valores masculinos e femininos”: os homens são mais expostos como líderes religiosos e políticos, mas as sugestões e orientações das mulheres são sempre determinantes (LADEIRA, 1992, p. 138). Essa posição importante da mulher fica clara, por exemplo, em seu papel de liderança nos movimentos migratórios.

Recentemente, esse papel da mulher vem mudando na Barragem³. Desde a saída do último cacique, a aldeia optou por reorganizar seu modelo político e por atribuir papéis de representação

³Aldeia da Barragem é um dos muitos nomes dados à aldeia objeto desta dissertação, em Parelheiros-SP – outros nomes são Aldeia Morro da Saudade e Tenondé Porã. A rigor, há duas diferentes categorias

a múltiplas lideranças. Claudia Jaxuka, em entrevista, relata que núcleos familiares têm suas lideranças, cada aldeia dentro da TI tem suas lideranças, e estas se organizam escolhendo representantes e distribuindo temas (como “educação” e “turismo”) entre elas. Nessa nova organização, há lideranças-representantes que são mulheres e que ocupam importantes espaços de exposição política.

Esse novo sistema, à exceção da ocupação dos espaços políticos externos diretamente pelas mulheres, parece não se distanciar do sistema Guaraní descrito por Melià⁴, que funciona desde pelo menos a época da colonização, mas posto em outras palavras. O autor descreve, no tempo das missões, a existência de três tipos de lideranças, *pa’i*, *mburuvicha* e *karai*, cuja tradução para os próprios Guaraní seria padres/pais (em oposição a *ha’i*, mãe), chefes e profetas.

O *pa’i* era um pai que agregava a seu entorno sua família estendida, e “se confundia com um organizador e responsável pela vida econômica, social e religiosa”; haveriam tantos *pa’i* quanto casas grandes (*Opy*) (MELIÀ, 2011, p. 193). Esses *pa’i* parecem ser o equivalente às lideranças familiares da Barragem hoje, que com frequência constituem suas próprias *Opy*, chamadas casas de reza pequenas. O respeito aos mais velhos, inclusive, é uma das características centrais do povo Guaraní. No entanto, chama a atenção que, na descrição de Melià (ibidem, p. 193-194), esse posto era ocupado apenas pelos pais, e hoje ele parece ser compartilhado entre os *xeramoy* (avós) e as lideranças jovens. Jerá, em entrevista à pesquisadora, relata que sua ascensão à liderança política iniciou pela educação escolar, e que no começo foi muito difícil: por um lado, não havia uma compreensão de que ela poderia ocupar essa posição, e, por outro, ela mesma duvidava de si diante do conhecimento ancestral dos mais velhos.

Os *mburuvicha* eram, por sua vez, o que chamamos caciques, cuja função era hereditária e praticamente vitalícia (MELIÀ, 2011, p. 195), além de unificadora de várias comunidades familiares representadas pelos *pa’i*. Para os espanhóis nas missões, os *mburuvicha* eram semelhantes ao rei: representantes políticos com quem se deveria tratar sobre todos os assuntos da aldeia (ibidem, p. 196). Essa função hoje na Tenondé Porã parece ser a mais alterada: distribuída por um grupo horizontal de pessoas, entre elas, mulheres.

Por último, os *karai* tem como possível tradução xamã ou feiticeiro, aproximados na colonização ao papel de missionários (ibidem, p. 197). Melià discorre sobre a total distorção do

envolvidas: a de Terra Indígena (TI), conceito jurídico, que trata os territórios indígenas como unos e contínuos, e a de aldeia, que são os grupos organizacionais internos de cada povo indígena. A Terra Indígena TI Tenondé Porã, já reconhecida e delimitada, abriga em torno de dez aldeias, entre elas outra também chamada Tenondé Porã, esta sim objeto de estudos deste trabalho de mestrado.

⁴ É importante ressaltar que Melià se refere aos Guaraní paraguaios, que nem sempre são Mbyá. No entanto, como já mencionado, Jerá alega que essa distinção não é tão importante no que se refere à essência da cultura Guaraní, e os próprios indígenas se dizem “Guaraní”, e não “Mbyá”, quando falam no coletivo.

termo e de seu significado, mas o papel a ser cumprido por essa posição social parece o de líder religioso (ibidem, p. 198). Como Claudia alega em entrevista, são poucos os líderes religiosos, e muitas aldeias são obrigadas a “dividi-los”: os pajés são chamados para participar de festas e celebrações em diversas localidades.

Claudia e Jerá, em entrevista, não narraram os motivos para essa transição política, mas é possível levantar suspeitas. Por um lado, como demanda externa aos próprios indígenas, os papéis sociais foram historicamente utilizados pelos *juruá* para operar diversas opressões aos povos indígenas (ibidem, p. 193-198), gerando a necessidade de se criarem novos modelos a fim de resistir e sobreviver. Por outro, as condições materiais da Tenondé Porã acabaram por gerar novas dinâmicas e demandas muito específicas, às quais os Guaraní, povo reconhecidamente resistente, respondem sem perder sua cosmovisão.

1.3.5. Economia e subsistência

De acordo com uma expressão que vem atestada de antigamente e é usual entre os Guaraní atuais, sua terra se identifica com o *tekoha*. A semântica do *tekoha* é menos derivada da produção econômica do que da produção de cultura. [...] Pois bem, o *tekoha* é onde se dão as condições de possibilidade do modo de ser Guaraní. A terra, concebida como *tekoha*, é antes de tudo um espaço sociopolítico e cultural. (ibidem, p. 135, tradução nossa)

Todo a organização social Guaraní dialoga com sua economia e agricultura. Fruto dessa “ecologia produtiva” é o sistema econômico Guaraní, baseado na reciprocidade e no dom, e denominado *jopór* (ibidem, p. 137). Muito além de um sistema de trocas, o fazer coletivo e a reciprocidade são fundantes de todo o trabalho: “Sem reciprocidade não se entende o trabalho Guaraní, nem mesmo o individual” (idem, tradução nossa). Na prática, os Guaraní são horticultores da selva tropical, com dieta que inclui produtos de caça e coleta (ibidem, p. 205, tradução nossa).

Nhanderu falou para eles criarem algo para viverem da terra e o Guaraní criou uma rocinha com um pouco de tudo, *avaxi ete’i* (milho), *kumanda* (feijão), *manduvi* (amendoim), *xanjau* (melancia) e o “juruazinho” criou uma plantação enorme de uma espécie só com um trator que acabava com tudo e destruíu o mato para vender.

5 “*Teko* é, segundo o significado de Montoya no Tesouro da Língua Guaraní (1639, f. 363 ss), ‘modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume’ (MELIÀ, 2011, 135, tradução nossa).

6 Jo (reciprocamente) -po (mãos) i (abertas) (MELIÀ, 2011, 137, tradução nossa).

Então os campos eram para o *juruá* fazer as plantações, mas eles derrubavam o mato que era para o Guarani viver. Por isso o *juruá* sempre foi assim muito materialista, e o Guarani sabia fazer as coisas sem destruir.
Depoimento de Vera Tupã Popygua. (PIERRI, 2018, p. 98)

Hoje, por condições materiais das aldeias de São Paulo, são poucas as famílias que conseguem plantar sua comida, e não há água limpa para pesca ou quantidade de caça suficiente. Além disso, as áreas de ocupação indígena se sobrepõem à área de proteção ambiental municipal da Área de Preservação Ambiental (APA) Capivari-Monos, o que cria obstáculos burocráticos ao manejo ambiental. Parte do movimento de criação de novas aldeias dentro da TI é, inclusive, desencadeada pelo desejo de recuperar o modo tradicional de vida Guarani: a aldeia Kalipety, da qual Jerá é uma das lideranças, faz diversos cultivos tradicionais, como o do milho e o da batata, guaranis.

Na aldeia Tenondé Porã, hoje, a vivência da reciprocidade e do dom estão presentes, mas não há mais subsistência. O sustento financeiro da aldeia é em parte fornecido pelas instituições formais que nela existem. No posto de saúde e na escola estadual, grande parte dos funcionários são indígenas, menos os que são considerados especialistas em assuntos não indígenas: professores de Português e Matemática, médicos especialistas. No Ceci, trabalham os agentes de cultura: jovens, muitas vezes em idade escolar, tornam-se os mediadores de cultura para as crianças da aldeia. De acordo com Jerá, os salários são com frequência compartilhados não apenas pelo núcleo familiar direto (companheiro e filhos), mas também por toda a família.

As indicações para os cargos nas instituições formais indígenas diferenciadas são normalmente feitas pelos caciques, mas, dado o processo de transição política da Tenondé Porã, há um novo sistema. Nesse novo modelo, é feito um levantamento de desejos e necessidades para que sejam escolhidos aqueles que ocuparão as poucas funções pagas da aldeia, nas instituições já elencadas.

A compra de itens alimentícios é marcante na aldeia, e o principal trajeto entre a avenida por onde passa o transporte público e o centro da aldeia é cheio de pequenas vendas. Além disso, não é raro estar dentro de uma sala de aula e escutar vendedores ambulantes passando, anunciando no alto-falante de seus carros a venda, principalmente, de ovos. Outros itens industrializados também se tornaram indispensáveis, como roupas, panelas e sabão.

Não se deve confundir, entretanto, o uso e o consumo de produtos alienígenos, que se observa entre os Mbya, como desprovidos de crítica. [...] Os Mbya têm a clara consciência de suas transgressões, cada vez mais necessárias, mas, em nenhum momento, alteram a ordem das classificações em função de suas necessidades prementes de sobrevivência. (LADEIRA, 1992, p. 173)

Outro modo de se obter dinheiro na aldeia é através da venda de artesanato, a qual, desde

as grandes migrações que culminaram na ocupação das terras de São Paulo, já era comum: inclusive, sua renda era usada para financiar exatamente essas viagens (ibidem, p. 64). Visitas de não indígenas a aldeia são frequentes, mas nem sempre os indígenas montam vendas para recebê-los (Claudia Jaxuka, 2017, informação oral⁷).

Mulheres pegam ônibus, muitas acompanhadas de seus filhos e de apenas um homem, em geral (Claudia Jaxuka, 2017, informação oral⁸). Vão para o centro da cidade vender artesanato, e são elas as responsáveis pelo contato e pela negociação com o cliente. Os Guarani da Barragem não conseguem ir e voltar no mesmo dia: por isso, saem para passar longos períodos, semanas e até um mês dormindo nas calçadas, acampados em Interlagos ou na casa de um *juruá* amigo (Ladeira, 1984, p. 142). Apesar de não haver um data fixa para o momento da venda, há, sim, um momento correto para a produção do artesanato, que depende da ocasião de coleta das matérias-primas naturais.

A rotina de vendas na cidade é desgastante, mas ela de alguma maneira mantém vivas as tradições Guarani. O aprendizado sobre como fazê-las é ensinado para as crianças, que podem ficar o tempo todo ao lado de seus pais. A coleta de materiais requer a viagem para outras aldeias, estreitando laços e mantendo vivos os fluxos migratórios. E a venda em si é uma possibilidade de vivenciar a cidade e experienciar suas diferenças com a aldeia.

Tradicionalmente, não há estratificação ou classes sociais em uma aldeia Mbyá. A divisão das funções e do trabalho sempre foi existente: nem todo mundo é pajé ou cacique, e gêneros diferentes desempenham funções distintas dentro do trabalho. Mas isso não implica em diferentes fruições de bens materiais: são parte essencial da cultura Guarani, de acordo com Jerá e Claudia Jaxuka, a não acumulação, a dispensa do supérfluo e da propriedade coletiva. Dessa forma, tudo que é produzido ou coletado é dividido entre todos na medida de suas necessidades, independentemente da função que cada pessoa desempenha na aldeia.

[...] “viver os mitos” enquanto “experiência religiosa” não se distingue da vida cotidiana, pois o cotidiano está impregnado de relações míticas com o universo. Para colocar em prática o objetivo final, alcançar *yvy maraey*, que significa em termos reais a sobrevivência do novo Mbyá, é preciso viver um cotidiano determinado pelo mito. (LADEIRA, 1992, p. 64)

É claro que é possível existirem práticas que distorcem os mandados religiosos Guarani, inclusive sobre o não materialismo. A introdução dos produtos *juruá* nas aldeias facilita o materialismo, de comidas pouco perecíveis que podem ser acumuladas em uma casa a bens de

⁷ Claudia Jaxuka. Entrevista II. [set. 2017]. Entrevistadora: Amanda Aliende da Matta. São Paulo, 2017. Caderno de campo.

⁸ Idem.

consumo como roupas e sapatos, antes considerados desnecessários. E o uso – e necessidade, dada a impossibilidade de elementos essenciais da vida tradicional, como caça e plantio sustentáveis – da moeda (através de remunerações eventuais ou de salários) facilita e até mesmo incentiva as trocas com o mundo *juruá*, permitindo então a aquisição de produtos desnecessários e acumuláveis. As diferenças de remuneração nesse contexto também carregam consigo a criação de classes sociais.

É preciso considerar que os Guarani têm ocupado seu território e suas áreas por meio de dinâmicas tradicionais, “segundo seus usos e costumes”, de acordo com as reais possibilidades de exercê-los. A sua tradicionalidade, não sendo totalmente traduzível, é explicitada também, e mais visivelmente, pela negação em assimilar o modelo econômico de produção do branco, apesar de todas as dificuldades em que se encontram. (LADEIRA, 2008, p. 96-97)

Se hoje são aceitas pela aldeia a doação de bens e a entrada de dinheiro como remuneração pelos empregos nas instituições diferenciadas (escola, Ceci, posto de saúde), ainda é majoritariamente negado o modelo econômico do branco, como se pode observar pelo fato de que a maioria das famílias não têm membros com empregos regulares fora da aldeia⁸. Assim, as transgressões ao *nhandereko* ocorrem, pois ainda não é possível vivê-lo integralmente, mas não de maneira a alterar completamente o cotidiano dos Guarani.

1.3.6. A questão do território

Embora o espaço reservado às suas caminhadas ocorra nas regiões geográficas [Paraguai, norte da Argentina, Uruguai, sul do Brasil: RS ao ES], não é toda ela fruto de suas reivindicações. Os lugares revelados por Nhanderu ao dirigente do grupo são aqueles que apresentam qualificações específicas e que foram guardados pelos “antigos avós” para os Mbya. Sobre esses reivindicam exclusividade. Assim é perfeitamente possível que o branco possa compartilhar e viver na terra como “vizinho” de suas últimas áreas eleitas, apesar de desaprovarem o modo como o branco usa a terra. (LADEIRA E AZANHA, 1987, p. 150)

A abertura para vizinhança com não indígenas e o hábito de lidar com conflitos de maneira pacífica não explicam por si só, no entanto, a situação de extrema compressão territorial em que vivem. A aldeia Tenondé Porã é apenas um pequeno corredor de terras entre bairros *juruá* (não indígena), e grande parte do espaço agora demarcado como da TI é de mata preservada. O

⁸ Em solicitação pelo e-Sic, o Ministério do Desenvolvimento Social informou que não tem registro de uma TI Tenondé Porã, mas que tem cadastradas no Cadastro Único 92 famílias na TI Guarani da Barragem, em São Paulo, todas beneficiárias do Programa Bolsa Família (destinado a famílias consideradas em “situação de pobreza” e ou extrema pobreza”).

Entre todas as 346 famílias Guarani registradas no Cadastro Único do MDS no município de São Paulo (entre as TIs de Barragem, Krukutu, Jaraguá e, curiosamente, Rio Branco, que, na verdade, situa-se em Itanhaém), 246 são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

centro da aldeia, a casa grande de rezas *Opy*, o Centro de Educação e Cultura Indígena Tenondé Porã e a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo estão fora de seu território declarado, dentro de uma região em estudos para demarcação.

Entre a grande avenida Estrada da Barragem (fora da TI e na qual passam ônibus municipais) e a escola indígena há apenas 1 km de caminhada. Se, por um lado, essa proximidade permite acesso dos indígenas à cidade, ela também torna o espaço da aldeia extremamente vulnerável. A escola fica muito próxima, a menos de 1 km, de um braço da Represa Billings.

A compressão da aldeia em uma pequena faixa de terra entre bairros não indígenas parece uma analogia à compressão de sua existência. Ao mesmo tempo que seu modo de vida é prejudicado pela ação do *juruá*, inviabilizando, por exemplo, a subsistência através da pesca, da caça e do plantio pela restrição territorial e pela poluição, sua identidade indígena é questionada e seus direitos lhes são recusados quando adotam qualquer elemento alheio a sua cultura.

A maior luta política que os Guarani Mbyá, em geral, e aqueles da Tenondé Porã, em específico, enfrentam com os *juruá* é aquela pelo território. A vivência em aldeia e perto da mata é essencial para o *nhandereko*, e no Brasil de hoje a demarcação é o único instrumento que permite ao menos uma aproximação dessa relação com o território.

Tendo em vista que os Guarani-mbya apreendem o mundo em sua totalidade, onde todos os níveis de sua existência estão associados (incluindo as contradições e transgressões), é o seu território, aparentemente descontínuo e indefinido (pela própria razão de ser um território compartilhado), a base que sustenta seu modo de vida e dinamiza as relações dentro e fora de sua sociedade. (LADEIRA, 2008, p. 197)

A porcentagem de terra destinada no Brasil aos mais de 200 grupos indígenas existentes é de aproximadamente 11% do território nacional, mas 40% da população indígena está nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, onde há apenas 1,3% de áreas identificadas pela Funai (PACHECO DE OLIVEIRA, 1996 apud LADEIRA, 2008, p. 45). De acordo com a Fundação Nacional da Saúde (Funasa), em 2006 havia cerca de 45.000 Guarani no Brasil, sendo 10.000 Mbyá; no Paraguai seriam mais cerca de 14.000 Mbyá, e na Argentina, outros 4.500 (ibidem, p. 63).

O processo de demarcação de terras indígenas até o final de 2018 consistia em: identificação e delimitação por Grupo Técnico (GT) da Funai, aprovação de relatório do GT pela Funai, publicação no *Diário Oficial da União* (DOU), período para contestação de terceiros, aprovação do Ministério da Justiça (MJ) e emissão de portaria declaratória de limites publicada no DOU, demarcação física, homologação pelo Presidente da República e registro no Serviço de Patrimônio da União (SPU). Em 1º de janeiro de 2019, assumiu a Presidência da República Jair Messias Bolsonaro, que, ao longo de sua campanha, fez diversas declarações contra povos

indígenas e prometeu acabar com suas terras. Já nos primeiros três dias de mandato, declarou a alteração de responsabilidade pela demarcação de terras indígenas para o Ministério da Agricultura.

A Funai já vinha sofrendo diversos golpes há anos, e diz-se na Tenondé Porã que eram apenas dois os antropólogos da instituição responsáveis por todos os trabalhos de demarcação do Estado de São Paulo. A explícita vontade política agora expressada pelo governo de não apenas não demarcar novas terras indígenas, mas também de acabar com as existentes, decerto tornará a situação dos indígenas no Brasil ainda mais precária. A TI Tenondé Porã hoje está na fase de declaração (falta a homologação pela Presidência e o registro do imóvel da SPU), com uma área de 16 mil hectares, e a finalização do processo de declaração dessa TI está claramente ameaçada.

Considerando que o conceito de território não é próprio das sociedades indígenas, e que as delimitações territoriais são historicamente fixadas por meio de estratégias de poder e controle político do Estado, conclui-se que os territórios e as terras indígenas são espaços dominados que, inevitavelmente, forçam os índios a firmar um pacto eterno de dependência com o Estado. A dinâmica expropriação <=> concessão de terras e limites, por meio da qual se supõe, ou se induz a crer, estar propiciando aos índios a liberdade e o exercício de gestão (dentro dos limites impostos e fixos), é a contradição inerente e latente do conceito de território indígena e de políticas e legislações indigenistas. (ibidem, p. 84)

Ladeira (ibidem, p. 86-88) aborda as diferenças entre espaço e território (RAFFESTIN, 1993, p. 143 apud LADEIRA) e terra e território (GALLOIS, 1997 apud LADEIRA): território seria a apropriação humana do espaço, o local de vivência culturalmente variável, e Terra, a apropriação político-jurídica do território. Como será discutido no presente trabalho, portanto, a TI se apresenta, assim como a escola e, na verdade, todo o complexo de políticas indigenistas, mais uma arma(dilha) do contato com o *juruá*: comparados com as políticas de expressa aniquilação ou integração são uma conquista e uma arma; comparados com o real respeito ao *nhandereko*, são uma terrível limitação.

Para os Guarani Mbya, os empreendimentos realizados pelos brancos significam a deformação dos elementos do mundo original. [...] [Os Guarani] percebem o ambiente enquanto totalidade. Desse momento, entendem todas as agressões à natureza como definitivas e extensivas ao mundo como um todo. [...] As transformações [...] são vistas como um processo de destruição do mundo, [...] como parte de um projeto global de degeneração [...] [...] Esse desenvolvimento, a cujos benefícios os índios têm acesso relativo, pois não compensam os danos, geram, por sua vez, necessidades e dependências que implicam infraestruturas com que as comunidades não têm condições de arcar [...] constituem fatores de pressões e impõem novas formas de usos e de consumo que geram novas e maiores dependências. (ibidem, p. 195-196)

Com todas as suas limitações, a luta pela TI é hoje tida como a mais importante luta

estatal por muitos povos indígenas. Os Guarani Mbya da Tenondé Porã têm renovado suas estratégias e criado novas maneiras de se posicionar na sociedade *juruá* para conseguir esses básicos direitos.

1.3.7. A invisibilidade como estratégia

Até recentemente a estratégia de “invisibilidade cultural” tendia a prevalecer entre os Guarani. Em outras palavras, nenhum investimento era feito em formular as diferenças de uma forma compreensível ao outro: em vez disso, a intenção era esconder essa diferença do outro, enunciando-a apenas *nhande py*, “entre nós” (em nossa linguagem). (MACEDO, 2011, p. 384, tradução nossa)

É interessante perceber que há uma percepção generalizada dos *juruá* sobre os Guarani de que eles são povos pacíficos, calmos e enigmáticos. Não se fazem tão presentes em movimentações nacionais, não criam grandes conflitos com os representantes do Estado brasileiro, nem mesmo costumam enfrentar os *juruá* que ocupam seu território pelas margens.

De acordo com Jerá e Claudia Jaxuka (informações orais), certa calma e inafetabilidade, até uma aparente passividade, é de fato do Guarani: os pais, por exemplo, pouco opinam ou agem sobre as escolhas de seus filhos, ainda que sintam fortemente que elas são erradas; e, em uma reunião de Guarani com *juruá*, é comum observar que os indígenas se mantêm majoritariamente quietos e demonstrando aparente concordância, mesmo que discordem bastante de tudo que está sendo dito. No entanto, o que é interpretado como uma passividade Guarani pode ser atribuído a diferentes motivos.

Dentro da própria família Guarani, há um grande respeito à autonomia de cada um, parte da cosmovisão deles. Cada indivíduo é filho de um dos quatro grupos de pais das almas, e portanto tem uma personalidade diferente. É responsabilidade de cada um, e parte da missão de cada um, ter certo comportamento. Os Guarani também são vistos como adultos e autônomos desde muito cedo, e por isso não há interferência dos pais e dos mais velhos, em geral, nas decisões e ações dos outros (Claudia Jaxuka, 2017, informação oral).

Por outro lado, o distanciamento dos Guarani em relação aos *juruá* é parte de uma estratégia maior de (r)existência. Os Guarani acreditam que a diferença entre eles e os *juruá* é ontológica, da essência do ser: os Guarani são filhos dos pais das almas, em sua essência há *ayvu* (palavra-alma) (ANDRADE, 2000, p. 51), e, no caso dos *juruá*, não.

A distância entre o Guarani e o *juruá* é tão grande que eles não devem viver em comunidade: os *juruá* na verdade atrapalham os Guarani na comunicação com as divindades. Essa diferença entre o Guarani e o *juruá*, portanto, não é cultural, histórica, produzida por uma tradicionalidade das práticas Guarani ou pela ausência delas, e sim pela conexão dos primeiros com *Nhanderu* e *Nhandexy kuery*.

Como afirma Diegues, não existe uma autoidentificação das comunidades com a designação “populações tradicionais”, e quando assim se autorreferem o fazem em razão de uma pressão externa, como oposição à expropriação da terra, e não de uma forma tradicional. (LADEIRA, 2008, p. 49)

No entanto, o reconhecimento social (pela sociedade *juruá*) e estatal sobre os indígenas e seus direitos requer uma percepção de tradicionalidade e cultura indígena. O próprio artigo da CF de 1988 que trata dos direitos indígenas (Art. 231) fala em terras tradicionalmente ocupadas e em reconhecimento dos direitos culturais.

O direito indigenista não foi criado pelos índios, mas lhes foi imposto pelos brasileiros não índios e se define como um conjunto de regras pelas quais a sociedade brasileira enquadrava os povos indígenas dentro do seu sistema jurídico. (DALLARI, 1984, p. 4 apud LADEIRA, 2008, p. 89)

Dessa forma, os Guarani se encontraram obrigados a mostrar para o *juruá* sua “indigenidade”. O grande desafio, então, passa a ser o equilíbrio entre mostrar ao *juruá* sua singularidade e cultura e preservar a *Opy*, cuja força depende de sua distância do *juruá* (MACHADO, 2011, p. 384). É dentro desse contexto e dessa estratégia de visibilidade seletiva que os Guarani performam sua cultura e se deixam ser vistos pelo *juruá*. É importante ressaltar que, claro, também é dentro dessa dinâmica de parcial transparência que eles se mostraram ou deixaram de se mostrar especificamente para a pesquisadora deste trabalho.

Recentemente, ações específicas vem sendo conduzidas pelos Guarani para atuar nessa estratégia de (in)visibilidade. Desde os anos 1990, foram criados e/ou fortalecidos nas aldeias os corais infantis que, com a permissão das lideranças religiosas, apresentam músicas Guarani (as cantadas em afazeres do cotidiano, e não as de celebrações na *Opy*) para o *juruá*.

Além disso, a TI Tenondé Porã está em um processo de receber uma indenização pelas ações *juruá* em suas terras, como a passagem de estradas e linhas de trem. Parte dos recursos recebidos está sendo destinada à estruturação do turismo na região, que deverá ser fonte de renda para os indígenas e oferecer uma janela controlada para os *juruá*.

CAPÍTULO 2: A ESCOLA NA ALDEIA TENONDE PORÃ

2.1. História da educação escolar indígena

Ao longo dos mais de 500 anos desde a chegada dos europeus no Brasil, sempre houve o desejo dos não indígenas de educar os indígenas. Da catequização jesuíta à educação indígena diferenciada estabelecida na CF de 1988, foram diversas as tentativas de aproximar os modos e costumes dos indígenas àqueles dos não indígenas através da escola.

Nos primeiros séculos de colonização, quem promovia experiências educacionais institucionais eram as instituições religiosas: primeiro as missões jesuíticas, e depois, em menor escala, as diversas outras religiões que também desembarcaram no Brasil. Como explica BORSATTO (2010, p. 53), “a ‘educação’ dos jesuítas centrava-se na catequese para a conversão à religião cristã, significando a imposição de uma nova cultura e supressão da indígena”. No caso específico dos indígenas, além da catequização, essas experiências também ajudavam a inculcar comportamentos para facilitar o futuro uso desses povos como mão de obra.

Santos (2007) descreve que o trabalho missionário nasceu comprometido com a ordem social e política da colônia, sem contradizer os interesses políticos ou mercantis mais amplos; para tanto, as atividades educacionais não se desenvolveram sem um plano, de forma assistemática ou improvisada. (idem)

Para facilitar a concretização desses objetivos, os jesuítas tinham o hábito de aprender a língua materna desses povos e por meio dela se comunicar. Isso mudou quando, na segunda metade do século XVIII, foram implementadas as reformas pombalinas, que tinham a meta de modernizar Portugal e suas colônias. A partir de então, a educação era realizada em português e pretendia integrar os indígenas à comunidade nacional, civilizando-os. Não se objetivava mais a catequização dos indígenas, mas eles ainda eram vistos como bárbaros que precisavam progredir.

Porém, as concepções a respeito da natureza do índio continuavam semelhantes: seres primitivos, incapazes, incompatíveis com o progresso e civilização que precisavam ter sua cultura destruída para se incorporarem e se integrarem como “povo”. O real interesse de tornar os índios “súditos da Coroa Portuguesa” era, segundo Pombal, estratégias de povoamento e defesa de fronteiras. (ibidem, p. 55)

Em 1822, a constituinte previu ainda um projeto de “Estabelecimento de catequese e civilização dos índios”, e a situação desses povos piorou em 1845, quando um decreto os determinou órfãos e sujeitos ao controle paternal do Estado, que poderia tirar grande parte de suas terras (ibidem, p. 56). Já no século XX, os processos de expansão agrícola para o interior

ocasionaram diversos conflitos e o etnocídio de diversos povos, o que provocou a criação, em 1910, do já mencionado SPI.

Vinculado ao Ministério da Agricultura, o órgão tinha como objetivo manter a integridade física dos indígenas, mas incorporá-los à comunhão nacional, e para isso criou dezenas de escolas indígenas pelo país. Essas escolas eram idênticas às rurais, com alfabetização e atividades profissionalizantes.

O SPI era dividido em Inspetorias Regionais, responsáveis pelos Postos e Povoações indígenas. A 7ª Inspetoria Regional (IR-SPI) geria o Estado de São Paulo e o que hoje é o Mato Grosso do Sul, e a 5ª IR-SPI geria toda a região Sul. Em trocas de comunicações entre as IR-SPI, o Ministério da Agricultura e o governo dos Estados (relatórios enviados pelos chefes de posto, consultas por parte do governo e suas respostas), é possível compreender como eram vistos os indígenas, as pressões governamentais e seus objetivos sobre os Postos e Povoações.

Em uma dessas comunicações, o inspetor da 5ª IR-SPI abordou o decreto de criação da povoação indígena de Araribá, deixando claro os objetivos da legislação no momento: ele alegou que não havia a necessidade de exclusividade de ocupação indígena nas povoações, que as principais missões do SPI eram a proteção física dos indígenas e sua “fusão” com a população brasileira (SANTILLI, 2009, ANEXO IIIc, p. 3). O SPI trabalhava “ativamente no sentido de disciplinar a mão de obra dos índios para o trabalho braçal e garantir uma educação propiciadora do sentimento de pertencimento à nação e à inclinação para o trabalho” (ibidem, p. 4) e atuava tanto em aldeias quanto atraindo famílias para outras regiões, de modo a deixar o trabalho das IR-SPI mais simples e a liberar regiões colonizáveis para a exploração do *juruá*, em geral

O inspetor de Araribá ainda alegou que não havia recursos suficientes para a construção de uma escola (o que era comum, uma vez que o SPI dispunha de baixo financiamento e que os custos de implementação de uma instituição como essa na época eram altos), mas que “cursos de leitura, alfabetização e ‘rudimentos’ de aritmética eram ministrados normalmente, por professores contratados” para um grupo misto de indígenas e não indígenas (ibidem, p. 5).

O que essa política conseguia era obter a antipatia dos índios frente ao Estado. Pelo que transparece desse ditado, de 1927, aplicado na escola do Posto Indígena de Passo Fundo/RS, o Estado era visto pelos Guarani na figura personalizada de um Déspota, imagem que essa escola buscava reverter: “O Estado ou governo republicano não é um senhor violento e cruel, é o guarda das leis e protetor dos fracos e dos pequenos, o amparo dos oprimidos, o defensor da ordem das liberdades públicas, o dispensador da justiça; em uma palavra, é o encarregado de promover o bem do país e, por conseguinte, dos cidadãos, de evitar as lutas intestinais e de opôr-se à invasão dos estrangeiros”. (MF 305 FT 431). (ibidem, p. 6-7)

Muitos grupos indígenas nessa época, inclusive e especialmente alguns Guarani Mbyá,

recusavam-se a participar dessas experiências educacionais, mantinham-se longe dos Postos e Povoações do SPI (ibidem, p. 6), ou, após certo tempo deles, fugiam (como relatado oralmente para a pesquisadora por Claudia Jaxuka). A resistência desses povos já provocava algumas pulsões de mudança e já havia movimentos organizados de alguns povos.

Luciano (2006) ressalta que na década de 50 houve a primeira proposta de implementação do primeiro modelo de educação bilíngue para os povos indígenas que foi considerada inadequada por técnicos do SPI, cujo argumento era o de que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional”, consagrados na Lei Constitucional. (BORSATTO, 2010, p. 57)

A própria história da Tenondé Porã é fortemente marcada pela fuga dos Postos do SPI e pelas terríveis histórias que algumas pessoas neles viveram.

A grande maioria das pessoas que estavam vindo e estavam se fixando na Tenondé Porã eram Guarani Xiripá, que tinham acabado de sair dessa vida [de postos do SPI] [...] tinham fortalecido a ideia do capitão, do cabo, do cacique, e que na época nem tinha, mas, quer dizer, o cacique não era o real. Teoricamente o que mandava de fato, quem mandava era o capitão, o capitão que era o rei da história. E aí eles tinham passado por um processo muito cruel assim, que se colocava como um chefe de posto e tal. Colocava para essas figuras chamadas capitão que eles que tinham que mandar e desmandar na aldeia, então ele era o porta-voz de lá para a sociedade, e aí para conseguir fazer isso de forma eficiente eles faziam ações cruéis, fazer essas gaiolas de animal, mas que não era para animal, era para humano Guarani. Daí tipo usavam a mão de obra dos Guarani como mão de obra escrava. Porque nada se dava, nada se dividia. Comiam só pão com... água com farinha. E os Guarani que chegavam cinco minutos atrasado na roça eram colocados nessa gaiola. E o que tentavam se rebelar iam para o castigo do tronco, né. Das chicotadas. Colocavam os caras no tronco, e sangravam e alguns morriam. Com sete anos ele viu isso acontecer, o Pedro Vicente, nosso tio. Daí agora ele tem quase 80 anos. E com sete anos ele lembra. Sete, oito, ele fala que lembra dos *juruá* fazendo isso com os parente, e esses próprios parentes que eram conhecidos como caciques, capitão, cabo, faziam isso, a mando dos *juruá*. E aí ele próprio já foi colocado na gaiola. [Quando nasceu] seu primeiro filho, e ele tinha que enterrar a placenta, tinha que tomar banho, enfim, fazer o ritual do nascimento, ele chegou atrasado e ele foi colocado na gaiola. E aí, então, muitos Guarani que tavam fugindo dessa crueldade lá do Sul, principalmente, e além de toda a perda de território, então tinha toda essa violência e também eles estavam passando muita fome. (JERÁ, 2018, informação oral)

Pouco tempo depois, ainda em 1957, a Convenção n. 107 da OIT/ONU introduziu a ideia de educação oficial dos povos indígenas em sua própria língua materna. Os dois grandes focos desse projeto educacional eram a alfabetização em língua oficial da nação (a qual deveria ser introduzida gradualmente após a alfabetização, com leitura e escrita, da língua materna) e o ensino dos direitos e obrigações dos povos indígenas (Art. 26). Toda a lei, incluindo obviamente a seção sobre educação, tinha como objetivo a integração desses povos à comunhão nacional, seu

progresso e a “melhoria das condições de vida” dos indígenas.

O Estatuto do Índio, de 1973, promulgado durante a ditadura civil-militar, manteve a educação bilíngue, mas silenciou sobre o ensino dos direitos indígenas. Em vez disso, falou em um “processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional” com o fim, novamente, de “integração do índio na comunhão nacional”. Nas reservas da Funai, principalmente nas do sul do país, eram conduzidas experiências de educação escolar lideradas pelo chefe do posto e por professores de sua escolha; a violência dessas escolas é recorrentemente apontada como a causa das migrações de diversas famílias Guarani para São Paulo.

Como já abordado, nas décadas de 1970 e 1980, e em relação aos movimentos da ditadura para anular direitos indígenas, houve um grande crescimento dos movimentos indígenas e indigenistas, que, no entanto, não eram focados na questão educacional, e sim nos territórios.

O surgimento de organizações indígenas esteve vinculado ao processo de luta pela terra, mas o processo de discussão de uma educação escolar indígena diferenciada colaborou para uma mobilização crescente das lideranças indígenas. Com a realização de propostas e experiências de educação escolar indígena que vinham fortalecendo a autonomia indígena, a década de oitenta passa a ser marcada também pela organização e fortalecimento do Movimento Indígena. (MEDEIROS, 2013, p. 43)

Em 1974, ocorreu a 1ª Assembleia Indígena, em Diamantina/MT, promovida pelo CIMI, para o fortalecimento dos povos indígenas, com discussões principalmente sobre as terras indígenas. Nos anos que se seguiram, essas assembleias se multiplicaram e ocorreram dezenas delas pelo país, mas não foram encontrados registros de participação Guarani Mbyá de São Paulo, e não foi localizada nas listas de presença e nos artigos que relatam os encontros menção a qualquer participação Guarani.

De acordo com Ferreira (1992, p. 101): “[...] durante essas assembleias, tiveram destaque os problemas relativos à educação escolar, como: a falta de programas bilíngues e a inadequação dos programas educativos oferecidos pela Funai e pelas missões religiosas. Portanto, o direito à educação escolar autêntica e diferenciada, fundada nas especificidades socioculturais de cada povo, faz parte desse processo”. (ibidem, p. 36-37)

Apenas quatro anos depois do início desse movimento, em 1978, começou a primeira experiência de escolarização da aldeia da Barragem/Tenondé Porã, liderada por Maria Inês Ladeira. Simultaneamente, Aracy Lopes da Silva e o grupo que ela coordenava, o Grupo de Educação Indígena da USP-SP (Mari), conduziram pesquisa em diversas aldeias sobre a educação escolar indígena. O trabalho desenvolvido pelo Mari foi apresentado no ano seguinte, em 1979, no I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, promovido pela

Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); não foram encontrados registros de presença dos próprios indígenas nesse evento.

As diversas experiências de educação escolar indígena, apresentadas durante esse encontro, contribuíram para as discussões entre os educadores presentes a respeito do papel da escola na aldeia, que poderia ser considerada como um espaço para a discussão das lideranças indígenas a respeito da sua situação presente e das experiências de vida às quais eles estariam expostos devido ao contato, considerando que, neste período, a alfabetização já era vista pelos indígenas como uma forma de defesa contra os não índios (“brancos”). Diante disso, firmava-se a postura de fazer da escola um meio de fortalecer os próprios indígenas em resistência à situação de contato (Silva, 1981). (ibidem, p. 38)

Ocorreram pelo Brasil diversos outros encontros dos próprios indígenas e mais outros para se pensar a educação institucional indígena, mas não foram encontrados registros de participação dos Mbyá em nenhum deles. Em 1983, ocorreu a primeira experiência de formação de professores indígenas, no Acre, de acordo com Medeiros (ibidem, p. 32).

Em 1987, aconteceu o Encontro Nacional de Educação Indígena, no Rio de Janeiro, promovido pelo Centro Nacional de Referência Cultural da Fundação Nacional Pró-Memória, do Ministério da Cultura, e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro. Foram tratados temas como alfabetização e educação bilíngue; formação de recursos humanos; currículo; materiais didáticos; a questão indígena na sala de aula; ação educacional das missões religiosas; e mecanismos de ação coordenada.

No documento final do encontro, está formalizada a proposta para criação de setores específicos no Ministério da Educação (MEC) e no Ministério da Cultura (MinC) para executar a implementação de uma política de educação indígena. Trata-se do primeiro documento público a propor que o MEC e o MinC assumissem responsabilidades na gestão da educação indígena no país e a falar expressamente na constituição de uma “política nacional de educação indígena” (Grupioni, 2008, p. 40). (ibidem, p. 42)

Em 1988, foi promulgada a nova CF, que tratava da educação institucional indígena em dois momentos: na parte geral sobre educação, Seção I – Da educação, do Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, e, na parte específica sobre indígenas, Capítulo VIII – Dos índios. Na parte geral, foi assegurado o direito dos indígenas a uma educação bilíngue dentro de um artigo sobre o estabelecimento de uma base nacional comum de conhecimentos padronizados para todas as escolas do país (Art. 210, § 2º). Já na parte específica, não há qualquer menção a uma educação indígena diferenciada, apenas uma ausência de artigos que promovam a integração desses povos à comunhão nacional e de uma maior definição do que deveria ser reconhecido:

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.

Três anos depois, o Decreto Presidencial n. 26/91 transferiu a gestão da educação escolar indígena da Funai para o MEC e criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena para acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação indígena no país. Em 1996, a LDB instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural e do Sistema de Ensino da União a atuação na garantia da educação escolar indígena diferenciada e intercultural (Art. 78); e estabeleceu a obrigação de a União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais na oferta da educação escolar indígena diferenciada e intercultural (Art. 79).

No estado de São Paulo, em 1997, foi criado pela Resolução SE n. 44, de 18 de abril de 1997, o Núcleo de Educação Indígena (NEI), órgão da Secretaria Estadual de Educação (SEE), que deveria ter participação indígena e supervisionar e coordenar as ações em educação escolar indígena. Aracy Lopes da Silva criticou por anos, em textos desenvolvidos no contexto de pesquisa do Mari da USP, a ausência da criação efetiva, material, do núcleo.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas foi lançado pelo MEC em 1998, e, de acordo com Medeiros (2013, p. 54), incorporou a Declaração de Princípios do 4º Encontro do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. O referencial propõe uma educação fundamentada no reconhecimento de “1. Multietnicidade, pluralidade e diversidade”, “2. Educação e conhecimentos indígenas”, “3. Autodeterminação” e “4. Comunidade educativa indígena”. Mais de dez anos depois, na I Conferência de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em Luziânia-GO, foi recomendada a revisão desse Referencial Curricular com a presença de indígenas.

No ano seguinte, foram aprovadas (em 14 de setembro de 1999, pelo Parecer n. 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação) as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena, que fundamentam e organizam a educação escolar indígena, elaboradas pelo Comitê Nacional de Educação Indígena criado pelo MEC e composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, além de representantes dos povos indígenas e de seus professores.

As Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas também foram aprovadas no mesmo ano, pela Resolução n. 3/99, preparada pela Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Elas determinaram que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente essa modalidade de educação, a formação de professores e a criação de programas específicos. Aos Estados foi atribuída a responsabilidade

[...] da oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual, provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena. (Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas)

Decorrente dessas disposições, entre outras, está a necessidade de cada SEE de criar uma instância institucional com a participação de professores e das comunidades indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas. O Parecer n. 419/2000 do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo criou então um Projeto Especial de Formação em serviço para os professores indígenas; em 2003 foi iniciado um curso de formação em São Paulo chamado “Magistério Indígena”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 tem um capítulo sobre educação escolar indígena. Destaca a oferta

[...] de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Lei n. 10.172/58)

Em 2004, a legislação nacional recebeu a Convenção n. 169 da OIT, que foi criada para superar o paradigma integracionista da n. 107. Em sua parte VI, sobre educação e meios de comunicação, ela não trata de condições específicas de oferta da educação institucional além do ensino de leitura e escrita em língua materna. Além disso, ela prega a igualdade de oportunidades para qualquer pessoa em solo nacional e o diálogo com respeito aos povos e a seus costumes na criação de programas educativos.

No ano seguinte, foi criado em São Paulo, em parceria com a USP, um curso de graduação para formação de professores indígenas: a Formação Intercultural Superior do Professor Indígena. E, em 2009, surgiu o Decreto Nacional n. 6.861/2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.

Se é verdade que foi na CF de 1988 que se formalizou, entre outros direitos, a possibilidade de criação do que veio a ser a educação indígena diferenciada, somente vinte e um anos depois, em 2009, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a Funai. Participaram milhares de pessoas de 18 regiões do país, representando 210 povos indígenas. Entre as principais propostas aprovadas, estavam: a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena articulado ao sistema nacional de educação; a implantação dos territórios

etnoeducacionais; e a necessidade de ampliação do controle social a partir da óptica e das necessidades de cada povo indígena, de modo que os novos modelos de gestão garantam e ampliem o protagonismo indígena em todas as instâncias propositivas e deliberativas. Destaca-se também a recomendação para que os projetos educativos reconheçam a autonomia pedagógica das escolas e dos povos ao contemplar os conhecimentos e modos indígenas de ensinar, o uso das línguas indígenas, a participação dos sábios indígenas independente da escolaridade, a participação das comunidades valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013).

Se, no plano de ações concretas, pode-se constatar um progressivo aumento no número de escolas indígenas reconhecidas pelo Censo Escolar (1.392, em 1999, para 2.836, em 2010), é necessário reconhecer que 56% dos alunos dessas escolas estavam, em 2010, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode significar uma ausência no fornecimento de outros níveis de escolaridade (idem).

Além disso, na própria apresentação do capítulo sobre educação indígena diferenciada do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 são reconhecidos diversos problemas na implementação dessa proposta educacional, entre eles o que foi reconhecido como um dos principais desafios: formar indígenas para serem professores e gestores que consolidarão uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. O que se busca é uma maneira de aproximar a educação escolar indígena (a que acontece nas escolas) da educação indígena (processo educativo próprio das aldeias).

De acordo com o Parecer n. 14/99, CEB-CNE, p. 2-4:

[...] todos os povos indígenas, independente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros, e [...] a instituição da escola é fruto histórico do contato destes povos com segmentos da sociedade nacional. Assim, é preciso distinguir claramente dois termos: educação indígena e educação escolar indígena.

A educação indígena pode ser exemplificada pela educação Guarani, baseada na oralidade e respeito e que entende como conhecimento o sentir ao longo do tempo (BERGAMASCHI, 2007). É o ato de transmitir às crianças, herdeiras da cultura, toda a cosmologia daquele povo, e não é próprio de um ator, é praticado por toda a comunidade. Já a educação escolar indígena é um processo imposto pelo colonizador, que, ao longo da história, transitou de um paradigma assimilacionista para um de transição, para o atual emancipatório (DELMONDEZ e PULINO, 2014).

Nas palavras de Gerson Baniwa (2006, p. 129), a educação indígena refere-se à

[...] transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Como define Maria Elisa Ladeira (2004, p. 148),

[...] a proposta da educação escolar indígena tem produzido formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade, de estilo de vida. Essa é a relação entre poder e conhecimento, porque produz não só o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da “verdade”.

Bergamaschi (2007, p. 205) analisa a perspectiva dos Guarani do sul do país sobre a educação escolar indígena:

A afirmação persistente dos Guarani, repetindo que a escola, mesmo funcionando em suas aldeias, é de “branco”, deixa subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental.

É importante questionar, como com frequência se faz na aldeia Tenondé Porã, sobre a maneira como a legislação indigenista atual foi construída e se ela teria então legitimidade para todos os povos indígenas e para os Guarani, especificamente.

O direito de cada nação indígena é “estável”, porque, nascido de uma práxis de consenso social, não conhece instância de modificação formal, modifica-se na própria práxis; o Direito estatal, tendo o legislativo como instância formal de modificação, está em constante alteração. (MARÉS FILHO, 1994, p. 156 apud LADEIRA, 2008, p. 92)

A instabilidade do Direito, aliada à sua aplicação deficiente, provoca nos índios, além do descrédito nas instituições da sociedade nacional, desconfiança e insegurança nas suas relações com esta. (LADEIRA, 2008, p. 92)

2.1.1. Os Guarani da Tenondé Porã na história da educação escolar indígena diferenciada

Elias (1994) afirma que o controle do indivíduo, na sociedade moderna, saiu das mãos das tribos, das paróquias, dos feudos e guildas e transferiu-se para um Estado centralizado e urbano. Mas o Bem Viver, perspectiva ameríndia comunitária, fundado a partir, entre outros, dos princípios do *nhandereko* Guarani, é baseado em uma “concepção de mundo integradora e complementar entre todos os seres, permitindo uma aprendizagem relacionada com a plenitude da vida” (STUMPF e BERGAMASCHI, 2016, p. 929), e busca uma volta ao controle individual, tribal, comunitário sobre os meios de vida.

Indo além do fato de que a legislação é construída por representantes (mais ou menos representativos) para aplicação em larga escala, em contraposição à proposta Guarani e bem viverista de controle da vida pelas pequenas comunidades em que se vive, há um grande silenciamento sobre quais foram os representantes que de fato construíram a proposta da educação escolar indígena diferenciada ou, mais especificamente, sobre aqueles que não participaram dessa construção. Não foi encontrada explicitamente em documentos oficiais ou trabalhos acadêmicos uma lista de etnias indígenas que participaram dos encontros nacionais sobre educação escolar indígena, mas, de todas as menções encontradas ao longo das descrições desses encontros, nenhuma tratava dos Guarani. Também foi marcante perceber que não há na principal entidade organizacional dos Guarani Mbyá da Barragem, a Comissão Guarani Yvyrupa (CGY – fundada em 2006, reunindo mais de 300 lideranças políticas e espirituais), discussões sobre educação escolar.

De acordo com Jerá (em entrevista), os Guarani Mbyá de São Paulo de fato não participaram das discussões que levaram à criação e à regulamentação da educação escolar indígena diferenciada; e ela também acredita que não tenha havido participação de Guarani como um todo. Isso se explicaria, ela afirma, pelo fato de os Guarani não terem uma cultura política como a *juruá* e não se interessarem por discussões em tão larga escala: para eles, seria importante garantir seu direito à autonomia, o que requer o direito ao território – e, por isso, nesse tema, sim, os Guarani se fazem presentes (na época das grandes discussões nacionais sobre educação escolar indígena, a Tenondé Porã ainda não era uma TI demarcada). Dentro de seu território autônomo, eles poderiam criar seu próprio modo de vida, sem a necessidade de pautá-lo em agendas em grande escala – e, até que se consiga esse espaço, as outras lutas, incrementais-reformistas, são no máximo secundárias. A Kalipety, aldeia recém-fundada no Território Indígena Tenondé Porã por um grupo Guarani Mbyá que inclui Jerá, por exemplo, não pretende ter qualquer forma de escola.

Essa constatação, da ausência dos Guarani Mbya nas discussões nacionais que levaram à criação da educação escolar indígena diferenciada, diz muito sobre sua real representatividade. De maneira mais ampla, prova que ainda se tem o hábito de entender os indígenas como um grupo homogêneo e intercambiável, sem tratar os diferentes povos como possivelmente discordantes entre si. E, mais especificamente, parece sustentar a hipótese de que a educação escolar (ou sua necessidade) não é uma pauta ou um consenso entre os Guarani, ou pelo menos entre os Guarani Mbyá da Barragem.

Em tempos de profundas mudanças no sistema educacional, não apenas nacional, como também global, que envolvem desde a criação de uma BNCC para a educação brasileira e o avanço do pensamento acrítico da Escola sem Partido até um amplo processo mundial de

desescolarização, o debate sobre a diversidade cultural no Brasil e a importância de prezar por sua sustentabilidade faz-se essencial. Aprender sobre as transformações causadas pela presença da escola Gwyrá Pepo não diz respeito apenas à aldeia Tenondé Porã ou aos Guarani, mas a toda a sociedade, tanto no sentido de entendermos melhor o impacto que a sociedade moderna ainda causa na aculturação das populações indígenas quanto no de investigarmos a possibilidade de coexistência de diferentes culturas dentro de nossa forma e cultura escolares.

Carlos Alberto Ricardo (2004, p. 60) relaciona a “formalização de organizações indígenas, com diretorias eleitas em assembleias, estatutos registrados em cartório e contas bancárias próprias” com a promulgação da CF de 1988, “para poder lidar com o mundo institucional, público e privado, da sociedade nacional e internacional e tratar de demandas territoriais (demarcação e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado)”. A recém-conquista de direitos acarretou que as instituições políticas tradicionais indígenas (como a Casa de Homens ou os encontros na Casa de Reza) precisassem ser complementadas pela incorporação de mecanismos de representação política não indígena.

Adicionalmente aos trabalhos que exploram a escola diferenciada como conquista dos indígenas em relação à imposição da escola tradicional, o presente trabalho questiona a própria presença de uma instituição escolar e os efeitos que ela causa na comunidade. Se a proposta do bilinguismo e de poder ter a maior parte das disciplinas em língua materna é um avanço diante do ensino praticado inteiramente em português, também devemos pensar sobre como ainda é imposto ao indígena aprender a língua nacional, codificar sua língua materna em escrita e aprender conteúdos não indígenas sobre Física, Geografia etc. Também destaca-se hoje a questão sobre a possível necessidade de adoção pelas escolas indígenas do currículo nacional, a BNCC, que significaria uma menor ingerência indígena sobre seu aprendizado e um passo contra a possibilidade atual de construção de um currículo diferenciado.

Nesse sentido, é importante analisar como as perspectivas educacionais (integracionista-moderna ou oficial; neoliberal-racista e econômica; e a bem viverista) se relacionam e se impõem na construção da escola indígena, especificamente na Gwyrá Pepo. São diversas as desconfianças quanto à educação escolar indígena. Melià (1999, p. 16) escreve que

Ainda hoje, a escola é, em muitos casos, a ponte e a estrada que levam para o individualismo. E aí acabam tanto a alteridade quanto a diferença. Um índio ou uma índia individuais tornam-se um índio ou uma índia, algo genérico, sem passado, presente, nem futuro [...] A comunidade indígena, tanto como povo quanto como aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-la. É precisamente essa racionalidade o que mais foi negado aos povos indígenas. Contudo, nela está a contribuição mais significativa e necessária. A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade

ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação.

O problema da concepção indígena sobre o tempo, a história e as mudanças é tema recorrente das discussões de pensadores da educação escolar indígena e da antropologia em geral. Sobre isso escreve Maria Elisa Ladeira (2005, p. 14):

Os programas de Educação Indígena, com suas bem intencionadas propostas metodológicas, fazem parte de programas acelerados de mudança, ao compartimentarem o tempo como que em 3 estações (passado, presente, futuro). Os nossos livros de “História”, de etno-história, procuram refazer pela escrita esta trajetória, muitos sem estarem atentos a este dilema. Reificam, eternizam, desmitificam, em seu sentido mais concreto uma duração de tempo, desprendendo-o do movimento cíclico, instaurando uma duração sequencial e linear do tempo, abrindo fissuras na forma tradicional dos povos ágrafos de resistência à mudança. Ou em outras palavras de trabalharem com as mudanças que lhes são impostas.

A implementação da educação escolar na sociedade indígena e, conseqüentemente, a criação nela de uma forma escolar, na acepção de Vincent, Lahire e Thin (2001), pode ser, em si, levando em consideração as preocupações de Melià e Ladeira, um ponto de aculturação. Uma maneira de, como cita Ladeira (2005, p. 15), a história condenar assim “as sociedades indígenas a desaparecer paulatinamente ou as encerrar em um ‘primitivismo’ eterno (Bocarra, 2001)”.

2.2. História da implementação da Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo

A história da implementação da Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo parece correr à margem da história da educação escolar indígena no Brasil, conectando-se mais com a história da aldeia Tenondé Porã. De acordo com os funcionários da SEE de São Paulo, não há registros oficiais na própria escola, na própria SEE ou na Diretoria Regional Sul 3 sobre esse processo de formação da Gwyrá Pepo, de modo que os dados apresentados nesta seção são um combinado de informações coletadas em entrevistas e de poucas informações encontradas em artigos publicados por Helena de Biase e Maria Inês Ladeira e no TCC de Giselda Pires de Lima Jerá, de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (USP). A maior parte dos documentos oficiais sobre a experiência escolar em parceria com o governo, na década de 1990, são alegadamente desconhecidos pelas SME e pelo governo de São Paulo, e foram encontrados apenas nos autos de um processo judicial que envolveu a escola e a aldeia.

2.2.1. Década de 1970: educação popular com Maria Inês Ladeira

Os primeiros relatos de escolarização na aldeia são do final da década de 1970. Em texto produzido para o livro *A questão da educação indígena*, Maria Inês Ladeira relata que iniciou um trabalho de alfabetização na aldeia em setembro de 1978, após a construção de uma escola, um “barraco de madeira de 2,5 por 3,5 m, erguido pelos próprios índios” (LADEIRA, 1981, p. 114). No momento, estava ocorrendo um adensamento populacional e o loteamento da região, piorando muito as condições de vida da aldeia. O poder público não estava atuando no espaço, e aconteciam apenas algumas pontuais ações assistencialistas por parte da comunidade branca que morava no entorno.

Por isso tudo, a escola, se impondo como um trabalho efetivo e contínuo da própria aldeia, evita deixar vago um “espaço” facilmente ocupável nas mesmas condições que as anteriores: inconstância e inadequação de métodos. (LADEIRA, 1981, p. 115-116)

Indígenas também relatam que essa situação de compressão do território é intrinsecamente ligada à demanda por aprendizado do português.

Eu acho que o que mais era relevante na época era justamente a questão também dos Guarani perderem o seu território [...]. Começam a devastar essa natureza sem conversar com os indígenas, sem fazer nenhum tipo de consulta. E aí eles começam a pensar nessa situação da demarcação. Precisamos proteger a nossa área [...] havia a necessidade de aprender a falar essa língua pra falar com os de lá. Sobre a invasão de seus territórios [...]. Era uma necessidade política mesmo, de um início de luta política pela terra. Não dava para chegar lá em Brasília sem saber falar o português. (JERÁ, 2018, informação oral¹⁰)

O projeto atuava com quaisquer interessados no aprendizado do português, crianças ou adultos. O texto menciona especificamente a liderança de José Fernandes, de nome indígena Gwyrá Pepo, como ajudante e responsável pela escola. Foram criados materiais de alfabetização próprios a partir de palavras do contexto da aldeia, materiais esses que tinham o objetivo de serem de uso autônomo. Tudo era feito de maneira a criar a independência dos alunos e a alternativa de que eles dessem andamento à alfabetização sem a necessidade de um educador *juruá*, para garantir que impossibilidades materiais não afetassem o andamento do projeto. A professora Maria Inês Ladeira, então educadora e sócia-fundadora do CTI, também se esforçou para aprender a linguagem dos indígenas, o Guarani, a fim de melhor compreender as demandas e dificuldades desse povo.

¹⁰ JERÁ, Giselda Pires da Lima. Entrevista I. [jun. 2018]. Entrevistadora: Amanda Aliende da Matta. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (02:11:56). Caderno de campo.

O que se pretende com a alfabetização é que os índios possam captar a linguagem verbal em português para melhor articulação no seu relacionamento e nas negociações com a sociedade do branco, da qual dependem e são solicitados. (LADEIRA, 1981, p. 113)

De acordo com os documentos encontrados, essa primeira experiência escolar, pioneira, na aldeia indígena Guarani Mbyá Tenondé Porã aconteceu entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980. Seu objetivo era alfabetizar em português os indígenas da aldeia interessados, para que pudessem melhor dialogar com a sociedade no entorno e melhor compreender seus direitos. O ensino foi conduzido com base em criar um relacionamento genuíno dos estudantes com a matéria aprendida, e por meio de uma metodologia com foco na autonomia dos aprendizes. Todo o processo foi construído em diálogo com o cacique, que formalmente representa a vontade da aldeia.

Não foi possível identificar quando e se essa experiência foi concluída, mas os próximos relatos sobre escolarização são apenas do final da década seguinte. Diversos indígenas da aldeia mencionam um problema jurídico ocorrido com um “falso indígena” que liderou a escola em um período entre as décadas de 1980 e 90, e que culminou em um processo judicial¹¹. Nos autos desse processo, n. 41/96, é possível encontrar diversas informações sobre a experiência escolar nesse período (década de 1990), a seguir relatadas. O chamado falso indígena, Karai Mirim, é o líder formal desse momento, sendo coordenador da sociedade civil fundada e responsável pelas relações com o poder estatal.

2.2.2. O Centro de Cultura Indígena Guarani Ambá Arandú como escola

Em 1987, foi fundado o Centro de Cultura Indígena Guarani Ambá Arandú como uma “sociedade civil, religiosa, cultural, sem fins lucrativos” (Processo autos n. 41/96, fl. 18) e que tem como objetivos e finalidades:

- I - O progresso moral e espiritual do índio, respeitando a ESCALA DE VALORES DA CULTURA MILENAR GUARANI;
- II - A preservação de sua cultura, fazendo respeitar sua organização social, língua, crenças e tradições e, acima de tudo, sua cidadania NHANDEVA, dentro ou fora das comunidades indígenas, sempre mantendo a ESCALA DE VALORES da Cultura Milenar Guarani;

¹¹ Os “Guarani da Barragem” destituíram Karai Mirim da sociedade que ele fundou e que liderava a escola, e com isso o convênio que a instituição tinha com a Secretaria Municipal de São Paulo foi suspenso. O processo n. 41/96 foi apresentado pela Funai, representando a comunidade da Tenondé Porã, para a restituição desse convênio. Nos autos, há toda a documentação do Centro de Cultura e de seu convênio com o Estado.

III - O desenvolvimento de uma infraestrutura de subsistência, envolvendo projetos nas áreas de: agricultura, psicultura, apicultura, revegetação, saúde, educação e alternativas de complementação e outros projetos que venham a visar ao equilíbrio do ecossistema e a melhorar as condições de vida do índio, dentro e fora de sua comunidade indígena
Estatuto da Sociedade Guarani Ambá Arandú
(Processo autos n. 41/96, fl. 18)

Apesar de seu título de Centro de Cultura Indígena, ele não era uma instituição como os Cecis hoje existentes, que trabalham com educação infantil, e sim uma escola de Ensino Fundamental e Médio. O Centro de Cultura Indígena Ambá Arandú foi fundado oficialmente, de acordo com seu estatuto, em 14 de março de 1987, no Morro da Saudade (um nome comumente usado para se referir à Tenondé Porã); mas, curiosamente, a Escola Estadual Indígena Guarani que atualmente opera na aldeia do Jaraguá (São Paulo) recebeu também o nome de Ambá Arandú (Djekupé Ambá Arandú). Esse fato pode ser associado à mudança do líder religioso José Fernandes, figura importante na escolarização da Tenondé Porã, para essa outra aldeia.

O plano de trabalho do Ambá Arandú abarcava ensino de idiomas (Português e Guarani), História, Geografia, Geologia, Biologia, Botânica e Zoologia (Processo autos n. 46/91, fls. 57-61). O plano aprovado conta com uma parte chamada “Síntese metodológica da pedagogia na cultura milenar Guarani”, que embasa a proposta da escola nos valores da educação tradicional Guarani, na qual “destaca-se a inigualável atenção, o extremo carinho, a singular paciência com que a criança Guarani é tratada” (Processo autos n. 42/96, fl. 68). Assim, a responsabilidade pela educação deverá ser dividida por muitas pessoas e permitir que a criança tenha “toda condição de desenvolver suas aptidões como assim sentir” (Processo autos n. 41/96, fl. 68), de maneira autônoma e com vias de se tornar independente da figura do educador profissional.

Afora o que se chama de alfabetização, outras áreas serão trilhadas pelos que estão iniciando, através do **ensino autoinstrutivo**. É uma das formas de não criar dependência por parte do aluno (em geral) com relação aos que estão transmitindo o conhecimento, seja em que área for.
(Síntese metodológica da pedagogia da cultura milenar Guarani apud Processo autos n. 41/06, fl. 68, grifo nosso)

A ideia de materializar o conhecimento em torno do que é conhecido pelas crianças Guarani, tornando-o não só mais facilmente compreendido, mas também mais útil e engajador, também é presente. E, nesse processo de aproximação do conhecimento ao Guarani, também se revela a religiosidade/cosmovisão Guarani, justificando o título de sociedade religiosa atribuído ao Centro de Cultura.

Partindo deste princípio, todas as atividades têm um estreitíssimo elo de ligação entre si, não havendo fragmentação ou separação na prática, tanto do ponto de vista do ensino metodológicos quanto da utilização diária de todo esse

conhecimento. Num âmbito geral, todo o estudo realizado dentro da metodologia da pedagogia da cultura milenar Guarani tem por base o núcleo da resistência da cultura: Conhecimento das Causas Primeiras e dos Primeiros Princípios – estudos que acompanham a humanidade a partir de sua origem no universo [...]. (ibidem, fl. 70)

Além da fundamentação teórica, o documento, como já relatado, aprovado pelo CEE de São Paulo, também apresenta uma descrição da aldeia, uma descrição da escola, a abordagem pretendida para cada disciplina e um calendário escolar diferenciado, adequado ao calendário tradicional Guarani. Com esse projeto, a escola começou a funcionar e recebeu financiamento da Prefeitura de São Paulo.

Jerá relata que foi através dessa parceria que o prédio escolar ainda hoje usado pela escola da Tenondé Porã foi construído, em 1993 (JERÁ, 2018, informação oral). Essa construção também é mencionada por Biase e Moreira em suas entrevistas à pesquisadora deste trabalho, e no Processo n. 41/96.

A escola funcionou então por dois anos, entre 1993 e 1995, através do Centro de Cultura e vinculada à EMPG Ulisses da Sylveira Guimarães, com uma sala de Ed. Infantil, três de Ensino Fundamental Regular e duas de Ensino Fundamental Supletivo, conforme parecer do CEE 207/93¹² (Processo autos n. 46/91, fls. 85-94). Em 1995, foi aprovado pelo CEE (BIASE, 2001, p. 94) o plano de trabalho do Ambá Arandú, e o parecer CEE 795/95¹³ aprovou o relatório de atividades de 1993-1995, permitindo a continuação do funcionamento da escola (ibidem, fls. 101-107).

No ano seguinte, em 4 de setembro de 1996, foi assinado o Termo de Compromisso de Convênio n. 066 entre o Centro de Cultura Indígena Guarani Ambá Arandú e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo (ibidem, fl. 891). Logo em seguida, em 17 de setembro de 1996, o “falso indígena” que era coordenador do Centro de Cultura foi destituído, com o cancelamento do convênio com a prefeitura, ocasionando o problema que deu início ao processo judicial (ibidem, fl. 883). Durante o processo, o convênio com a prefeitura foi retomado, mas não há mais dados sobre o prosseguimento das atividades escolares.

Segundo o relato deles, e por isso eles foram no Ministério Público Federal, esse cara foi se tornando um ditador lá dentro, era dono da escola, sabe? Ditando regras lá dentro, criando uma situação... Mas aí chegou o momento em que eles disseram “Não dá mais, não queremos esse cara aqui”. Eu sei que conseguiram tirar o cara de lá, só que, quando o cara se viu acuado pelo Ministério Público, ele foi embora e levou tudo, todos os documentos da escola, objetos, por isso não tem nada. E eles assim, “e aí, e agora? A gente estava falando escola com ele, era uma escola”. Então a gente não sabe direito se era registrada em algum

¹² Do Processo CEE n. 302/93.

¹³ Do Processo CEE n. 561/95.

lugar. E o que eles contam também, que mais davam aula eles, os índios, que o tal de Karaí e o grupo dele que estava lá. Eles sempre iam para cidade e deixavam na mão deles. Bom, conseguiram tirar ele de lá. (BIASE, 2018, informação oral¹⁴)

Não foi possível descobrir exatamente quando o Centro de Cultura deixou de ser responsável por atividades de Ensino Fundamental na aldeia. A SME de São Paulo, inclusive, afirmou em resposta à solicitação de informação pelo Sistema Eletrônico de Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) que “não há registros, documentos, arquivos ou informações na unidade municipal ou sobre ela em anos anteriores ao de sua inauguração, em 2004”¹⁵.

Na verdade a Secretaria até 96 não sabia nada. Não tinha nenhuma ligação com nenhuma Aldeia do Estado de São Paulo. Pelo menos Guarani, que eu saiba. E aí então começou com a ideia da escolarização, de alfabetizar as pessoas, começou com a Inês na Aldeia [...] E aí começaram a ensinar isso pra outras pessoas. Daí começaram a vir outros Guarani também, pro Paraná, que também tinham passado por esse processo nas escolas. (JERÁ, 2018, informação oral)

Já passados quase dez anos da CF de 1988, e após a aprovação dos Parâmetros Nacionais para a Educação Indígena diferenciada, começava a efervescer a demanda por apoio do Estado nos projetos indígenas. Ainda que a Tenondé Porã não tenha se organizado no movimento nacional pela educação indígena diferenciada, o grupo já estava, a essa altura, fortalecido na luta pela demarcação de terras indígenas e começou a participar de uma mobilização pelo apoio da SEE de São Paulo à escolarização, principalmente em busca de financiamento.

Agora, tinha todo um cenário político e de militância bastante efervescente para aquela época. O Estado completamente de costas para a população indígena, tipo assim, “eu não tenho nada a ver com isso”. (BIASE, 2018, informação oral)

Fruto dessa mobilização, o NEI da SEE-SP foi criado em 1997, pela Resolução SE n. 44, de 18 de abril de 1997. O órgão não funcionou, no entanto, antes de 1999, de acordo com o relatório de atividades do Mari, escrito por Aracy Lopes da Silva e entregue à Fapesp no âmbito do financiamento da pesquisa por essa instituição.

[...] embora criado no papel desde meados de 1997 pela Secretaria de Estado da Educação, o Núcleo de Educação Indígena só veio a ser implementado de fato em 1999, apesar, não só das pressões do movimento indígena e pró-índio para sua efetiva existência, como das ações do Ministério Público Federal, através de

¹⁴ BIASE, Helena de. Entrevista I. [maio 2018]. Entrevistadora: Amanda Aliende da Matta. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp3 (02:28:25). Anotações no caderno de campo.

¹⁵ O pedido de informação foi realizado em 24/04/2018, e a resposta data de 25/05/2018. Protocolo: 30153. Requerente: Amanda Aliende da Matta. Órgão da solicitação: SME.

sua representação no estado, no sentido de intimar a secretaria a cumprir a lei. (SILVA, 1999, s/p)

2.2.3. Escola Indígena Gwyrá Pepo: trabalho com a Funai

A próxima informação encontrada é de que as atividades da Escola Indígena Gwyrá Pepo iniciaram-se em 1997 (BIASE, 2001, p. 94), no dia 27 de maio de 1997. O nome da escola homenageia a liderança de José Fernandes Gwyrá Pepo, que, durante a primeira fase de escolarização da Tenondé Porã, envolveu-se profundamente com o projeto, além de exercer a liderança política e espiritual na Barragem a partir da década de 1980 (LADEIRA e AZANHA, 1988, p. 32-33). A convite da Procuradoria da República, no âmbito do processo judicial que envolvia a expulsão do ex-coordenador do Ambá Arandú, a indigenista da Funai Helena de Biase passou a participar dessa nova fase da escola, agora separada do Centro de Cultura (BIASE, 2001, p. 94).

O projeto, apesar de não ter uma conexão formal com a experiência conduzida por Maria Inês Ladeira, tem a perspectiva da educação popular e o objetivo de alfabetizar em português os interessados, que poderiam, então, tornar-se educadores nas próximas etapas (BIASE, 2018, informação oral). Por outro lado, havia uma forte intenção de usar a escola como vetor também de conhecimentos tradicionais Guarani, por exemplo através do ensino do artesanato, da confecção de animais em madeira (BIASE, 2001, p. 94).

Eu fiz avaliações dos meninos que estavam na escola, porque eles tinham aquela sensação de que perderam os anos que estudaram. Eles se sentiam roubados. Então eu fiz uma série de provinhas para saber se era pré-alfabetizado, alfabetizado, se faz conta. Fizemos essa avaliação e a partir daí pensamos o encaminhamento. [...]

Você sabe dessa mobilidade do Guarani, né? Então um vem do Paraná e fez o curso primário lá. A maioria veio do Paraná, aliás, dessa aldeia. Então eles tinham estudado fora, mas nenhum tinha um documento para comprovar nada e ninguém está muito preocupado com isso também. Eles tem que continuar estudando, então nós vamos dar aula, os que não tinham formação nenhuma, mas tinha jeito com criança iam dar aula na pré-escola. Gostavam, faziam trabalhos com as crianças, ensinavam. Então tinha o Márcio, que era da pré-escola, o Roberto, que dava aula para 2ª e 3ª séries, e a Sônia, que dava para 5ª e 6ª série. Exatamente, eram três professores indígenas. (BIASE, 2018, informação oral)

Nessa época, o cacique da aldeia era Manoel Lima, e o projeto foi realizado através da Funai, com apoio e participação do grupo Mari, da USP, liderado pela professora Aracy Lopes da Silva. Novamente, as preocupações mais fortes eram com a instrumentalização para a defesa dos direitos indígenas e o oferecimento de apoio a uma aldeia comprimida e em situação de vulnerabilidade.

Uma grande expectativa era ocupar as crianças. [E] eles entendiam que precisavam saber ler e escrever para se defender. Porque tem que entender leis, isso e aquilo. (idem)

Porém, não havia ainda uma preocupação com o potencial inculcado e aculturado da escola, ou mesmo com o uso da escola para o ensino de cultura Guarani. Talvez até mesmo pelas experiências que eles tinham tido até então na Tenondé Porã com escola e *juruá* educadores, sempre de modos flexíveis e respeitosos, o processo escolar era tratado como algo simples, complementar.

Na minha leitura na época, eles não tinham ainda esse discurso de mobilização da cultura, não era presente como é hoje, mas a força Guarani era presente. Sabe o que isso quer dizer? A postura, o jeito das coisas acontecerem.

Mas o Manoel Lima [...], ele tinha uma postura muito cordata. Um político oferecia coisa... ele não tinha essa postura mais de saber que aquilo poderia levar a problemas para eles. Ele queria resolver os problemas de um modo geral. [...] Então, por exemplo, se naquela ocasião eu tivesse oferecido “vamos fazer artesanato e pintar pano de prato para vender”, é possível que ele topasse.

Essa busca da cultura de valorização era toda uma formação, uma postura minha, né – mas não digo minha, só, também, claro, da Aracy [Mari-USP], as pessoas todas que faziam parte dessa militância toda, já era esse respeito à cultura. (idem)

O papel de Biase na aldeia era apoiar a formação dos professores indígenas e a criação de um planejamento para as atividades escolares. Depois da experiência com o “falso indígena”, havia uma demanda muito grande por parte da própria aldeia de criar autonomia para o andamento da escola apenas com os indígenas.

E para mim eu cumpri o papel que me cabia naquele momento, que era acompanhar professores. Então duas vezes por semana... eu ia lá sempre, fazia reunião com as lideranças, com os professores, mas duas vezes por semana eu ia fazer uma coordenação pedagógica naquilo que eles estavam fazendo. Tipo, orientava, “o que é que você está pensando em dar essa semana? Mas isso é muito coisa para uma criança...”. Fazia uma coisa de adaptar o que ele tinha com a possibilidade de tentar melhorar, isso aí com os três [professores indígenas]... e ao mesmo tempo envolvendo os três em uma leitura e em uma pesquisa da própria comunidade, entendendo professores como pesquisadores, e da própria pesquisa com o material de aula, a aula que gera pesquisa. [...] eles faziam o planejamento, a gente avaliava o que tinha sido a semana anterior e fazia um pequeno planejamento para outra semana. Eu dava uma olhada no material, nos trabalhos e ia orientando. Claro que não era uma escola “de qualidade”, claro que os professores não tinham formação nenhuma. Eles tinham sido alunos e eles repetiam as bobagens da outra escola. Mas, com essa orientação, eu posso mostrar algumas lições que eles fizeram com as crianças, que algumas eu chorava e dizia “que lindo!! Como eles conseguiram isso? Que graça!”. [...] Então era bem aquela escolinha básica – Ensino 1, Ensino 2... a importância de aprender a ler e escrever – era essa a escolinha. Você se alfabetiza e pode alfabetizar outros. [...] o sonho meu era, de fato, imagina os índios autônomos, tomando conta da escola e conseguindo segurar tudo e fazendo a cultura deles na escola. Era um sonho. Que idealistas! Pelo menos era

um sonho. Mas também se sabia possível, não é? (idem)

Durante esse período, as condições materiais da aldeia e da escola eram muito precárias. O prédio escolar que fora construído era utilizado, mas não havia água para higiene básica e muitas crianças faleciam por desnutrição. A desatenção do Estado era latente, mesmo 20 anos depois dos relatos de Maria Inês Ladeira.

2.2.4. Aproximações com o Estado: sala conveniada

Logo em seguida, iniciou-se um processo de aproximação com a SEE, principalmente por demandas financeiras da escola Guarani. A escola foi então conveniada em 1998 à EEPG Belkisse Manhaes Reis (BIASE, 2001, p. 95), em um modelo parecido ao que havia acontecido com o Centro de Cultura Ambá Arandú. Esse convênio tornou formalmente a escola indígena uma sala externa dessa escola *juruá*, e tinha como principal conquista oferecer merenda escolar na aldeia (MOREIRA, 2018, informação oral). Na prática, no entanto, o que aconteceu foi uma mudança completa do caráter da escola. O convênio durou um ano e foi então substituído por outro com a EEPG Joaquim Alvares Cruz, por mais dois anos, de 1999 a 2001 (idem).

O Estado vai assumindo com apoio das pessoas que já trabalham com os índios. [...] a secretaria começou a querer, começou a se movimentar para assumir, fundar o NEI e para assumir alguma coisa a partir do NEI. [...] Bom, e o que acontece, isso eu estou falando em um cenário geral né? Porque até de fato o Estado ocupar aquela escola demorou muito tempo ainda. Mas começou essa relação. Porque aí, ao criar o NEI, para você fazer o trabalho na aldeia tinha que pedir permissão. Olha, eu sei que a coisa foi ficando horrível. [...] Não querendo criar caso você criava caso. Por exemplo, eles só queriam que fosse professores [para participar de reuniões com a SEE-SP], mas [para os indígenas] é a liderança, é o cacique quem toma as decisões, ele tem que estar junto. [O NEI] dizia “Não, mas onde é que já se viu? Escola é Escola. Entender?” [...]. A gente conseguiu nessa pressão toda que fizessem uma sala de aula vinculada dentro da aldeia, pelo menos eles não precisavam sair da aldeia para ir à escola. Só que acabou sobrando o sistema da escola dali. (BIASE, 2018, informação oral)

Nessa nova fase, os professores indígenas foram substituídos por professores *juruá* das escolas conveniadas, e todo o modo de trabalho foi se alterando, com a premissa de que “escola é escola”.

Bom, então nesse período eu fiz a mesma coisa que eu fazia para os índios como uma transição, porque as coitadas das professorinhas que tiveram que assumir entravam apavoradas lá dentro, elas nunca tinham visto índio, nunca tinham ouvido falar. Um absurdo. Elas estavam ali do lado... mas ninguém sabia nada deles. Mas assim, as meninas superbem intencionadas, e, tipo assim – nossa, o que a gente faz, como que a gente faz – aí eu me propus a falar “olha, eu posso fazer um trabalho com vocês, um acompanhamento, uma coordenação pedagógica, ajudar dentro do planejamento como vocês trabalharem isso sem chocar demais e tal”. Aí eu fiz isso, fiquei um tempo acompanhando, enfim...

Para que a relação fosse mais amena. Mas, assim, para eles, nessa época, isso já não era agradável, entendeu? Porque os professores [indígenas] foram afastados, deixaram de ser professores, perderam prestígio. Porque foi quem lutou, quem batalhou. Mas de qualquer maneira criamos ali uma situação de algum apoio – ah, então você pode ser assistente do professor – e elas chamavam os professores e eles as ajudavam a entender. E foi se levando essa coisa. (idem)

A transição de uma escola que era operada majoritariamente pelos próprios Guarani (nas três experiências passadas) para uma escola estatal com professores oficiais, *juruá*, contratados, também foi um dos pontos mais ressaltados na fala de Jerá.

Daí começaram a construir as escolas na aldeia e começaram a contratar, só que lá, um dos primeiros erros foi contrato de professor *juruá*. [...] só que nessa época ainda a maioria dos Guarani era muito mais Guarani do que hoje. As crianças não sabiam falar português. E isso causou tipo uma série de transtornos. Eram várias crianças que estavam ali com esses professores *juruá* que não entendiam nada. Elas não entendiam o que os professores falavam. E aí então meio que foi tipo de qualquer jeito assim né. E aí essa ideia da escola veio e começou a se estruturar de forma meio não pensada. A gente quer escola, quer ter aula na aldeia e ponto. E **era uma coisa muito para aprender a ler e escrever apenas**. (Jerá, 2018, informação oral, grifo nosso)

Os desgastes nesse processo em que a escola foi assumida oficialmente pelo Estado foram muitos e envolviam até mesmo discussões sobre o uso do prédio escolar na aldeia.

Mas então, eles prezavam muito o prédio deles, porque eles que conquistaram o projeto. Era como se eles estivessem emprestando o prédio. E quando entra o Estado – o Estado já entra com “pode não sei o que”, “não pode não sei o que”. Então toda a discussão da gente era para amenizar esse meio de campo. O Estado precisava entender que não era a casa do Estado, que o prédio era deles e se eles quisessem usar o prédio de final de semana eles tinham o direito, e eles iam usar, entendeu? Parecem pequenas coisas, mas são enormes e cansativas, é dolorido você assistir o processo deles sendo invadidos. (BIASE, 2018, informação oral)

É interessante perceber que esses conflitos sobre o prédio escolar mudaram, mas que a burocracia é tanta que outros ainda ocorrem hoje. A escola precisa de reformas e manutenção, mas, como o prédio foi construído pela Prefeitura, o Estado não consegue incorporá-lo (MOREIRA, 2018, informação oral).

Desde a fundação da aldeia Tenondé Porã, diversos indígenas tiveram também experiências com escolas *juruá* fora da aldeia, seja no Paraná, de onde muitas famílias migraram, seja em São Paulo, muitas vezes nas próprias escolas da região de Parelheiros, como a Joaquim Alvares Cruz, ao lado da aldeia.

Foi em 97 mesmo. Em 96, 97. Porque na verdade tinha várias ideias assim misturadas. Uma que era um objetivo único que era de ter a escola na própria aldeia. Que era uma forma dos Guarani não sofrerem mais preconceito,

discriminação, ele não sofrer na cidade. Porque estudar na cidade era um problema. [...], para a grande maioria isso era muito ruim. Primeiro porque vai sofrer preconceitos, discriminação, vai ter muitas coisas ruins e vai perder os Guarani pra cidade. A ideia de que os Guarani que iam para a escola não ia querer mais voltar era muito forte. E aí depois com isso também vinha a ideia de que, se os Guarani aprendessem a ler e escrever, a gente ia deixar de aprender a fazer as coisa da cultura. [...] E aí então tinha essas ideias mas ao mesmo tempo então a secretaria, visto uma luta muito coletiva, de todos os caciques do estado de São Paulo, começa a pensar numa estrutura, uma inserção de uma estrutura escolar, de escolaridade nas aldeias, mas sem nenhum preparo, sem nenhum histórico, e também sem nenhum tipo de preocupação étnica, social ou sustentável. (JERÁ, 2018, informação oral)

2.2.5. Estatização: criação da Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo

Em 2001, o Decreto Estadual n. 46.339, de 3 de dezembro de 2001, criou a Escola Estadual Guarani Gwyrá Pepo, tornando-a independente dos convênios e diretamente atrelada à Secretaria Estadual de São Paulo. Dois anos depois, o Decreto Estadual n. 47.779, de 22 de abril de 2003, transformou-a em Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo.

2.2.6. Formação do professor indígena da Tenondé Porã: Magistério e Formação Intercultural Superior do Professor Indígena

“O Estado assume e cria o curso [de formação de professores indígenas]” (BIASE, 2018, informação oral). Em meio aos diversos conflitos, criados, entre outros, pelo desconforto com a inserção na escola de professores *juruá* e o afastamento dos educadores indígenas, a SEE de São Paulo cria em 2002 um curso de formação de professores indígenas, o magistério indígena (JERÁ, 2008, p. 24).

De acordo com os depoimentos (em entrevista para este trabalho) de Jerá, que foi aluna do curso, e de Biase, que o acompanhou como responsável por educação escolar indígena na Funai, o Magistério Indígena teve um ano e meio de duração e funcionou com a lógica de pedagogia de alternância: imersões de aulas e períodos de estágio dos indígenas em suas próprias aldeias. Foi dividido em dois grupos, um com alunos “mais adiantados” e outro mais “básico” (JERÁ, 2008, p. 26).

O Magistério Indígena foi fruto de uma luta feroz, porém o tempo de duração foi insuficiente para lidar com a diversidade dos alunos. Existia um conjunto de particularidades na origem do grupo que o tornava bem heterogêneo: algumas pessoas foram selecionadas por simplesmente terem todos os documentos, outras por não ter outra pessoa na aldeia interessada, algumas por serem parentes do núcleo mais forte da aldeia, poucos tinham escolaridade [...] No conjunto, muitos saíram do curso de Magistério sem ainda saberem bem o que era a educação diferenciada que se procurava praticar ali. (JERÁ, 2018, informação oral)

Apesar de todos os seus problemas, como principalmente a precariedade do conteúdo pedagógico e a linguagem difícil dos professores, formalmente o Magistério deu início a uma nova fase das escolas indígenas: formados, os indígenas poderiam então assumir os cargos dentro da aldeia, de professor a diretor, e criar metodologias e processos diferenciados (JERÁ, 2018, informação oral). “Depois dos acertos legais, as quatro professoras *juruá* tiveram que nos ceder suas classes, sendo essas das séries iniciais” (idem).

Com a grande influência que enfrentamos do mundo *juruá*, acho que os professores têm uma enorme responsabilidade a cumprir, tecnicamente falando, a escola deveria ser o mais coerente possível, cada qual em sua realidade. [...] Isso porque hoje as crianças na aldeia sugam o tempo todo os conhecimentos dos *juruá*. (idem)

Algum tempo depois do fim do Magistério Indígena, a Universidade de São Paulo (USP) ofereceu aos professores indígenas o curso de ensino superior Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, com duração de três anos. Esse curso abordava algumas disciplinas tradicionais de cursos de formação de professores/pedagogia, como Psicologia da Educação, mas também tinha disciplinas próprias para a realidade dos alunos, como Direitos Políticos Indígenas (idem). Hoje, há um trabalho na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) para a criação de um novo curso de formação de professores indígenas para o estado de São Paulo.

2.2.7. Proposta da escola

Todo esse processo de criação da escola foi imerso em conflito. Se por um lado era muito comum o discurso de que nesse novo contexto de muita proximidade com o *juruá* era necessário o aprendizado do português, aparentemente as outras disciplinas escolares eram desconsideradas pelos Guarani: escola era sinônimo de aprender a língua nacional, apenas. Algumas lideranças, no entanto, defendiam (e ainda defendem), como também ocorre com outras etnias, o acesso dos Guarani à escola tradicional *juruá*, inclusive ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Teve muitas brigas. [...] quando a gente tava fazendo pedagogia na USP, foi marcada uma reunião de todos os caciques pra falar sobre “o que a escola representa para a aldeia?”, “O que a escola deve fazer na aldeia?”. Qual a função dela na aldeia. [...] os coordenadores do curso marcaram esse encontro pra saber das lideranças, esses que também passaram pelo processo de avaliar que os Guarani podiam estudar, quem quisesse, de forma mais segura na aldeia. E, como você bem disse, no início não tinha essa coisa de “ah, vamos estudar pra todo mundo ser formado em faculdade, e aí fazer mestrado”. [...] [Uma liderança estava] falando e pensando uma escola tipo de *juruá* assim, sem ter qualquer tipo de relevância cultural assim. De preocupação pra o futuro. Ele tava só falando que queria que a escola na aldeia ensinasse só a cultura dos brancos. E aí ele começa a fortalecer o discurso que eu nem tinha ouvido em nenhuma das brigas de que eu tinha participado quando começou a luta pelas escolas na aldeia assim. [...] daí ele começa a fortalecer esse discurso que a escola tem que ensinar só

português porque todo mundo precisa sair da escola e ir para a faculdade. Tem que se formar para ser alguém na vida. (idem)

Na mesma reunião, Jerá defendia a posição que parece ser a oficial das experiências pré-estatais:

Que era que as pessoas na aldeia tinham que ser respeitadas nos seus diferentes estados, desejos. E na escola já tinha percebido alunos que gostavam mais da escola, se davam superbem na escola, aprendia rápido as coisas, queriam aprender mais, mas outros ficavam absolutamente entristecidos nessa vida de escola assim. Inúmeras vezes pegava aluno já bem triste na sala de aula, sentia que a escola era um fardo deles. E aí eu falei “Não, não”, não dá pra pensar assim, e aí eu relatei algumas coisas disso e falei pra eles se todo mundo, todos, todo mundo que está entrando na escola agora for fazer faculdade, quem que vai ficar na aldeia pra catar piolho? Daí comecei dar essa ideia do catar piolho e acho que foi uma coisa que suavizou muita coisa também. [...] É um momento de aprender também, e é um momento de carinho. Que as mães Guarani não tem o costume de ficar abraçando os filhos, beijar os filhos. Essa forma de acarinhar é uma cultura muito de lá, e aí a cultura Guarani lida de outra forma. A mãe coloca a filha, o filho, no meio das pernas e começa a catar piolho, e é uma forma de demonstrar muito carinho, tá cuidando, procurando se tem bichinho ali, e aí, dependendo do momento da vida do indivíduo, ela aconselha, fala de coisas, que pode tá correta ou incorreta, ou quando o filho tem [que decidir] as coisas da vida. E ali também se conta piada, também se conta histórias, muita coisa acontece em torno dessa ação de catar o piolho. Se a gente formatar uma escola que vai formar todo mundo pra ir para a faculdade, e essa faculdade que não vai ser, então num caráter de projeto específico, vai ter que fazer faculdade como outros *juruá* na cidade. Isso vai criar uma comunidade que vai ter vergonha de catar piolho. (idem)

A própria condição de escola do estado de São Paulo criou novas dinâmicas e interferiu nas relações de aprendizagem na aldeia. A condição de profissional contratado, as novas regras impostas ao ambiente para que se classifique como escola estadual, a supervisão de alguém alheio à cultura e que cuida simultaneamente de diversas etnias e experiências indígenas diferentes, todos esses fatores vão alterando a realidade da escola.

O fato deles serem empregados do Estado – eles são funcionários do Estado – acabou a liberdade deles. Entendeu? Por mais que esteja garantida na constituição mas, assim, eles estão sujeitos a parâmetros que não se adequaram à constituição de forma alguma, entendeu? E acabam cedendo, porque não tem como. Agora, o que que essa escola trouxe de bom para eles? Ela trouxe uma estruturação econômica e social para comunidade. Eles pararam de passar fome, deu uma visibilidade maior. Como tem vários professores agora, tem vários salários lá dentro, então assim melhorou toda a situação econômica de um pessoal que não tinha nada, entendeu? Deu uma estrutura, a autoestima é mais... não tem mais aquela coisa do pobrezinho, sabe? (BIASE, 2018, informação oral)

2.3. Etnografia da Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo

A compressão territorial na Tenondé Porã continua sendo fator determinante das

dinâmicas sociais na aldeia e, conseqüentemente, da experiência escolar. Essa situação torna-se ainda mais preocupante ao entendermos a definição de uma tekoá porã (terra boa Guarani): “[...] que seja mato, que possam plantar, que seja distante do branco, que não haja conflitos [...] o tekoa não é apenas a terra”, de acordo com depoimento de Aurora Carvalho, Guarani do Espírito Santo, aldeia da Boa Esperança, colhido por Lília Vale, em 1982, e citado por Ladeira e Azanha (1988, p. 23).

Se a cidade cerca e entra na aldeia fisicamente, a escola indígena acaba sendo uma maneira de levar o mundo *juruá* culturalmente para dentro da aldeia. Os tempos, espaços e costumes da forma escolar foram criados em contextos não indígenas e acabam se mostrando uma ruptura com a cultura da aldeia. Uma primeira coisa que chama a atenção na escola é sua enorme semelhança com qualquer outra escola estadual *juruá*; são iguais: a construção, o calendário, a divisão de horários nos dias, quase todas as disciplinas e o material didático fornecido, além da divisão de salas de aula por faixa etária – todos elementos estranhos à cosmovisão Guarani.

2.3.1. Estrutura física/construção

A Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo é uma construção não indígena e conta com três prédios: o principal tem seis salas de aula, a secretaria, a cozinha e banheiros; um prédio anexo a esse, com mais salas; outro prédio de construção semelhante, no qual acontecem as aulas de Ensino Médio, onde há mais cinco salas de aula, dentre as quais aparentemente apenas duas estão em funcionamento; e uma construção tradicional indígena que abriga os alunos de alfabetização. Os prédios não têm portões, estando suas portas de entrada sempre abertas para a comunidade.

Os dois prédios foram construídos pela Prefeitura em 1993, no início da parceria. O do Ensino Médio nasceu como um centro cultural, ficou desativado por anos e foi incorporado recentemente à escola. O principal já recebeu reformas no passado: uma por ocasião da implementação da Escola Estadual, no final da década de 1990, e uma ampliação em 2002, com a construção de mais salas de aula, banheiros e laboratórios (MOREIRA, 2018, informação oral).

2.3.2. Atendimento/matrículas

Apesar da distância entre as aldeias da TI Tenondé Porã, a escola atende crianças das outras comunidades. As crianças da aldeia Kuaray Rexakã (também conhecida como Brilho do Sol), por exemplo, atravessam o braço da Represa Billings de canoa, unem-se às crianças da aldeia Krukutu, e todas seguem de transporte escolar (ônibus) para a aldeia Tenondé Porã, à

Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo. Algumas outras aldeias do TI têm suas próprias escolas.

De acordo com o Censo Escolar de 2017, eram 18 os funcionários e 280 os alunos matriculados na escola: 107 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 118 nos anos finais, 53 no Ensino Médio e 2 de educação especial. O NEI-SEE-SP, através de solicitação pelo e-SIC, afirma serem 265 alunos matriculados em 2018. Esses números não batem com as estimativas dos professores ou mesmo com a realidade observável no dia a dia: frequentam diariamente o Ensino Médio, por exemplo, não mais do que 10 alunos. Também são números bastante reduzidos diante da quantidade estimada de crianças na aldeia: estima-se uma população flutuante de 400 a 800 crianças.

2.3.3. Permanência escolar e frequência

É interessante perceber que essa evasão escolar é coerente com as fases da vida do Guarani da Tenondé Porã: à medida que vão se tornando adultos e adquirindo mais responsabilidades familiares, vão deixando de frequentar a escola. Os adolescentes, que em geral já se casam e têm filhos, são os que menos se interessam pela educação formal – talvez por acreditarem que ela não é essencial para suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, impede a vivência dessa fase de constituição de família. Em campo, foi possível conhecer apenas uma menina que já era mãe e que, quando seu filho cresceu um pouco, voltou a frequentar, esporadicamente, as aulas.

Frequência diária, no entanto, não é o que determina o aprendizado ou o engajamento dos alunos, de acordo com a professora indígena Claudia. Ela conta que as “migrações” ainda são muito frequentes, mesmo que muitas vezes hoje elas sejam organizadas de maneira que poderíamos definir como “viagens”: seriam poucas as famílias que se mantêm em perpétuo movimento, em busca da terra sem mal, mas são muitas as que transitam vivendo por longos períodos em diferentes aldeias, além de serem muito comuns as viagens de alguns meses. Dessa maneira, é frequente que alunos passem meses em outras aldeias, sem comparecer às aulas, mas quando eles voltam o aprendizado continua, não é retardado: a multilocalidade é apenas mais um fator da experiência escolar Guarani.

Um dos motivos para esse aprendizado contínuo e independente também pode ser o fato de que a matrícula e a presença dos alunos não são obrigatórias, nem mesmo exigidas por todos os pais ou responsáveis. O professor indígena Walcenir, por exemplo, alega que seus filhos apenas frequentarão a escola quando manifestarem individualmente interesse: ele próprio só iniciou seus estudos aos 11 anos, e mesmo assim se alfabetizou, tornou-se liderança e é hoje

professor. “Muitas crianças não vêm para a escola porque são muito tímidas, mas uma hora podem querer vir, e elas têm liberdade.”

2.3.4. Adesão à escola

Entre os alunos do Ensino Médio da Tenondé Porã, por exemplo, não há uma forma única de pensar: ao ser questionado sobre a importância da escola em sua trajetória, um aluno, William, de 16 anos, alegou que quer ser advogado, e portanto precisa da escola para passar no vestibular diferenciado de uma universidade pública; outro, Rony, da mesma idade, disse que um dia terá filhos, e que aprende na escola o que precisa para defender o estilo de vida Guarani e sua possibilidade no futuro.

É importante lembrar que as crianças que hoje frequentam a escola já nasceram em uma aldeia que tinha a escola oficial.

2.3.5. Liberdade em sala de aula

A liberdade dentro do contexto escolar também é alta, o que pode ser exemplificado pela transição de pessoas e animais no prédio escolar. Todas as salas são térreas, e os três prédios são separados, de maneira que cada sala se conecta individualmente com o exterior da escola. É frequente encontrar animais, em especial cachorros, dentro das salas de aula, embaixo das carteiras, sem serem expulsos por professores ou alunos. Também é comum que os alunos saiam das salas e demorem um pouco a voltar, transitando pela aldeia.

Grande parte das aulas que foram observadas aconteceram dentro de sala de aula, na estrutura de aulas expositivas, com uso da lousa pelo professor e de cadernos com exercícios pelos alunos. Os professores relatam, no entanto, que são muitas as aulas que ocorrem fora do prédio escolar, em ambientes diversos da aldeia. Todas as explicações são feitas na língua materna, mas os exercícios em caderno são ditados e realizados em português.

2.3.6. Disciplinas e material didático

De acordo com o portal da SEE, as disciplinas escolares já estão adaptadas à BNCC. A parte diversificada é composta por Língua Materna, Cultura Étnica e Língua Estrangeira.

No Ensino Fundamental, a carga horária é: 6 aulas semanais de Português e Matemática; 4 de Ciências Naturais e Biológicas, de História e de Cultura Étnica (parte diversificada); 2 de Arte, Língua Materna (parte diversificada), Geografia e Língua Estrangeira (Inglês – parte diversificada). No Ensino Médio, são 6 aulas de Matemática; 5 de Português; 4 de História; 2 de Arte, Biologia, Física, Química, Geografia, Língua Materna (parte diversificada) e Língua

Estrangeira (Inglês – parte diversificada); e 1 de Filosofia, Sociologia e Cultura Étnica (parte diversificada).

Apesar de considerada parte diversificada, Inglês é uma disciplina incluída por ser padrão nas escolas estaduais. Cultura Étnica, até 2017, abordava artes plásticas baseadas na cultura Guarani, e Arte foi introduzida pela BNCC em 2018. Em Língua Materna, os alunos são alfabetizados em Guarani – uma vez que a língua oral é a oficial da aldeia.

Os materiais didáticos são, em sua maioria, materiais comuns das escolas estaduais. O projeto Saberes Indígenas na Escola¹⁶ atua com os professores na criação de materiais didáticos específicos, mas ainda são poucos os recursos em uso. Assim, alguns professores relatam embasar-se nos materiais tradicionais e adaptá-los ao cotidiano e ao interesse Guarani. O conteúdo discutido em sala de aula, então, varia muito, a depender do professor atuante, mas todos os que falaram em visitas de campo sobre seu trabalho relataram tentar abordar ao máximo assuntos que sejam relevantes para a formação do Guarani. Em História, por exemplo, discute-se a fundação da Tenondé Porã e os direitos indígenas; em Biologia, o lixo e a poluição da natureza.

A quase inexistência de materiais pedagógicos específicos à cultura Guarani foi tema recorrente entre os professores, que expuseram suas dificuldades de lecionar sem um material de apoio. Há necessidade de realizar uma mobilização entre caciques, lideranças, líderes espirituais, pais, professores e especialistas para a criação de materiais didáticos, a reivindicação foi unânime. (JERÁ apud SANTILLI, 2009, Anexo IVd, p. 2)

2.3.7. Projeto Político Pedagógico

De acordo com a SEE de São Paulo, ainda não foi criado um PPP diferenciado para a Gwyra Pepo – esse é um dos entraves burocráticos para, por exemplo, a criação de um calendário específico da escola, que respeite o calendário Guarani. Com o apoio da Funai, está sendo criado

¹⁶ “Saberes Indígenas na Escola é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Resolução em vigor: Resolução n. 54, de 12 de dezembro de 2013, com alterações da Resolução n. 57, de 23 de dezembro de 2013.

Secretaria Gestora: SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.”

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439>>.

Acesso em: out. 2017.

um novo PPP da escola, e para isso são realizadas periodicamente reuniões de toda a comunidade escolar com o apoio do professor Domingos Nobre.

Em resposta a uma solicitação de informação da pesquisadora deste trabalho pelo e-SIC para o CEE, no entanto, foi enviada uma “proposta pedagógica da EE Indígena Guarani Gwyrá Pepo, autorizada por esse Colegiado [CEE] por meio do Parecer CEE n. 130/2005”. Nela, é alegado que:

O desejo da comunidade é ver seus filhos se formarem na escola, uma formação diferenciada dos “não índios” que querem conseguir um bom emprego, uma casa confortável, um automóvel, e, assim que os alunos aprendam a ler e escrever, elaborar projetos, executar ideias da comunidade, relacionadas ao tempo, aos animais, à natureza e à religião Guarani. E que as crianças aprendam a solucionar os problemas e as dificuldades da aldeia, na sala de aula, teoricamente, para que no futuro sejam lideranças sábias, que tenham um conhecimento profundo sobre a cultura dos “juruá” e principalmente sobre a cultura Guarani, e lutem pelos direitos do povo. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2018, p. 4)

As atividades propostas são divididas em seis áreas do conhecimento/disciplinas: Agricultura e Meio Ambiente; Manuseio do Artesanato; Xondaro, Guardiã (Meninos), Tangará (Meninas); Medicina Tradicional; História e Religião; e Português. Especificamente, são citadas as seguintes atividades, entre outras: oitiva de histórias dos mais velhos, noções de conta (soma, divisão e multiplicação), culinária, introdução à informática e legislação. É possível perceber que, apesar de esse plano ter sido aprovado pelo CEE, ele não está sendo implementado pela SEE – e aparentemente não é nem mesmo conhecido por ela.

CAPÍTULO 3: POR QUE OS GUARANI MBYÁ DA TENONDE PORÃ QUEREM ESCOLA? CONQUISTAS E CONFLITOS

3.1. Estudantes, professores e lideranças: diferentes respostas à escola

A contradição entre a escola que se estava construindo na aldeia e a que hoje lá existe é grande, e as ideias majoritariamente discutidas nas reuniões a que a pesquisadora deste trabalho assistiu entre os indígenas e os *juruá* representantes do Estado não parecem adereçá-las. Pelo contrário, muitas vezes parecem existir grandes contradições entre o que se escuta da força Guarani na *Opy* e o que se observa nos diálogos com o Estado. Para alguém de fora da aldeia, pode ser difícil compreender por que a Tenondé Porã quer a escola, qual é a escola que quer e por que “permite” a avançada dos interesses *juruá*. Talvez uma das chaves para essa compreensão esteja exatamente em entender as expectativas dos *juruá* sobre os Guarani e o relacionamento que se estabelece entre esses dois povos.

Como já abordado, na atual situação de compressão territorial e pressões políticas sobre a Tenondé Porã, a existência da instituição escola exerce diversas importantes funções não educacionais dentro da aldeia: fornecimento de comida, salários, água potável. Claudia Jaxuka relata outra função, simbólica, que a escola teve em sua vida.

Claudia nasceu em uma aldeia no Paraná, mas desde criança foi criada por uma família *juruá*, para quem era uma espécie de doméstica. Na adolescência fugiu de volta para a aldeia, mas tinha medo de ser procurada pelos *juruá*, então seguiu para Tenondé Porã. Depois de tantos anos afastada de seu povo, Claudia mal falava Guarani e estava desacostumada com o modo de vida da aldeia. Na Tenondé, Claudia se casou, teve filhos, voltou a viver como Guarani e tornou-se professora.

Como eu cheguei aqui? De ser professora, sendo que eu nunca falei que meu sonho era ser professora. As circunstâncias da vida, as oportunidades, elas foram aparecendo pra mim. E tudo que eu tenho hoje, tudo o que eu faço, é com amor e com carinho. Aí eu penso que meus filhos também. Eu não falo pra nenhum deles, “Ah você tem que ser professor que nem eu sou”. Mas eu espero que, assim que eles concluírem o Ensino Médio, isso se eles também quiserem. Eu não estou impondo nada, colocando nada pra eles, mas se eles quiserem continuar estudando, fazer um curso, uma faculdade... Pra que eles tenham mais oportunidades.

Claudia parece ver a escola e seu trabalho como professora como a materialização da nova vida que ela pôde criar para si e do aprofundamento de seus laços com seu povo e sua aldeia. Assim, por mais que tenha diversas críticas ao formato da escola e especificamente aos

materiais didáticos a ela oferecidos, sua relação emocional com a escola é grande, e ela vê como positivo que seus filhos estudem.

Jerá também teve um percurso fortemente marcado pela Gwyrá Pepo. Sua mãe acreditava que a escola seria positiva, então Jerá, criança, foi estudar em uma escola *juruá*. Depois de sofrer diversos preconceitos, foi para a escola da aldeia, e nessa se destacou por seu desejo de ajudar a construir uma escola Guarani. Ela e sua mãe trabalharam na escola, em funções diferentes, e Jerá foi se estabelecendo cada vez mais como uma forte liderança na aldeia. Ela foi professora por alguns anos (a primeira contratada oficialmente pela SEE-SP), e chegou a ser diretora. É a redatora do PPP existente (e negado pela Secretaria) e de muitas reuniões sobre educação escolar indígena; estudou no Magistério e na Formação Superior do Professor Indígena.

Acho que na escola tem que observar comunidades, lideranças. Os pais têm que observar das pessoas quem que tem uma relevância ou demonstra interesse pra seguir um pouco mais adiante, né? Na cultura de lá e dar base para essa pessoa. Pra que ele vai aprendendo um modo de ver dos de lá, mas sem deixar de acreditar no seu próprio modo de ver as coisas, de acreditar. Por exemplo, de não entrar em confronto quando o de lá falar que é feminino, pra gente é masculino¹⁷. E aí não começar a valorizar mais a forma de ver do de lá assim. Pra continuar respeitando o seu, e não ter vergonha de catar piolho. E aí pra outros que não queiram isso, certamente não é todo mundo que vai querer, senão você vai ter que impor isso pra todo mundo, também tive que ser respeitado então. (JERÁ, 2018, informação oral)

Jerá hoje não acredita mais no modelo da escola estatal para os Guarani. Para ela, as relações sociais foram alteradas de maneira a prejudicar as tradições de seu povo, e por isso ela está em transição para sair oficialmente do aparato estatal, deixando de ser professora. No entanto, sua descrença não é na ideia de uma escola Guarani.

[Entre não ter escola ou criar uma do zero] com certeza eu ia fazer. A primeira coisa que eu ia fazer era determinar um tempo muito menor pros docentes. Pra que eles não se tornassem as pessoas diferentes na aldeia. Pra não fortalecer de novo a ideia de que é importante ser alguém na vida porque vai ter um salário mais alto que todo mundo. Vai ter as melhores coisas que todo mundo. E aí pra ter mais força, com mais gente atuando como professores. E aí as aulas também iam ser de forma alternativa. Daí no máximo as crianças iam ter contato com a leitura e a escrita uma vez por semana. Daí mais forte dos dias de aprendizado seria no contexto cultural. Até poderia ter coisas diferentes assim, intercâmbio com outros povos. Com os povos de lá, no mundo do plantio, por exemplo. Mas ia ser nas aulas práticas. Ia aprender as coisas eficientes de verdade assim. E diário escolar jamais. Estudar seria para aprender a produzir seu próprio sustento. (JERÁ, 2018, informação oral)

¹⁷ A Lua, por exemplo, palavra feminina no português, é uma divindade masculina no Guarani.

Ela afirma que não existe uma demanda generalizada dos Guarani da Tenondé Porã por acesso à educação escolar, e ainda menos por acesso ao ensino superior. No entanto, também não é possível generalizar que eles rejeitam a escola ou que não desejam certos aspectos da vida *juruá*. O que ela afirma que existe e é relevante na TI é um movimento por formação dos professores da escola:

Na verdade, existe um movimento oficial de formação superior dos professores que estão atuando agora, sem formação. Mas isso não significa, não é uma coisa voltada para todos os educandos das escolas. [...] existe sim um movimento grande dos próprios professores, que estão atuando agora. Dos não formados. [...] Mas não tem assim, “Nossa, a gente precisa se formar”. O Thiago [importante liderança da TI Tenondé Porã, professor na Gwyrá Pepo], por exemplo, é uma das pessoas que diz que não quer. Não quer se formar. “Não quero ir para a faculdade para deixar minha mulher, o meu filho, por vários tempos sozinhos”. Desvincular todos os dias da casa de reza... Ele não tem esse pensamento. Mas por sua vez a Aline [liderança e professora na Gwyrá Pepo] quer. Mas são vontades diferentes, mas existe, sim, essa demanda, talvez você tenha pegado bastante isso. A procura, a vontade e a luta dos próprios professores pra formação deles mesmos. Dos próprios. Não é uma coisa, tipo, que tenha faculdade pros alunos. É para nós. Nossa luta oficial. (idem)

A importância do aprendizado do Português e do Direito Indígena parece ser reconhecida, ao menos, pela maioria das lideranças da Tenondé Porã: ambos são necessários para a luta ao respeito maior aos Guarani. A presença de uma instituição estatal é também fundamental. A maior crítica, então, é direcionada ao modo como essa escola se estrutura, e às excessivas interferências do *juruá*.

[...] procuram atribuir sentido e função ao espaço da instituição escolar no interior da aldeia de modo a conquistar a anuência e aprovação dos mais velhos (tamói = avô) e dos dirigentes espirituais, refratários históricos à instalação de escolas nas aldeias. Os Guarani tornaram claro em suas exposições o seu questionamento, não da incorporação da Escola nos espaços internos da aldeia, mas sim do modelo de educação escolar imposto, alheio aos seus critérios, princípios e dinâmicas espaço-temporais. Como afirmou um dos participantes, “as regras são dadas pelas secretarias, os brancos não sabem o que é educação diferenciada, os professores indígenas é que precisam saber o que fazer”. (SANTILLI, 2009, p. 16)

3.2. Direito e escola indígena: estruturas e limites

Apesar dos esforços de membros da atual equipe do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC)¹⁸ da SEE-SP em criar e manter bons relacionamentos com as escolas indígenas e respeitar o modo de vida dos povos em seu entorno, a equipe da Secretaria de Educação em geral não tem formação ou experiência específica para lidar com o conceito da educação diferenciada, e mais

¹⁸ Órgão que engloba o antigo Núcleo de Educação Indígena.

especificamente não conhece as particularidades dos Guarani. Em diálogos que a pesquisadora deste trabalho teve com equipes da SEE de São Paulo e com a Diretoria Regional de Educação Sul 3 (responsável pelas escolas indígenas da região sul do Município de São Paulo), foi possível detectar claro etnocentrismo e ideias integracionistas sobre o papel da escola indígena.

Mesmo entre aqueles que não demonstravam preconceito em relação aos indígenas, foi fácil perceber a falta de conhecimento sobre a educação indígena e todas as possibilidades que a escolarização poderia oferecer. Já havia, em meados de 2017, um currículo preparado para as escolas indígenas que obedecia à BNCC, do qual a equipe da DRE Sul 3 parecia de orgulhar. Na prática, esse currículo era uma adaptação do que já hoje existe: uma lista de disciplinas e a quantidade de horas semanais que devem ser dedicadas a cada uma delas, e há a previsão de apenas duas a três horas de conteúdos específicos (língua e cultura materna) entre 30 horas de conteúdo total. Apesar de esse currículo claramente não respeitar o PPP (existente, porém negado), ele parece ser, como já expressado, motivo de orgulho para a equipe da secretaria.

A supervisora de ensino responsável pelas escolas nas aldeias também não lida apenas com educação escolar indígena, dividindo seu tempo com outras escolas públicas periféricas da região. Se esse fato por si só não é atestado de algo, conhecendo a realidade das secretarias, de pouca formação e de equipes especializadas pequenas para muito trabalho, também é possível entender que não há incentivo a um olhar específico para as escolas indígenas.

A fim de que os Guarani possam ter acesso às pequenas concessões que o Estado oferece na forma de seu direito indigenista, é exigida dos Guarani uma performatividade de sua indianidade. Essas “demonstrações de cultura” respondem a uma lógica de identidade e diferença, em que o *juruá*, o “eu/nós”, quer analisar o “outro”, o indígena, mas esse outro é encaixado dentro de expectativas já construídas.

A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas. O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (SILVA, 2000, p. 3-4)

Ao Estado, o Guarani Mbyá de São Paulo é/deve ser simplesmente um “indígena genérico”, e é para esse arquétipo que são feitas as políticas públicas. Se o indígena pleiteia seu direito a viver de modo diferente, seguindo outras regras que não as do *juruá* comum, é esperado

que ele se comporte também de maneira a mostrar sua diferença do *juruá*.

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (ibidem, p. 8)

Dessa idealização *juruá* da diferença do indígena derivam os preconceitos e a intolerância que são externalizados em ideias como “um indígena não pode usar roupas ou celular”. O estereótipo do indígena é construído sobre expectativas de comportamento cultural, em vez de ser compreendida a diferença ontológica, de cosmovisão, entre os diferentes povos que habitam o Brasil.

Por isso, não há uma abertura real para a convivência de diversas culturas, para a existência de diferentes legislações e instituições. Parte-se da premissa da normalidade do “eu” e da superioridade das “nossas” instituições. O “outro” genérico é interpretado a partir do que é importante para o “nós”, a partir do “nós”.

A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. (ibidem, p. 5)

Propõe-se, então, o bilinguismo na escola, para que o indígena possa usar sua língua materna como nós usamos a nossa língua *juruá*, sem considerar que o fundamento da linguagem e seus usos possam ser diferentes; propõe-se a matemática indígena para que o indígena possa fazer contas das atividades de seu dia a dia, sem considerar que a análise e a compartimentarização do todo pode simplesmente não fazer parte de sua cosmovisão. A própria ideia de que os povos indígenas devem operar sua educação através da escola, sua saúde através de postos e seu espaço através dos títulos de propriedade e posse deixa claro o privilégio dado pelo Direito à cosmovisão *juruá*.

3.2.1. Língua: bilinguismo, diglossia e aculturação

O bilinguismo na escola é considerado a principal conquista da educação indígena diferenciada: ele é o símbolo maior e basicamente a única real diferença hoje entre uma escola estadual não indígena e uma indígena. Na Tenondé Porã, ele é implementado, como já explicado, da seguinte forma: quando o professor é Guarani, as aulas são ministradas em guarani e os exercícios e anotações na lousa são em português; além disso, a alfabetização ocorre primeiro em língua materna e há duas aulas semanais de língua Guarani.

Poderia-se dizer, de início, que esse bilinguismo já é limitado ao se perceber os diferentes pesos atribuídos às línguas: há três vezes mais aulas de Português (6 aulas semanais), e os exercícios e as anotações de todas as disciplinas devem ser realizados em português. Mas, se considerarmos a importância da língua e da comunicação para os Guarani, a ideia do bilinguismo na escola e sua implementação parecem ainda mais artificiais.

[...] os versos em que se narram a criação do *ayvu rapyta* (o fundamento da linguagem humana) “constituen, a mi parecer, al capítulo más importante de la religión mbyá-guarani” (1959, p. 23). Essa importância dada à narrativa deve-se, segundo Cadogan, ao fato de que as palavras “*ayvu* = linguagem humana; *ñe’eng* = palavra, y e = decir encierran el, para nosotros, doble concepto de: expresar ideas – porción divina del alma” (1959, p. 23). (ANDRADE, 2000, p. 46)

Cadogan (1959) registra um mito segundo o qual *Namandu Ru Ate Tenonde Gua* gera os cinco elementos que tornam possível a existência dos pais das palavras: *tataendy* (chama sagrada), *tatachina* (neblina), *mborayú* (generosidade), *mba’e-a’ã* (hino sagrado) e *ayvu rapyta* (fundamento da linguagem humana). A linguagem é vivificada e inspirada pela neblina, a fumaça do cachimbo (*tatachina reko achy*) faz a palavra dos deuses penetrar a alma Guarani, e a generosidade se externa através da linguagem (ibidem, p. 49).

Se *ayvu rapyta* é o fundamento da linguagem, de origem divina, *ayvu* é sua imagem terrena. *ñe’eng*, “la palabra-alma”, seria o espírito dos seres vivos, e a especialidade da alma humana é que ela pode manifestar o *ayvu*; *ayvu rapyta* seria a medula do *ñe’eng* humano (ibidem, p. 51). A linguagem Guarani, portanto, mais do que uma mera ferramenta de comunicação cotidiana, é a essência divina e a base da própria alma.

Desse modo, palavra/humanidade/cosmos/eternidade são indissociáveis, conforme aponta Melià (1995, p. 33): “[...] la creación del mundo y del hombre son vistos como palabras dichas y participadas [...]. El que ha llegado a la plenitud y la perfección, ya no muere porque tampoco muere su palabra”. (LADEIRA, 2008, p. 32-33)

A língua Guarani é o que incorpora os preceitos mais fundamentais de sua cosmovisão: sua fluência ainda hoje nas aldeias é o que é mais citado para exemplificar a resistência de seu povo, mas, mais do que isso, é a alma Guarani, é a maneira de se comunicar com as divindades. Um Guarani muitas vezes irá esconder seu verdadeiro nome, para não revelar sua alma e se colocar em risco. As canções cantadas na *Opy* são escondidas dos *juruá*, para que possam ocorrer em toda sua força. Muito mais do que apenas ser uma ferramenta para a vida cotidiana, ela é o elo com o divino.

Assim, tratar a língua Guarani simplesmente como análoga ao português é uma atitude que ignora profundamente a cultura Guarani. Se é importante preservar a língua falada e não

exterminá-la através da escola, não há necessariamente sentido em homogeneizar uma grafia para ela, registrar mitos por escrito e ensiná-los em sala de aula, simplesmente como uma imagem do que fazemos com o português. De acordo com Andrade (2000), para os Guarani o português serve de língua de contato com o outro, para integrar diferentes grupos, mas sua língua materna “aproxima e aglutina os homens e os faz se revelarem aos deuses” (ibidem, p. 45), é a língua de contato com as divindades. Andrade registra a fala de um Guarani, Sebastião, que ilustra para o *juruá* o que seria *ayvu rapyta*: uma espécie de telefone para se comunicar com as divindades, que não leem o que se escreve em um papel, mas escutam as palavras dos Guarani (ibidem, p. 54).

A linguagem humana não foi concebida para ser reduzida à escrita, mas para ser a via de concretização do *ayvu rapyta*. Em outras palavras: a linguagem humana foi engendrada para ser o fluxo permanente de manifestação das divindades. (ibidem, p. 55)

Considerando a importância dessas diferenças no uso das línguas, parece ser mais adequado falar em diglossia do que bilinguismo, sendo este a coexistência de duas línguas em uma comunidade e aquele

[...] um tipo de especialização funcional entre línguas, em que a língua utilizada em casa e em outras situações de nível pessoal de interação entre os membros da comunidade é diferente daquela que é usada em outras funções oficiais, como, por exemplo, a linguagem oficial do governo, da mídia e da escola. (BASSANI, 2015, p. 10)

A ideia de que o Estado é responsável pela manutenção da língua Guarani via bilinguismo nas escolas e que o melhor formato e fazê-lo é através da alfabetização demonstra, novamente, uma visão etnocêntrica sobre educação e uma ideia de um Estado paternalista do qual os indígenas precisam para sobreviver. E a equalização do Guarani ao Português no contexto escolar demonstra uma falta de conhecimento sobre a importância da língua para o povo Guarani.

Qual é a “mágica” que permitiria adotar um modelo criado para integrar ou até aniquilar línguas e culturas, exatamente pela digestão escolar da diversidade linguística por meio da escrita, invertendo suas finalidades para que se transformem nas da preservação da diversidade? (FRANCHETTO, 2002, p. 96).

Essa discussão parece ainda mais importante quando levamos em consideração a insistência *juruá* em alfabetizar em Guarani e em unir esforços das aldeias para unificar a grafia do Guarani no Brasil: Mbyás, Xiripás e Kaiowás. Nas reuniões do novo PPP para a Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo, das quais a pesquisadora deste trabalho participou em 2016, parte grande do tempo de fala dos professores e facilitadores *juruá* foi gasta insistindo na necessidade dessa unificação gráfica. Essa demanda parece atender mais às expectativas *juruá* e a uma

performatividade “forte” da indianidade do que a um olhar sobre a importância da língua materna para os Guarani.

Talvez um movimento mais respeitoso ao *nhandereko* seria considerar os tempos e espaços Guarani, permitindo que as crianças, os adolescentes e as lideranças passassem mais tempo em atividades tradicionais e menos tempo em sala de aula, para que vivenciassem a língua e a religião de maneira natural e não escolarizada.

O ato de dizer as mensagens/ensinamentos recebidos é associado ao ato de ensinar (*nhemongueta*). [...] a não interrupção da sequência *nhemboe* (aprender, estudar, refletir) e *nhemongueta* (ensinar, aconselhar) é fundamental para a manutenção desse sistema. (LADEIRA, 2008, p. 33)

O respeito real ao outro, uma CF e as práticas derivantes que permitissem a existência do outro sem tentar de alguma forma integrá-lo não tentariam encaixar a cultura do outro dentro de sua própria. Tirar do contexto as práticas de um povo é mais uma ferramenta de etnocídio, uma vez que as esvazia de valor, do que fruto de uma convivência mutuamente benéfica.

Um modelo idealizado de escola, mas ainda não totalmente construído (os Guarani buscam definições e brechas no sistema educacional, na realidade e na organização social de sua própria aldeia), não abrange, como muitas vezes se supõe, a integração de práticas tradicionais e da “sabedoria guarani”, corporificada nos mais velhos e nos dirigentes espirituais, no seio das atividades escolares. Lugares e momentos próprios para a profusão dos discursos, aconselhamentos e profecias não podem ser simplesmente exportados, traduzidos e editados sem perderem sentido. (SANTILLI, 2009, p. 19)

3.2.2. Forma escolar e currículo oculto na aldeia Guarani

Parecem existir duas grandes correntes de pensamento sobre a educação escolar indígena: a primeira, respaldada por um pensamento majoritário de que “a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária, e, ainda, como um significativo veículo de mobilidade social” (LADEIRA, 2004, p. 141), defende que os indígenas têm direito, como qualquer outro jovem, à escola e aos conhecimentos da sociedade dominante, que podem levá-lo, por exemplo, a se tornar um médico ou advogado, assim como os *juruá*; a segunda, por outro lado, entende as escolas como “na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada” (ibidem, p. 142) – portanto, devem ser vistas *cum grano salis*.

Esses dois pensamentos muitas vezes não são opostos, e sim paradoxais, expressos por uma mesma pessoa ou um grupo social. Entre os alunos do Ensino Médio da Tenondé Porã, por exemplo, não há uma forma única de pensar: como já mencionado no Capítulo 2, há alunos como

William que querem acessar a universidade pública e outros como Rony que “apenas” defender o estilo de vida Guarani e sua possibilidade no futuro.

Depois que nós viemos para o mundo, devemos procurar o nosso próprio trabalho. Mas os brancos ofereciam outras coisas para nós, e, então, eu fugia para outras aldeias. [...] Por que eles ofereciam escola para mim? Porque a escola tira a metade da nossa vida, dos nossos costumes. [...] Mas, até hoje, os próprios brancos falam para seguir o pensamento deles, e para isso querem saber o nosso pensamento. Então, até nisso os próprios caciques caíram na palavra do branco. Quando é feita a escola na aldeia, os brancos oferecem dinheiro para o índio, e os índios até se vendem para o branco. Então eu nunca quis e nunca vou querer o dinheiro. Essa coisa não é da nossa vida e não vai nos levar ao nosso lugar.

Depoimento de um chefe de família Guarani entrevistado por seu filho. (LADEIRA, 2008, p. 71)

A questão sobre o efeito da escolarização nas dinâmicas sociais indígenas torna-se, então, um problema central, acrescido pela própria problemática da definição do que é ser indígena e do conceito de permanência/mutabilidade da cultura. A cultura não é algo estável: não se exige do *juruá* que, para permanecer *juruá*, viva como vivia em 1600; então, por que há tanta dificuldade em entender as mudanças culturais no mundo indígena e, ainda assim, sua manutenção como povo indígena? Pierri (2018, p. 42) levanta a hipótese de que “justamente porque são capazes de incorporar uma narrativa exógena, transformando-a segundo sua lógica, é que os Mbya conservam um ‘pensamento mítico elaborado e sutil’”, ou seja, é exatamente pela atualização de seus mitos nas condições fáticas vivenciadas e pela capacidade de incorporação dos elementos exógenos introduzidos em seus cotidianos às suas narrativas que os Mbya mantêm sua cultura e são reconhecidos como uma das maiores forças de resistência cultural, e não por se absterem de inovações e se afastarem de outras culturas.

Em qualquer das correntes de pensamento abordadas, parece subsistir uma segunda questão, referente à necessidade prática dos conhecimentos sobre o mundo *juruá*, para que os próprios indígenas possam exercer de fato sua autonomia sem a necessidade de mediadores, tradutores, tutores. Ainda que considerem injusto que devem se adaptar aos nossos meios para lutar por seus direitos, e não o oposto, como representado na fala de um indígena na *Opy* da Tenondé Porã “por que são os *juruá* que podem nos dar direitos e direitos diferenciados, e não nossas lideranças que são superiores às deles?”, ainda que a origem da cultura dominante esteja em relações de força que se ocultam pelo arbitrário cultural e pedagógico, o exercício da autonomia do indígena hoje requer uma capacidade de dialogar com as forças de poder e instituições *juruá*, em linguagens e meios *juruá*.

No texto “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, Vincent, Lahire e Thin relacionam o estabelecimento de um novo modelo de socialização na modernidade com a criação e a

ampliação da escola moderna. Eles tratam do estabelecimento histórico de uma forma particular de socialização do saber, que é desenvolvido em um contexto de institucionalização e inovação social e política na Europa, nos séculos XVI-XVII. A forma escolar é definida como o princípio de engendramento, inteligibilidade, do que é a escola, cuja invenção deve ser estudada para compreender como “não sem dificuldades, um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização” (VINCENTE, LAHIRE & THIN, 2001, p. 28).

Essa forma escolar inaugura um lugar e um tempo específicos nos quais ocorrerá a educação, uma relação autônoma pedagógica e uma ideia de submissão e obediência a regras escritas e impessoais. “A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (ibidem, p. 35), cuja predominância se torna visível a partir do desenvolvimento da escolarização desde o século XIX, e acelerou depois dos anos 1960. Ela ultrapassa os muros da instituição escolar e integra a construção histórica e social de um modelo específico de sociedade, uma sociedade moderna, civilizatória, industrial e de matriz iluminista. Dessa forma, para compreender a escola dentro de outra cultura, é preciso compreender o contexto maior da sociedade que cria a escola e o da que a recebe.

As características que inauguram a forma escolar seriam a criação de relações autônomas pedagógicas, para além dos relacionamentos de aprendiz que as crianças tinham com os mais velhos; a de espaços de aprendizado específicos, para além da ideia de aprendizagem durante toda a vida; e a de regras objetivas formais, a serem seguidas por toda a comunidade, sem uma autoridade específica que as emana (ibidem, p. 28). Na aldeia, mais uma relação é alterada com a introdução da escola: criam-se classes sociais diferenciadas e a ideia de trabalho remunerado.

Os professores começam a ser pessoas assalariadas na aldeia. E essas pessoas então te trazem consigo uma imagem muito desejada pela maioria e que é então o que **fortalece a ideia de que você tem que ir pra escola para ser alguém na vida**. O professor tem salário, é o que tem sapato bonito, tem roupa bonita, viaja, usa óculos, é o que não sei o quê, não sei o quê... e a escola começa a se perder nesse mundo de desejo de material assim. É aí por um bom tempo a coisa fica muito forte nisso. E muitos Guarani começam a falar então que as escolas na aldeia não tem que ensinar a cultura Guarani. A cultura Guarani já se sabe naturalmente e a escola só tem que estudar, ensinar cultura de lá, pra todo mundo ir pra faculdade, não sei o quê. E eu fiz parte de todo esse início da coisa, e fiz parte de todo o processo e agora tô fazendo parte de um outro processo que é de largar isso. Eu fui uma das primeiras Guarani a ser contratada pelo Estado e certamente, seguramente, vou ser a primeira que vou abandonar o barco. O barco da burocracia, o barco do salário, o barco do direitos trabalhistas... Só saí fora assim. Ainda que queira continuar com o trabalho de se pensar, trabalhando com pedagogia sustentável para a aldeia, mais autônomo, ou mais Guarani, que seja, mas eu vou me desvincular disso. (JERÁ, 2018, informação oral, grifo nosso)

O que se critica na escola não é sempre seu conteúdo ser *juruá*, uma vez que alguns conhecimentos *juruá* são considerados importantes, e sim a forma escolar, o modo como se faz a escola. Essa estrutura afeta o dia a dia da escola em si: como se ensinam os conteúdos, como se pensam as áreas de conhecimento, como se organizam uma sala de aula e um horário. Mas, mais do que isso, afeta todo seu entorno: diretamente ocupa tempos e mentes, indiretamente altera a posição social de quem a ocupa, a maneira como se fazem e se seguem regras.

A professora Guarani Claudia chama a atenção, por exemplo, para a separação dos pais em relação a seus filhos: pais professores e filhos alunos passam grande parte de seus dias na escola, e não em contato entre si, o que é elencado como uma das possíveis causas para a recente falta de conhecimento dos jovens sobre a cultura Guarani.

Nesse paradoxo entre a escola aculturante, que cria e exige uma estrutura própria, e a escola necessária para o empoderamento, as discussões para a construção de um currículo tornam-se duplamente complexas. Para a manutenção do *nhandereko*, estilo de vida Guarani, os jovens passam a frequentar a escola que os ensina os conhecimentos *juruá*. No processo de aprendizado, a comunidade acaba por distanciar-se de seus costumes, uma vez que se impõe uma rotina escolar que ocupa os dias. Abre-se mão do *nhandereko* para tentar conquistar o direito de ele existir.

Ainda que não se possa estabelecer uma relação direta de causa e efeito com a implementação da escola, ocorreu uma grande diminuição na frequência à casa de rezas principal, a *Opy* grande, na Tenondé Porã nos últimos anos. Uma das razões apontadas pela própria comunidade escolar é que o cotidiano se tornou muito cansativo, e no final do dia tanto os professores quanto os alunos buscam por descanso, e não conseguem se dedicar a mais uma atividade coletiva. Por sua vez, a falta de convivência na casa de reza representa uma falta da vivência religiosa-espiritual Guarani e de uma parte dos aprendizados com os *xeramoy*, os anciãos, sábios.

A forma da escola carrega em si um currículo oculto. Dentro da instituição, com a separação entre professores e alunos, alunos de anos diferentes, disciplinas em seus próprios horários, ensinam-se não apenas os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, mas também uma forma de se relacionar com o mundo, de aprender e de ser. É essa forma a principal colisão com o *nhandereko*, e não algum conteúdo em si.

Talvez por isso exista uma abertura e certa naturalidade para a ideia de que alguns Guarani, como outros povos indígenas fazem, possam até mesmo sair de suas aldeias, cursar o ensino superior tradicional e passar a exercer as profissões que ocupam na aldeia (professor, médico). Não são os conhecimentos *juruá* que colidem por si com o *nhandereko* – e, na verdade, talvez o desafio do profissional Guarani seja dosar e interpretar as diferentes culturas e sua

necessidade e aplicabilidade em cada momento. O que entra em conflito com o Guarani é encaixar-se no sistema do *juruá*: em seus tempos, espaços e modos de relação.

O mundo havia sido racionalizado a uma extensão, e essa racionalidade tinha se tornado uma força social tão forte, que o indivíduo não podia fazer melhor do que se ajustar, sem reservas. (MARCUSE, 1998, p. 45, tradução nossa)

O conflito constante entre os povos indígenas e a sociedade *juruá* não se dá pelo conflito entre indivíduos indígenas e não indígenas, e sim pelas pressões exercidas pelo poder na sociedade moderna civilizada e industrial. A burocracia moderna, atrelada a uma nova ideia de imparcialidade e superioridade da tecnologia, cria uma sociedade em que o indivíduo perde ou abre mão de sua individualidade e se adapta às instituições.

Mas o homem não experiencia essa perda de liberdade como o trabalho de algo hostil e estranho; ele abre mão de sua liberdade pela máxima da razão. (ibidem, p. 46, tradução nossa)

O Guarani Mbya não fez parte desse pacto de “modernização” que estrutura o Estado, mas é de alguma forma capturado por ele, uma vez que também precisa se adaptar às possibilidades que o Estado oferece/limita. Ainda que não ceda sua educação à conformação da escola, precisa desta (pelo menos por razões econômicas) e acaba por causar profundas mudanças em seu processo educacional; ainda que não aceite participar do modelo econômico e se transformar em um “trabalhador nacional”, precisa de produtos *juruá* e acaba por ceder a limitações profundas em suas possibilidades de vida.

Isso não quer dizer que o Guarani é refém imobilizado de um poder superior: pelo contrário, a resistência e a permanente renovação dos Mbyá podem ser inspiração para os *juruá* que também não querem se adaptar às transformações contemporâneas. Mas é preciso entender que o que se chama de “autodeterminação dos povos indígenas” é, na verdade, um conjunto de concessões pequenas e limitadas dentro de um sistema totalitário, e que é através da verdadeira escuta e mesmo do distanciamento que se podem criar as possibilidades de os Guarani viverem como quiserem.

Nesse sentido, ainda que a priori o discurso seja de que a função da escola seria o ensinamento da cultura *juruá*, uma vez que a cultura Guarani pulsa viva na comunidade e não requer intermediários, a rotina escolar gera uma demanda pela entrada dos conhecimentos especificamente Guarani no currículo. Por isso, em 2018, a escola passou a criar dois dias mensais a serem passados inteiramente na casa de reza ou na *oka* (espaço na frente da *Opy*), experimentando e discutindo as tradições Guarani que estavam sendo esquecidas. Em março, por exemplo, as crianças vivenciaram, sob orientação dos professores, e especialmente de Tiago,

importante liderança, algumas brincadeiras tradicionais Guarani e o *xondaro*. Observa-se, então, uma mutação da função da escola para ela se tornar também vetor de conhecimentos Guarani – algo que foge das expectativas iniciais dos indígenas.

A própria forma escolar, que se impõe às outras formas de relação social, criou uma transformação no papel da escola para a comunidade da aldeia Tenondé Porã. De arma para a autodefesa indígena diante dos avanços *juruá*, ela se torna armadilha de aculturação/pseudo-integração e, depois, vetor principal de conhecimentos e cultura para uma parte da aldeia. Assim, ela é hoje vista também como uma instituição que permite os ensinamentos da própria tradição e da cosmovisão Guarani.

Talvez esta seja a solução encontrada pela Tenondé Porã para que a Gwyrá Pepo consiga estar mais integrada à aldeia: criar uma rotina de afastamento da comunidade escolar da escola. Talvez alguns dias mensais, como hoje, talvez até mais, em que as crianças e os professores possam praticar atividades Guarani fora do prédio escolar. Esses dias especiais não precisam de anuência ou apoio do Estado, sendo geridos e criados pelos próprios indígenas.

Caso a SEE-SP e a DRE estejam dispostas a participar de um movimento maior pela mudança da escola indígena, ela poderia ser ainda mais radical. Os ensinamentos *juruá* poderiam passar a ocupar menos tempo do dia a dia da aldeia, e os momentos na escola poderiam respeitar o calendário Guarani. Como os dias especiais da Gwyrá Pepo deixaram claro, é fora da escola e dela se afastando que os Guarani conseguem aprender e vivenciar sua própria cultura.

O afastamento do *juruá* e de sua instituição é o que gerou a possibilidade de vivenciar o *nhandereko*, não algum tipo de absorção pela escola da cultura. A criação do novo PPP da Gwyrá Pepo poderia levar em consideração esses avanços criados e geridos pelos próprios indígenas, em uma real manifestação de respeito e escuta sobre seus desejos e suas necessidades, mas, mais do que isso, comprovando um desejo de permitir a autonomia desse povo.

3.3. Multiculturalismos na escola

No capítulo destinado aos povos indígenas, a CF de 1988 prescreve:

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.

Em seguida, ela define a criação das instituições indígenas diferenciadas (direitos à terra, à educação e à saúde diferenciados). O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, documento oficial de 1998, propõe uma educação fundamentada no reconhecimento da multiétnica, da pluralidade, da diversidade, da educação e de conhecimentos indígenas,

de autodeterminação e de comunidade educativa indígena. Parte-se da perspectiva do “eu”, que enxerga o outro como diferente, mas não se percebe como uma identidade específica e igual a qualquer outra.

A autonomia e o respeito que são prometidos aos indígenas por nossa CF já se mostram limitados pelo próprio texto da lei, em que o ordenamento nacional *juruá* se coloca como superior ao ordenamento indígena. Uma análise conceitual sobre o multiculturalismo (existência de múltiplas culturas) e a forma como ele se dá no Brasil demonstra que ainda se está longe de alcançar uma convivência igualitária.

Souza (2010, p. 58-74) apresenta uma sistematização dos conceitos de multiculturalismo para McLaren, que podem ser separados nas topologias a) multiculturalismo conservador ou empresarial: “as sociedades ‘evoluem’ e se desenvolvem num mesmo sentido, partindo de um estágio ‘inferior’ para um ‘superior’, apontando para a perspectiva de uma cultura única a ser atingida no final das etapas evolutivas” (ibidem, p. 62); b) multiculturalismo humanista liberal: “sustenta a premissa de que ‘todos são iguais perante a lei’” e “desconsidera a produção de desigualdades com base na raça/etnia, classe social, gênero, dentre outros marcadores identitários” (ibidem, p. 63); c) multiculturalismo liberal de esquerda: apresenta “caráter essencialista de cultura”, “onde as identidades são compreendidas como essência do sujeito” (ibidem, p. 64) e d) multiculturalismo crítico e de resistência/multiculturalismo revolucionário, no qual entende-se que “as desigualdades são produzidas em contextos sociais, econômicos e políticos desiguais e expressam relações de poder, assimetricamente construídas no interior das sociedades” (ibidem, p. 62-63). Também explica que interculturalidade, segundo Richter, seria a “inter-relação entre as culturas, que representa a forma que ultrapassa o âmbito das relações pautadas na dominação, para abrir alternativas ao diálogo e reciprocidade” (ibidem, p. 61). Aprofundando as possibilidades de reciprocidade, o Bem Viver é definido como a “soma de práticas de resistência ao colonialismo e às suas sequelas”, em um modo de vida não absorvido pela “Modernidade capitalista” (ACOSTA, 2016, p. 70).

A partir da Constituição de 1988, supera-se teoricamente o paradigma integracionista de multiculturalismo conservador (a), no qual reconhecia-se a existência dos indígenas, mas como povos em transição para a integração nacional. Mas, enquanto havia a expectativa da criação de uma sociedade bem viverista intercultural, na qual os povos indígenas teriam o direito de viver de acordo com sua cultura e sua cosmovisão, a prática provou que o Estado conseguiu, no máximo, implementar, de forma questionável, um multiculturalismo humanista liberal, no qual o indígena é visto como um igual e deve se adaptar à cultura hegemônica, até mesmo para conseguir seus direitos de igualdade.

Os conflitos do multiculturalismo hoje existentes são simbolizados, por exemplo, pelo

processo de estabelecimento do PPP da Gwyrá Pepo. Em dias de reunião do PPP, as atividades escolares são paralisadas, toda a comunidade é convidada a participar e muitos de fato participam: professores, lideranças e vários alunos de diferentes idades. Entre as discussões propostas em um dos dias, os indígenas tinham que debater as forças, as fraquezas, as ameaças e as oportunidades da escola na comunidade e de sua relação com o trabalho.

Os *juruá* presentes demonstravam uma visão de multiculturalismo liberal, entre o conservador e o de esquerda. Por um lado, a crença em uma escola em sua forma tradicional demonstra uma ideia de que todos são iguais, ignorando as diferenças ontológicas e mesmo culturais entre os *juruá* e os Guarani. Por outro, alguns elementos da cultura são tomados como essenciais e definidores do Guarani, simbolizando a diferença.

Já os Guarani defendiam um multiculturalismo crítico e de resistência, criticando a cultura *juruá* e suas imposições. Nas discussões sobre trabalho, essa palavra incorporava o significado imediato de trabalho *juruá*, não indígena. E, nesse sentido, o grupo composto por jovens alunos da escola indígena era muito crítico: o trabalho *juruá* é escravizante e os Guarani não devem nele se inserir, a escola deveria prepará-los para lutar por seus direitos, e não para participar da sociedade dominante.

Para alguns técnicos da SEE, a Gwyrá Pepo não passa de uma versão “empobrecida” da escola tradicional: os alunos têm os mesmos tempos e trajetórias escolares, estudam as mesmas disciplinas. A resistência dos professores é grande, mesmo dos professores especialistas *juruá*, e há uma tentativa constante de problematizar os conteúdos e refletir sobre a realidade indígena no interior de cada disciplina, mas os instrumentos oferecidos oficialmente pela estrutura estadual são, no máximo, do paradigma multicultural humanista liberal.

Ao ignorar as “regras” da escola estadual e não cumprir o cronograma, a Tenondé Porã se aproxima da interculturalidade, na qual as regras Guarani têm o mesmo valor que as da secretaria, podendo às vezes sobrepor-se a elas. Mas, sem direitos básicos para garantir o *nhandereko*, como um território que permite a multilocalidade, a caça, a pesca e os cultivos de alimento verdadeiro, não é possível atingir o Bem Viver.

É reconhecida uma igualdade capenga: igualdade porque, se os *juruá* têm sua escola, os indígenas podem também ter a sua; capenga porque a escola é, na prática, criada à imagem e à semelhança da escola *juruá*. As diferenças são, então, tratadas oficialmente como, na melhor das hipóteses, essenciais, no paradigma do multiculturalismo liberal de esquerda, mas não há criação de oportunidades reais para o questionamento sobre como foram estabelecidos os padrões que valoram essas diferenças, ou mesmo a oportunidade de simplesmente delas se afastar. Se há uma força indígena que pulsa pela indigenização da escola, há uma força estadual que pulsa ainda pela integração do indígena, por sua liberdade de ser diferente apenas dentro de limites impostos.

Jerá, falando sobre outra liderança Guarani, o Tiago, demonstra que a cosmovisão Guarani pleiteia o Bem Viver:

O Tiago, por falar o *juruá*, por ter tido a escolarização, tomou também esse caminho da liderança, de representar o Guarani. E ele vai diariamente na casa de reza, não importa o que esteja acontecendo, e isso é muito bonito, ele faz uma reza forte. É liderança nesse mundo louco de hoje, mas consegue ser esse Guarani que segue o caminho de *nhanderu*. Ele é prova concreta pra mim de que existe o *nhanderekuery*.

Inspirado exatamente no *nhandereko* Guarani e no *sumak kawsay quéchua*, o Bem Viver é um conceito e uma proposta de interculturalidade que abraça o perspectivismo e o multinaturalismo. Na esteira de outros movimentos políticos progressistas, defende que só há igualdade real quando todos os seres são verdadeiramente iguais, ou seja, quando uma cosmovisão e uma cultura não podem se impor a outros.

Entendendo a escola como instituição que carrega a forma escolar, alterando as relações sociais de seu entorno, questiona-se sua capacidade apriorística de ser um espaço intercultural bem viverista. Considerando que a conquista constitucional na prática permitiu a diferenciação das instituições *juruá*, e não a criação de novas instituições a partir da própria cultura indígena, talvez não seja possível falar em respeito ao e em reconhecimento do *nhandereko* através da ampliação do que a escola engloba, e sim apenas de sua convivência com outras instituições e formas de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi motivado inicialmente por compreender as mudanças que os Guarani Mbyá da Tenondé Porã teriam realizado na estrutura da escola para que ela se indigenizasse. Ansiando por mudanças na escola *juruá*, a pesquisadora queria mais uma vez recorrer aos indígenas para, com eles, aprender como criar experiências e instituições que respeitassem o homem acima das máquinas. Foi possível descobrir aspectos pouco relatados sobre a implementação da escola na aldeia e investigar as representações que se fazem sobre seus efeitos no povo Guarani, além de conhecer algumas novas estratégias para lidar com a escola no presente e futuro. No entanto, ao longo do trabalho, foi percebido que as instituições da educação escolar indígena na Tenondé (ainda?) não sofreram mudanças que as tornaram indígenas, e que a Tenondé segue no conflito de entender como lidar com a arma(dilha) da escola.

Trabalhos que discorrem sobre os Guarani os descrevem como comunidades profundamente religiosas, que seguem um sistema (*teko*) deixado por *Nhanderu kuery* e que até permite concessões, transgressões, mas que deve ser seguido à risca. Esse sistema oferece regras para todas as áreas da vida: comportamento, linguagem, alimentação, plantação, e até para a construção dos espaços. O mundo Guarani é um mundo da totalidade, fundado na mobilidade, no parentesco e na reciprocidade (LADEIRA, 2008, p. 193). E, dessa forma, a mera inserção de instituições *juruá*, que oferecem tão pouca possibilidade de adaptação, causa desequilíbrios difíceis de serem absorvidos.

Embora os povos indígenas com contato permanente venham atualizando suas formas de relacionamento e estratégias, em um passo acelerado, para sobreviverem enquanto minorias, as instituições da sociedade nacional não se atualizaram nem removeram o preconceito e o etnocentrismo que implícita ou explicitamente aderiram à sua postura e às suas práticas. (ibidem, p. 196)

Apesar da criação, após a CF de 1988, das instituições indígenas diferenciadas, e, mais especificamente, no Estado de São Paulo, do NEI (hoje parte de um setor de inclusão na SEE), o governo brasileiro ainda não conseguiu superar suas concepções etnocêntricas e integracionistas sobre a educação escolar indígena. Subsiste uma visão de que há nós, não indígenas, e eles, indígenas, e não se leva em consideração que há mais de uma centena de diferentes culturas coexistindo no Brasil.

Isso significa que a maior parte das políticas para os indígenas é criada considerando uma inexistente unidade e heterogeneidade dos povos indígenas, e as políticas são consideradas participativas por permitirem a escuta e a participação de algum desses povos. Os Guarani, no entanto, não participaram historicamente das movimentações nacionais pela educação escolar indígena, sendo o foco de sua atuação na política nacional apenas a questão do território. Assim,

as políticas educacionais que afetam o dia a dia dos Guarani não levam em consideração sua cultura, suas necessidades e seus desejos, ou mesmo seu modo de viver.

Localmente, não há estrutura ou formação na SEE de São Paulo ou na Diretoria Regional que possa oferecer um olhar atento e diferenciado para a escola Gwyra Pepo. Pelo contrário, o que se encontra majoritariamente são visões etnocêntricas e preconceituosas sobre os indígenas, e uma ideia de que “as escolas indígenas são muito ruins, eles não são capazes de administrar suas próprias escolas, suas crianças não aprendem, e nós [brancos] deveríamos ter mais poder sobre as decisões escolares”, como alegado por uma técnica.

É possível dizer, portanto, que subsistem grandes conservadorismos nas instituições públicas educacionais, e que eles são semelhantes àqueles enfrentados por escolas não indígenas que procuram criar novos espaços e novas formas de aprendizado ou privilegiar outros conteúdos além dos clássicos etnocêntricos. A ideia de uma escola padronizada, heterogênea, por todo o Brasil, com restrições de conteúdo e metodologia que não respondem aos anseios de suas comunidades, vem, inclusive, ganhando força com os movimentos políticos recentes, como a BNCC e a Escola Sem Partido.

Uma frequente questão levantada ao se defender a escola indígena é que ela foi uma conquista dos povos indígenas, algo construído por eles mesmos e que conseguiu ser aprovado e efetivado no ordenamento jurídico. Uma possível resposta a essa proposição é que são centenas de povos indígenas diferentes em nosso país, que não necessariamente concordam entre si. Nem todos participaram da construção da Escola Indígena Diferenciada, e, portanto, não é possível alegar nem mesmo que essa instituição é uma conquista de todos os povos indígenas brasileiros, ou que todos eles de fato lutariam por essa pauta.

Enquanto este texto estava sendo escrito, assumiu a Presidência da República no Brasil um presidente que é contra a mera existência dos indígenas e que prometeu acabar com suas terras. Assim, o país regride novamente contra o Bem Viver e a favor da normalização dos corpos e da adaptação do homem às regras apenas de um capital de dependência.

O povo Guarani, no entanto, segue resistindo com bravura, como já o faz há centenas de anos, desde a invasão de suas terras pelos colonizadores. Externamente, em relação ao contato com o *juruá*, sua resistência vem mudando com o tempo e suas lideranças vem ocupando novos espaços e diferentes funções: a Tenondé Porã criou uma nova forma de representação política que não inclui um cacique e que permite a representação política por mulheres, por exemplo. Também vem crescendo a exposição pública por parte dos Guarani, abrindo-se uma seletiva exceção à estratégia da invisibilidade. Internamente, entre os próprios Mbyá, parece que há uma constante criação de novos movimentos de resgate e intensificação do *nhandereko*, como simbolizado há pouco tempo pela fundação de novas aldeias, em especial a Kalipety, que tem

como objetivo ser o mais fiel possível à cultura Guarani e manter distância das perecíveis coisas *juruá*.

Especificamente, na escola Gwyrá Pepo, essa resistência é exercida de diversas formas: pela simples negação da escola, exercitada pela maioria da comunidade considerada adulta, uma vez que uma parte praticamente irrelevante dos adolescentes e dos jovens frequenta a escola; pela ocupação da escola pelas questões políticas da aldeia, já que os professores são escolhidos dentre lideranças políticas e o calendário escolar na prática é afetado por movimentos políticos em geral; pelas práticas escolares diárias, como o respeito à mobilidade Guarani; e pela permanente discussão, pelo menos entre a comunidade escolar, sobre o papel da escola e como indigenizá-la.

Existe uma caricatura do homem e da mulher indígenas que vem dos tempos coloniais e que diz “visto um índio, vistos todos”. Vocês, melhor do que eu, sabem que essa generalização é inteiramente gratuita e falsa. Para um observador não indígena, para um bom antropólogo, por exemplo, a imagem do índio que fica é bem a contrária: que o indígena faz o que bem quer, com liberdade às vezes quase raiando em anarquia, pois cada índio é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio. A pedagogia, parafraseando o músico Yehudi Menuhi, quando recebia o prêmio Príncipe de Astúrias, é educar para a liberdade, e ela se dá “quando concedemos aos outros a liberdade de serem eles mesmos, de dar e ajudar”. (MELIÀ, 1999, p. 12)

Não foi possível nos primeiros quinhentos anos, mas talvez nos próximos o *juruá* possa aprender com os povos indígenas e com os Guarani especialmente a respeitar a alteridade e a autonomia. Até lá, “A todo povo que luta, *aguyjevete*”¹⁹.

¹⁹ A expressão foi imortalizada em um clipe de rap produzido pelos jovens da Tenondé Porã. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uUvS8Gnbkwk>>. Acesso em: out. 2017. Originalmente, “*aguyvete* para quem luta” é uma saudação relacionada ao processo de chegada do Guarani à terra sem mal, que poderia ser traduzida como “que se transforme verdadeiramente” (KEESE DOS SANTOS, 2017, p. 275).

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional**: a escola e as inspirações de futuro das comunidades. [Tese de doutorado]. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2013.

ALFONSO, Luciano. A história oral temática como recurso na pesquisa com profissionais do jornalismo cultural. **10º Encontro Nacional de História da Mídia**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

ANDRADE, José Roberto de. **Alma, valor, pinga e enunciação**: uma abordagem semiótica do discurso guarani. [Dissertação de mestrado]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, 2000.

BASSANI, Indaiá de Santana. **Fundamentos linguísticos**: bilinguismo e multilinguismo. [Disciplina de curso]. São Paulo: Unifesp, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio 2018.

_____. **Nhembo'e!** Enquanto o encantamento permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. [Tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 4, n. 7, p. 107-120, out. 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; STUMPF, Beatriz Osorio. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá Guarani. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, out./dez. 2016.

BIASE, Helena de. A contribuição da pedagogia Freinet na construção de escola indígena diferenciada na grande metrópole. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. p. 87-106.

_____. Entrevista concedida à pesquisadora Amanda Aliende da Matta em São Paulo-SP, no dia 29 de maio de 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de História para populações indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

BORSATTO, Fernanda Serra. **Educação escolar indígena**: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu. [Dissertação de mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10796>>. Acesso em: maio de 2018.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio, Brasília, DF, dez. 1973.

_____. Decreto Legislativo n. 20, de 1965. Aprova as Convenções de n. 21, 22, 91, 93, 94, 97, 103, 104, 105, 106 e 107 e rejeita a de n. 90, adoções pela Conferência-Geral da Organização Internacional do Trabalho. Brasília, DF, jul. 1957.

CADOGAN, Leon. Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. Boletim n. 227, **Antropologia**, n. 5. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/Universidade de São Paulo, 1959.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997. p. 283-350. [Culturas híbridas, poderes oblíquos].

CARRARA, Eduardo. Um pouco da educação ambiental xavante. In: SILVA, Araci Lopes et al. **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Fapesp, 2002. p. 100-116.

COSTA, Dina Czeresnia. Política indigenista e assistência à saúde. Noel Nutels e o serviço de unidades sanitárias aéreas. **Caderno de Saúde Pública**. v. 3, n. 4. Rio de Janeiro, out.-dez. 1987. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1987000400003>>. Acesso em: maio 2018.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavais Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; Barroso-Hoffmann, Maria (Orgs.). **Estado e povos indígenas no Brasil** – Bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laced, 2002

FUNAI. Texto Serviço de Proteção aos Índios – SPI, Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protacao-aos-indios-spi?start=2>>, 2013?>. Acesso em: out. 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mito, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

JAXUKA, Claudia. Entrevista concedida à pesquisadora Amanda Aliende da Matta na aldeia Tenondé Porã, da Terra Indígena Tenondé Porã, em Parelheiros, São Paulo-SP, no dia 3 de março de 2018.

JERÁ, Giselda Pires da Lima. **Kyringue Reko** – crianças Guarani. [Trabalho de Conclusão de Curso – Formação Intercultural Superior do Professor Indígena]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Entrevista concedida à pesquisadora Amanda Aliende da Matta na aldeia Kalipety, da Terra Indígena Tenondé Porã, em Parelheiros, São Paulo-SP, no dia 4 de junho de 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001. p. 9-43.

JUSTIÇA FEDERAL. Índios. Suspensão do convênio entre a Secretaria Municipal de Educação/SP e o Centro de Cultura Indígena Guarani Ambá Arandú, Autos n. 41/96, 11 nov. 1996.

KEESE DOS SANTOS, Lucas. A esquiva do xondaro: movimento e ação política entre os Guarani Mbya. [Dissertação de mestrado]. São Paulo: Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, 2017.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Funai, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

_____. De “povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. In: **IV Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM)**, nov. 2005.

LADEIRA, Maria Inês. Atividades da escola da aldeia guarani da Barragem, São Paulo. In: SILVA, A. L. (Org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense/Comissão Pró-Índio, 1981. p. 111-123.

_____. Aldeias livres Guarani do litoral de São Paulo e da periferia da Capital. In: **Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração**. São Paulo: Yankatu/Comissão Pró-Índio, 1984. p. 123-144.

_____. **O caminhar sob a luz** – o território Mbya à beira do oceano. [Dissertação de mestrado em Ciências Sociais]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

_____. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso**. Maringá: Eduem, 2008.

LIMA, Licínio. A escola como “categoria” na pesquisa em educação. In: BONIN, Clarice et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: EdPUC/RS, 2008. p. 311-328.

LUCIANO, Gersom Baniwa dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

MACEDO, Valéria. Tracking Guarani songs between villages, cities and worlds. **Vibrant**, v.8 n.1, 2011.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Vivir bien/buen vivir**: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indigenas, 2010.

MARCUSE, Herbert. **Technology, War and Fascism**. Collected Papers of Herbert Marcuse, v.1. London and New York: Routledge, 1998.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes?** Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena. [Tese de doutorado]. Campinas: Instituto de Geociências/Universidade Estadual de Campinas, 2013.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. In: Educação indígena e interculturalidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 49, p. 11-17, 2000.

_____. **Mundo Guarani**. Servilibro: Asunción, 2011.

MELO, Ana de. **O manejo do mundo**: articulações dos povos indígenas no Vale do Javari (1990-2013). [Dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

MORAES, Olga Justo de. A espiritualidade na pedagogia Guarani: o caminho para o encontro da escola sem males. In: BENVENUTI, Juçara et al. (Org.). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**: produções do curso de especialização Proeja Indígena. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 291-304.

NOBRE, Domingos. Escola Indígena Guarani Mbya: Resistência e Subordinação. In: **29ª Reunião da Anped**, GT: História da Educação. Caxambu, n.2, 2006.

PIMENTEL, Spensy K.; PIERRI, Daniel C.; BELLENZANI, Maria Lúcia R. **Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Tenondé Porã**. Brasília: CGID/DPT/Funai, 2010.

PIERRI, Daniel Calazans. **O perecível e o imperecível**: reflexões guarani Mbya sobre a existência. São Paulo: Elefante, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4.ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/Mari/Unesco, 2004. p. 29-60.

SANTILLI, Paulo José Brando (coord.). **Os Guarani-mbya e as Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena**: Elaboração de materiais pedagógicos – produção de conhecimentos e propostas de educação escolar entre os Guarani. Projeto financiado pela Fapesp. Número do processo: 2006/51996-5. Período de vigência: 01/06/2008-30/04/2009.

SANTOS, Douglas Ladislau dos. **Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenondé Porã**. [Dissertação de mestrado em Sociologia da Educação]. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2017.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. **Congresso Brasileiro de Qualidade da Educação**. Brasília, v.4, p. 136-142, 2002.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. p. 37-58.

SILVA, Aracy Lopes da (coord.). **A experiência escolar de crianças e jovens índios no Estado de São Paulo**. Projeto financiado pela FAPESP. Número do processo: 941 3492-9, de 1994-1999.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. Pensando a educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena. In: CLAUDINO, Zaqueu Key. **Educação indígena em diálogo**. Pelotas: UFPEL, 2010. p. 85-95.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p. 31-45, dez. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2017.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.49, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a06v1949.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

TEAO, Kalna Mareto. Arandu renda reko: a vida da escola Guarani mbyá. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 83-97, jul./dez. 2008.

VILANOVA, Rita; FENERICH, Claudia; RUSSO, Kelly. Direitos individuais e direitos de minorias: o Estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 31-47, 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais** – elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

_____. Nimuendaju e os Guarani. In: NIMUENDAJU, Curt Unkel. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: Hucitec–Edusp, 1987. p. xvii-xxxviii.

_____. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: **ISA**. Povos Indígenas no Brasil, 2001/2005.