

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fernando Granja Belieiro

A fogueira, o cachimbo e a escola: Sentidos e significados de escolarização
para famílias de uma aldeia Guarani *Mbya*

GUARULHOS
2021

Fernando Granja Belieiro

A fogueira, o cachimbo e a escola: Sentidos e significados de escolarização
para famílias de uma aldeia Guarani *Mbya*

Dissertação de mestrado
apresentada à Universidade
Federal de São Paulo, *campus*
Guarulhos, como requisito parcial
para a obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a
orientação da Prof^a Dr^a Edna
Martins.

GUARULHOS
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

BELIEIRO, Fernando Granja. A fogueira, o cachimbo e a escola: Sentidos e significados de escolarização para famílias de uma aldeia Guarani *Mbya*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP: UNIFESP, 2021.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fernando Granja Belieiro

A fogueira, o cachimbo e a escola: Sentidos e significados de escolarização para famílias de uma aldeia Guarani *Mbya*

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Edna Martins.

DATA DA APROVAÇÃO: 05/02/2021

Prof^a Dr^a Edna Martins
Universidade Federal de São Paulo -Guarulhos-SP

Prof. Dr. Domingos Nobre
Universidade Federal Fluminense IEAR-Angra dos Reis-RJ

Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho
Universidade Federal do Estado de São Paulo - Guarulhos-SP

Prof. Dr. Luiz Renato Carreiro
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo-SP

AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa apresentado tornou-se realidade com a ajuda e o apoio de várias pessoas - um sonho que se sonha junto -, um trabalho que se tornou coletivo desde o seu início, com o apoio do Professor Dr. Thiago Granja Belieiro, que fez as primeiras leituras críticas, oferecendo sugestões importantes, e de Carolina Alves Pereira Campos, que me incentivou a começar esta pesquisa, oferecendo seu constante apoio na trajetória empreendida.

Gostaria de deixar registrado meu enorme agradecimento à Professora Dra. Edna Martins pelo apoio e profissionalismo durante todo o processo de construção deste trabalho. Obrigado, Edna Martins, sem você eu não chegaria até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp, eu agradeço pela oportunidade, e agradeço a todos os profissionais com quem mantive contato, nesses meses de convivência, pelo profissionalismo, dedicação e gentileza, especialmente deixo meu muito obrigado ao Erick Dantas e a todas e todos as/os responsáveis pelo programa de ensino.

Os semestres que passamos nas salas de aula no Programa de Pós-Graduação proporcionaram aprendizagens entre docentes e discentes que ficarão eternamente guardadas. Assim, agradeço a todas as professoras e a todos os professores que certamente contribuíram para ampliar nossos horizontes, e aos amigos semeados durante os cursos, especialmente Cintia Quino e Renan Leocadio de Souza, e a todas e a todos que sempre estiveram dispostos a ouvir e falar sobre suas pesquisas, tornando a vida acadêmica mais humana e bem-humorada.

Preciso deixar registrada a minha gratidão a Fátima Alves Pereira e Antônio Alves Pereira (tia Fafá e tio Tu), que sempre acolheram meus filhos com todo amor e carinho nos vários momentos em que precisei me ausentar, exclamando com sincera força: Boa aula, bons estudos!

A minha mãe Neide Giacomelli Granja eu agradeço pelo cuidado e carinho de sempre e, além do meu irmão Thiago, agradeço também ao meu irmão José Carlos Martines Belieiro Junior, ambos por seu incentivo e exemplo. Valeu, malucos!

Registro meus agradecimentos aos meus colegas de trabalho nas Escolas Indígenas Estaduais de Angra dos Reis e Paraty-RJ. Agradeço o apoio da Diretora Ronia das Graças Batista, Rosa Caloeiro, Rosangela Nunes e aos professores indígenas Leonardo, Robson e Nírio que compartilham suas ideias e experiências, inspirando-me na execução deste trabalho.

Um grande muito obrigado ao Prof. Dr. Domingos Nobre pelo apoio ao trabalho nas aldeias e na pesquisa e por aceitar fazer parte desta banca. Agradeço ao professor Dr. João do Prado pelas sugestões no momento da Qualificação e por sua participação na apresentação da dissertação.

Por fim, agradeço profundamente aos alunos e às alunas indígenas, aos seus familiares e às lideranças das aldeias *Itaxim* e *Sapukai* pelo conhecimento adquirido, pela amizade e fraternidade demonstrados nesses anos de convívio. *Ha'eveté!*

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos

Raul Paes de Barros Belieiro

Marina Campos Belieiro

Caio Campos Belieiro

Aos alunos e às alunas da Escola Indígena Estadual Tava Mirim e do Colégio Indígena Guarani Estadual Karai Kuery Renda.

Ao meu pai, José Carlos Martinez Belieiro, que nos deixou antes do combinado.

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. (VYGOTSKY, 1984, p. 46).

RESUMO

Os processos de escolarização de indígenas brasileiros nas últimas décadas têm despertado o interesse de muitos pesquisadores do campo da educação. Tal interesse se dá substancialmente pela busca de subsídios capazes de fornecer conhecimentos acerca da escola na vida dessa população, a partir da implantação de escolas regulares em aldeias de diversas etnias, uma conquista resultante da ação perseverante do movimento indígena. Fundamentada na teoria histórico-cultural de L.S. Vygotsky, a pesquisa, por meio da abordagem etnográfica e da observação participante, analisou os sentidos e significados atribuídos à escola por famílias e por uma comunidade escolar de uma aldeia Guarani. A análise dos dados revelou que os participantes da pesquisa têm perspectivas variadas quanto aos resultados esperados com a escolarização de crianças e jovens da aldeia, guardando, porém, como significado, que essa é uma das ferramentas de que dispõem para superar as barreiras impostas pela sociedade não indígena, na medida em que possibilita o fortalecimento da identidade indígena e o afastamento dos preconceitos sofridos nas escolas não indígenas, tornando-se uma proteção ao uso constante de sua língua e de seus hábitos culturais. Ao mesmo tempo, a escolarização também se configura junto à comunidade como uma garantia de diplomação que possa assegurar a regularidade no acesso a trabalhos assalariados dentro e fora da aldeia. O sentido dado à escola é que ela seja um caminho de fortalecimento da oralidade na língua materna e na língua nacional, propiciando, dessa forma, que seus argumentos sejam ouvidos e compreendidos. Em suma, para os indígenas, o uso crítico e consciente da cultura do branco é uma via que permite engrandecer e renovar sua própria cultura dentro de uma perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Educação Escolar Guarani; Teoria Histórico-Cultural; Práticas Educativas; Relação Família-Escola.

ABSTRACT

The schooling processes of Brazilian Indians in recent decades have aroused the interest of many researchers in the field of education. Such interest is substantially due to the search for subsidies capable of providing knowledge about school in the life of this population, from the establishment of regular schools in villages of different ethnicities, an achievement resulting from the persevering action of the indigenous movement. Based on L.S.'s historical-cultural theory Vygotsky, the research, through the ethnographic approach and participant observation, analyzed the senses and meanings attributed to the school by families and by a school community in a Guarani village. The analysis of the data revealed that the research participants have varied perspectives regarding the expected results with the schooling of children and youth in the village, keeping, however, as a meaning, that this is one of the tools they have to overcome the barriers imposed by non-indigenous society, to the extent that it enables the strengthening of indigenous identity and the removal of prejudices suffered in non-indigenous schools, becoming a protection to the constant use of their language and cultural habits. At the same time, schooling also appears with

the community as a guarantee of qualification that can ensure regular access to paid jobs within and outside the village. The meaning given to the school is that it is a way of strengthening orality in the mother tongue and in the national language, thus enabling its arguments to be heard and understood. In short, for the indigenous people, the critical and conscious use of white culture is a path that allows them to enlarge and renew their own culture within a decolonial perspective.

Keywords: Guarani School Education; Historical-Cultural Theory; Educational Practices; Family-School Relationship.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEGKKR - Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda

CEEEI-RJ - Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

FUNASA- Fundação Nacional de Saúde

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

ONG- Organização Não Governamental

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SECAD- Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SEEDUC-RJ – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SESAI- Secretaria Especial de Saúde Indígena

SPI- Serviço de Proteção ao Índio

PPP- Projeto Político Pedagógico

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo

Sumário

Apresentação.....	14
Introdução.....	16
1- Panorama do processo de escolarização do povo Guarani.....	24
2- A vida dos Guarani: constituição e arranjos familiares.....	44
3- Educação indígena não escolarizada.....	52
4 - A aldeia Guarani <i>Mbya</i> : lócus da pesquisa.....	57
5- A pesquisa.....	59
5.1 - Metodologia e instrumentos da pesquisa.....	64
6 - Análise e discussão dos dados: a escola indígena.....	68
7- Sentidos e significados sobre escola e escolarização.....	89
8- Considerações finais.....	106
9- Referências Bibliográficas.....	109
Anexos.....	118

APRESENTAÇÃO

A possibilidade de construção de escolas dentro das aldeias indígenas no Brasil ganhou força com a redemocratização, orientada pela Constituição de 1988, primeira etapa para a conquista de respeito e de autonomia aos indígenas brasileiros para que pudessem estabelecer sua luta, especialmente por conhecimentos escolares, transformando-a, no contexto de políticas culturais, em “política dos índios” e não apenas “políticas públicas para os índios”.

Nas três últimas décadas, o número de escolas indígenas em todo o território nacional, com vários níveis de autonomia e de qualidade docente, se multiplicou, sendo possível notar que, embora tendo majoritária participação de professores indígenas - o que propiciou a formação de uma nova categoria profissional entre eles -, há também a presença de professores não índios no Ensino Fundamental II e Médio, cobrindo a escassez de professores indígenas diplomados.

Como professor da Escola Indígena Estadual Tava Mirim, da aldeia Itaxim, pertencente à etnia Guarani *Mbya*, localizada no município de Paraty-RJ, que funciona como sala anexa do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda – CIEGKKR, ambas na região Sudeste do Brasil, cotidianamente convivo com situações que me levam a procurar entender um pouco mais o mundo dos indígenas e suas relações com o mundo dos não indígenas. E, assim, nasceu esta pesquisa, permeada por minha relação e atuação profissional, e pela necessidade de contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem junto a essa comunidade.

Minha mãe foi professora primária e lembro-me de acompanhá-la em seu trabalho em uma escola rural do município de Santo Anastácio-SP. Na época, íamos de carona com o caminhão do leite para chegar à escola. Depois disso, muita coisa mudou. Fiz minha graduação em História na UNESP de Franca-SP, mas em 2015, quando comecei a dar aulas nas aldeias Sapukai, em Angra dos Reis-RJ, e Itaxim, em Paraty-RJ, essa lembrança da escola rural, para mim tão familiar, tornou-se algo recorrente, ao pegar uma estrada de terra para ir ao trabalho, chegar a uma escola que, assim como aquela da minha mãe, oferece aos alunos e professores duas ou três salas de aula, cadeiras e carteiras, giz e

quadro, nada mais. Talvez, por isso, eu me sinta tão envolvido com o trabalho educativo, sentindo alento e alegria por fazer parte do trabalho de escolarização nessas aldeias.

Antes mesmo do início da pós-graduação, eu já vivia entre cidades, a cidade de Paraty-RJ, onde fica a escola da aldeia, e São Paulo/Guarulhos, e, em minhas viagens, passo o tempo refletindo sobre o meu trabalho. É comum, nessas minhas andanças, ser questionado por pessoas que indagam: O que você ensina aos índios? Eles aprendem? Para que eles querem escolas? Por que eles não vão estudar na cidade? A escola não vai acabar com a cultura deles? Tais perguntas me fazem pensar em como a maioria das pessoas fica curiosa com a vida e a história dos indígenas, o que me deixa bastante intrigado, igualmente curioso, e atento ao meu trabalho com esse grupo de estudantes da escola da aldeia.

Entretanto, tenho percebido, com o caminhar desta pesquisa, o quanto e de que forma a escola pode fazer sentido para os membros dessa comunidade indígena. As palavras do cacique da aldeia onde trabalho, em reunião na escola, no período de encerramento do segundo semestre de 2019, revelam sua relação com o seu tempo e quais são as suas expectativas: “Eu sou analfabeto, mas não quero que as crianças desta nossa aldeia sejam. O mundo hoje é o da caneta”.

Como historiador, tenho buscado ensinar História, situando-a da forma mais aproximada às experiências vividas, para que seja um veículo de transformação para as pessoas da aldeia, mas, ao mesmo tempo, questiono cotidianamente a minha prática e a dos meus colegas que atuam na escola indígena. De uma coisa tenho certeza: a escola transformou a minha vida. Minha expectativa é que também transforme a vida dos nossos estudantes, fortalecendo suas identidades, oferecendo um leque um pouco mais abrangente na vida social e econômica da sua sociedade, sobretudo, por entenderem que a escola passou a ter sentido para o seu presente e significado para o seu futuro.

INTRODUÇÃO

Os índios foram o instrumento de quanto aqui se praticou de útil e grandioso; são o princípio de todas as nossas coisas, são os que deram a base para o nosso caráter nacional, ainda mal desenvolvido, e será a coroa de nossa prosperidade o dia da sua inteira reabilitação (GONÇALVES DIAS, 1849).

Os ameríndios surgiram na história ocidental ao mesmo tempo em que os europeus apareceram na história dos índios. A escola foi uma das ações cruciais do colonizador que invadiu as suas terras, provocando mudanças irreversíveis na sua história.

A escola dentro dos espaços culturais indígenas, outrora impositiva, civilizadora e religiosa, respaldada pelo conjunto de determinações do projeto colonial ibérico, segundo Bessa Freire (2004), estabeleceu uma estrutura rígida de escolarização na prática e na legislação, desrespeitando e ignorando o sistema educacional dos diferentes povos indígenas.

Nas últimas décadas, as escolas passaram a ser requeridas pelas famílias indígenas, encontrando respaldo na Constituição que, a partir de 1988, tornou-se a grande aliada dessas demandas, pois, além de tudo, relegou a postura da assimilação e da integração às quais os índios deveriam se conformar, embora permanecendo o fato de que a relação entre a lei e as práticas não se encontrem ainda encaixadas. Nesse contexto, ocorreu uma mudança significativa nas políticas de educação relacionadas aos indígenas, no início dos anos 1990, ao dar legitimidade institucional para a formalização do projeto em curso, a escola dentro das aldeias.

De acordo com Bessa Freire (2004), Tassinari (2001), Grupioni (2002), Lopes da Silva e Ferreira (2001), Veiga e Salanova (2001), Kahn e Azevedo (2004), entre outros, a educação indígena ou para os indígenas só deixou de ser “devoradora de identidades” quando se materializou em escolas com direito à diferença e à autonomia cultural, com o advento da Constituição de 1988 (BESSA FREIRE, 2004, p. 24-25).

Contudo, a realidade das escolas indígenas ainda não é compatível com a legislação oficial, sendo o presente estudo uma entre outras produções

científicas que investigam a dinâmica da existência das escolas indígenas em território nacional, comprovando a relevância do tema para o debate sobre a escolarização dos povos indígenas.

É sabido que existe a obrigatoriedade de que as escolas cumpram suas atividades obedecendo à Base Nacional Comum Curricular– BNCC– e que a adequação dessa base curricular à realidade e aos objetivos das escolas localizadas nas aldeias indígenas encontra-se incompleta, ainda em construção. No entanto, embora a BNCC não assegure a construção dos conhecimentos escolares dentro de uma proposta decolonial e intercultural crítica, colocando os conhecimentos indígenas ainda como secundários e uniformizando as diferenças promover sua reconstrução crítica aliada aos interesses das comunidades, hoje, a escola indígena, e o que ela representa nas diversas comunidades onde se encontra, apresenta-se oposta às experiências anteriores, pois, mesmo que tenha se transformando em um projeto educacional que novamente conta com a participação do Estado, agora funciona sob um modelo que pode respeitar a cosmologia indígena e a composição da escola de dentro para fora.

Para que esse processo transcorra de forma diferente, privilegiando uma educação que seja decolonial e intercultural, é necessária a aglutinação de vários fatores importantes, como o envolvimento das famílias e de toda a comunidade indígena na construção do currículo da escola e a participação efetiva dos professores e interessados na construção do Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola.

Convém ressaltar que a busca por conhecimentos escolares incluídos na BNCC deve ser compreendida como o primeiro passo em direção à autonomia desejada, verificando quando os objetivos das escolas das aldeias indígenas estão atrelados aos objetivos da comunidade indígena. Nesse contexto, é necessário observar que o modelo Guarani de adquirir e transmitir conhecimentos não deve ser transferido cegamente para o currículo escolar e, para isso, é necessário um debate crítico e analítico sobre quais os temas ligados à cultura indígena dessa etnia devem ser incorporados ao cotidiano da escola, ou o inverso, não devem ser incorporados ao currículo escolar, pois esses temas, caros à organização tradicional das famílias, já é realizado em seu cotidiano.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANE, 2007, p. 22).

Apesar do que é dito sobre o domínio dos signos culturais que cada sociedade produz, é importante pensar a escola não apenas quanto à formação de cidadãos que entrarão no mercado de trabalho, mas uma escola, tratando-se especificamente da escola indígena, que valorize e amplie os conceitos de cidadania de sua sociedade, o seu fortalecimento identitário, com elaboração da cultura e da história por seus próprios membros, enfim, uma escola que seja crítica e atenda aos interesses de toda a comunidade, como aponta Nobre (2009, p. 11), quando afirma que a “escola tem que ser útil à comunidade, tem que atender aos objetivos traçados autonomamente pela comunidade”. Por isso, a construção de escolas indígenas dentro das aldeias, objetivadas como sendo escolas bilíngues, interculturais, diferenciadas e autônomas, devem ser problematizadas, levando-se em conta um conjunto de fatores, tanto internos quanto externos.

São considerados fatores internos a participação das famílias na construção do projeto de escola, o que inclui o projeto político pedagógico, e a participação e permanência de professores indígenas em todos os setores de gestão e ensino na escola.

Quanto aos fatores externos, eles estão adstritos às políticas públicas, nacionais e locais, que reconhecem as especificidades, incentivam e viabilizam a existência dessas escolas. Localmente, pelas secretarias municipais ou estaduais, responsáveis pela contratação e manutenção dos profissionais necessários ao funcionamento das escolas; pela formação continuada de professores indígenas e por sua manutenção em sala de aula, com regularidade, de forma a evitar hiatos na formação dos estudantes; e, ainda, por toda a estrutura física que o funcionamento da escola demanda.

Conforme o exposto, nota-se que a ausência dessa formatação mínima de escola traz preocupações importantes, fazendo com que a escola na aldeia indígena ganhe características do que não é e do que poderia ser. Por essa razão, a construção da escola indígena como diferenciada só fará sentido

quando esses fatores externos, garantidos pela legislação, mantiverem diálogo constante com os fatores internos para que se concretize, de fato, o conceito de escola diferenciada.

A designação “escola diferenciada”, muitas vezes aplica-se às experiências de adaptação empobrecidas do currículo de ensino fundamental não índio, com componentes folclóricos e superficiais (NOBRE, 2009, p.13).

Há mais de uma década, as pesquisas realizadas nessa área já indicavam ser esse um campo frutífero de construção de conhecimento, como apontado na pesquisa de Silva (2001). Segundo a autora, tais estudos têm sido realizados quase exclusivamente pela Antropologia, mas nos últimos tempos têm ganhado adeptos de outras áreas de estudo, sobretudo da Educação, da Linguística e da História, já que os estudos “antropológicos ignoram (ou omitem) dados sobre a educação escolar como parte da vida cotidiana das aldeias” (2001, p. 47).

Entendendo que a interdisciplinaridade na interpretação da história contemporânea é um caminho metodológico importante dentro da complexidade de se estudar os ameríndios e as ações políticas dos não índios em sua defesa e ataque, os antropólogos e educadores, além de produzir estudos teóricos sobre os povos indígenas, passaram também a serem sujeitos históricos, propondo ações diretas na defesa dos direitos indígenas.

Nessa direção, procurar entender como esses povos, a partir de suas próprias perspectivas, compreendem a escola e a sua relação entre as práticas educativas familiares, descritas como tradicionais, e as práticas educativas, como tipicamente escolares, pode esclarecer alguns pontos sobre os caminhos desse processo complexo que se materializa na escolarização do povo de uma aldeia indígena Guarani.

Ainda, é também necessário compreender as implicações presentes no processo histórico contemporâneo da escolarização indígena que dialogam com a análise dos contextos sociais familiares e com a luta por escola que nasce dentro das aldeias, por articulação das famílias extensas.

A normalização da cultura escolar entre e dentro de sociedades indígenas é um rio turvo, sem margem ou porto seguro definido. Por isso, a argumentação aqui desenvolvida procura dialogar com as teorias que “formam” o campo da graduação escolar entre os indígenas, pois esse diálogo reflete a necessidade

das famílias indígenas, que buscam na escola uma das possibilidades de navegação entre a vida tradicional nas aldeias e a vida na relação que estabelecem com a sociedade nacional.

Como a escola indígena se transformou em um símbolo de prestígio, portanto de poder social, faz surgir a disputa pelo controle nesse campo, marcando a natureza do processo, ao mesmo tempo que revela uma nova possibilidade de atuação e de permanência dentro do coração dessas sociedades.

Dessa forma, mesmo quando a escola se encontra construída fisicamente ao lado ou fora do eixo "urbano" de uma aldeia, logo ela se transforma em centro das atenções sociais, incorporando na sua órbita ditames de capital cultural. Segundo Bourdieu (2015), possuir e dominar esses conhecimentos reconstrói ou reinicia constantemente novas perspectivas da relação entre capital cultural e social, porém, não existe um fator determinante que coloque uma cultura como sendo superior a outra. O que ele ressalta é a permanência de um modelo de cultura imposto pelas classes sociais dominantes, justamente para manter seus privilégios sociais, traduzidos na excelência escolar que, conseqüentemente, as colocam como aquelas que melhor aproveitam, ou controlam, as profissões e posições sociais que a sociedade dispõe.

Assim, a perspectiva dos atores da comunidade indígena sobre a escola que eles querem, aparece poluída por essas características do acesso à cultura geral, ou cultura dominante. A comunidade parece entender que dominar esses conhecimentos seja fator fundamental para equilibrar a concorrência, um elemento para permitir seu acesso a profissões e vagas nas universidades em espaços fora da aldeia.

Em resumo, se a cultura exigida para que se tenha acesso a escolas de ensino superior e a concursos fosse a história e a cultura dos indígenas e não a cultura dos não índios, isso provocaria uma revolução nos currículos das escolas indígenas pelo país.

A busca pelo capital cultural nas sociedades indígenas configura-se como uma relação de poder simbólico que pode fortalecer ou distorcer uma estrutura

cultural. Ou, simplesmente, coloca-se como sua continuidade, sua renovação. Considerando essa perspectiva, fica estabelecido como ponto de partida a relação entre as práticas educativas escolarizadas e as práticas educativas informais baseadas na cultura específica do povo Guarani, buscando corroborar com os estudos de Silva (2001), que afirma que a escola pode ter diversos significados para a comunidade da aldeia:

Algumas são meio de inserção da nova geração em um mundo mais amplo, enquanto outras procuram conciliar esse papel com uma experiência escolar do mundo indígena. Outras, ainda, enfatizam o espaço escolar como veículo para a permanência cultural (SILVA, 2001, p. 122).

Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi compreender quais os sentidos e os significados da escola produzidos por uma comunidade escolar e por famílias de uma aldeia Guarani.

Nessa esteira, intentou-se chegar a uma compreensão, ainda que genérica, acerca da influência das práticas pedagógicas escolarizadas sobre as formas de convivência e práticas educativo-culturais cotidianas das famílias Guarani relacionadas à formação de suas crianças e de seus jovens

O lócus de pesquisa foi uma Escola Indígena Estadual, localizada no município de Paraty, estado do Rio de Janeiro, região Sudeste do Brasil.

A existência de grupos originários da etnia Guarani, no litoral Atlântico, passou a ser uma realidade a partir dos anos de 1950/1960 e foi aproximadamente nos anos 1995/1996 que esse povo conquistou a homologação de suas terras (LADEIRA,1989;1997;2007). Os guaranis que vivem no Sudeste e no Sul são divididos em três grupos que apresentam distinções linguísticas, *Mbya*, *Nhandeva* e *Kaiowa*.

Dentre esses grupos, encontram-se, no litoral Sul do estado do Rio de Janeiro, indígenas da etnia Guarani *Mbya*¹ cuja permanência nesse *tekoha*² demonstra a sua força de resistência a todos os tipos de tentativas de desmobilizá-los, de desuni-los, enquanto grupo étnico, por isso, a unidade dessas aldeias é sua maior força.

É necessário deixar claro que os indígenas que habitam o litoral Atlântico, e que são objeto deste estudo, não descendem dos mesmos povos que aqui viveram nos séculos XVI ao XVIII, como os Tupinambá, Tupiniquim, Tamoio, Guaianá etc., encontram-se inseridos dentro de outra realidade histórica, na complexa conjuntura das migrações Guarani (NOBRE, 2005, pp. 29-49).

Especificamente quanto à escola, alvo desta pesquisa, encontra-se inserida no sistema educacional como uma sala de extensão de outra instituição indígena estadual que fica a aproximadamente 100 km, no município de Angra dos Reis/RJ, também pertencente à etnia Guarani *Mbya*.

No primeiro capítulo, são assinalados os caminhos de escolarização pelos quais os povos indígenas passaram a lutar no Brasil, os avanços na legislação e a busca por uma escola diferenciada, bilíngue, que respeita a cosmologia indígena, desencadeando o nascimento de escolas dentro das aldeias, como uma forma concreta de garantir o aprendizado, com professores indígenas e não indígenas, evitando, assim, que as crianças indígenas frequentem as escolas nas cidades, defendendo-as contra preconceitos e garantindo a manutenção e valorização das suas línguas.

¹No século XIX, aparecem na literatura com o nome genérico de *caingua* ou *kayguá* que, como explica Cadogan (1952, p. 233), provém de *Ka'aguygua*, nome depreciativo aplicado aos *Mbya*, que significa “habitantes das matas”. *Mbya* foi traduzido ainda como “muita gente em um só lugar (DOOLEY, 1982, p.112). *Mbya* seria ainda “estrangeiro, estranho, aquele que vem de fora, de longe. *Mbya* significa ‘filhos caçulas’ que vivem atualmente neste mundo” (LADEIRA, 2007, p.35,37,43).

²O termo *teko* significa “um modo de ser e de viver característico”; *há* significa “o lugar” (BENITES, 2012, p.50).

Em seguida, são pontuados estudos sobre o modo de vida da etnia Guarani *Mbya*, os arranjos familiares, suas experiências e as particularidades desse povo, demonstrando, assim, sua influência na maneira de aquisição de conhecimentos escolarizados e de conhecimentos tradicionais da educação indígena.

Na sessão seguinte, busca-se pontuar formas de transmissão do conhecimento tipicamente familiares, retiradas da literatura e da observação participante e, complementando essa parte do estudo, são apresentadas as características gerais da aldeia.

No terceiro capítulo, é demonstrado como a pesquisa surgiu e se desenvolveu, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, especialmente a discussão sobre os conceitos de sentido e significado, justificando, dessa maneira, a escolha metodológica e os instrumentos de pesquisa.

Na quarta parte, é discutida a trajetória histórica da escola nessa aldeia, e, através dela, são significadas as visões sobre o processo educativo que a comunidade vem vivenciando nos últimos anos, objetivando revelar as múltiplas compreensões sobre a educação familiar e a educação escolar.

Por fim, é apresentada a discussão dos dados obtidos na pesquisa, com a elaboração do que é compreendido como sentidos e significados da escola para as famílias indígenas pesquisadas, trazendo nas Considerações Finais as contribuições e possíveis lacunas que poderão ser tratadas em novas pesquisas nesse campo.

1. Panorama do processo de escolarização do povo Guarani

Os Guarani são provavelmente os indígenas das terras baixas da América do Sul – Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai – que têm a mais continuada – e a mais intrigante – presença até o dia de hoje. Desde que o francês Palmier de Gonneville os conheceu e descreveu em sua viagem pela costa atlântica por volta do ano de 1505, os Guarani preservam seu modo de ser e viver. Pode-se dizer que desde os primeiros tempos do período colonial são sempre atuais, ou seja, mantêm contato e se comunicam com as sociedades que os envolvem e rodeiam; nunca tiveram conflitos significativos com os recém-chegados, no entanto, também não se envolvem profundamente com eles” (MELIÀ, 2007, p. 11).

Ainda que de forma assimétrica, existe troca de influências entre as diversas sociedades, gerando uma contínua atualização, contudo isso não as leva a perder sua identidade, caso contrário não haveria aldeias Guarani que, mesmo se encontrando tão próximas da sociedade nacional, conseguem se preservar e manter seus signos culturais, apesar de todo o processo educacional a que foram submetidos desde a colonização até os dias atuais.

A escola foi uma das ações cruciais do colonizador, que invadiu as terras indígenas, provocando mudanças irreversíveis na história desses povos. A presença da escola dentro dos espaços culturais indígenas, outrora impositiva, civilizadora e religiosa, respaldada pelo conjunto de determinações do projeto colonial ibérico, estabeleceu uma estrutura rígida de escolarização na prática e na legislação, desrespeitando ou ignorando o sistema educacional dos diferentes povos indígenas.

A evangelização educativa dos missionários atravessa a história dos povos originários das terras do Atlântico Sul desde o século XVI até o final do século XIX, sendo notório que, no período oitocentista, dentro do projeto de construção da história nacional do Brasil, alicerçado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), procurou-se inventar uma identidade heroica em que o índio só é bem visto como matéria romântica na literatura (BELIEIRO, 2019), para justificar uma origem diferenciada da sociedade que consegue superar tal desvantagem, ou que pretende demonstrar sua total superação em direção à “civilização”.

No Brasil, durante cinco séculos, a relação dos índios com a escola foi sempre tensa e conflituosa. Embora seu alcance tenha sido bem restrito, essa escola para índios, inaugurada com a catequese, atravessou o Império e a República. A escola, quando implantada na

área indígena, excluía as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas. (...) O modelo da “fábrica de fazer brancos”, que negava a diversidade linguística, só começou a ser questionado legalmente a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Pela primeira vez na história do Brasil, o Estado nacional, depois de um longo debate com o movimento indígena e seus aliados, revelou vontade política de reconhecer e valorizar as línguas e culturas indígenas (BESSA FREIRE, 2016, pp. 378-379).

Permanecendo opressoras e indevidas, no Império e na República, as experiências de escolas organizadas pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI – e em seguida pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI – não respeitavam a cultura ameríndia e sua autonomização (OLIVEIRA, 2012), sendo, por isso, órgãos criticados por sua inoperância e por não atenderem objetivamente os interesses dos naturais da terra no acesso à educação formal.

A escola indígena foi ganhando significados autônomos apenas durante a redemocratização e aprovação da Constituição de 1988 e de toda a legislação que tratou do tema nas décadas seguintes. Durante a segunda metade do século XX, ganha força perante as pressões internacionais sobre o respeito às minorias étnicas e compromissos são firmados entre o governo brasileiro e instituições mundiais, como a Organização das Nações Unidas (CARNEIRO, 1999, pp. 111-124). Internamente, a sociedade civil passa a se organizar de forma mais concreta em defesa dos direitos indígenas.

Até antes da Constituição de 1988, a relação do Estado com os povos indígenas era marcada pela intenção da integração, visto como um bem que o Estado podia oferecer aos índios. A política integracionista era antes de tudo individualista, pois pretendia integrar o índio à comunhão nacional [...] A Constituição, além de perceber o índio como pessoa, com os direitos e deveres de qualquer outro cidadão brasileiro, o percebe como membro de uma comunidade e de um grupo, isto é, como membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos e especiais [...] a velha prática da assimilação cedeu lugar a uma nova prática de convivência e respeito na diferença. Após quase cinco séculos de política integracionista e de intolerância frente à diversidade étnica, social e cultural própria das sociedades indígenas, estas têm reconhecido o direito de se perpetuarem como tal e de terem suas manifestações culturais protegidas e respeitadas (GRUPIONI, 2001, p. 89).

Historicamente, vários grupos intelectuais se envolveram, direta ou indiretamente, no debate da questão indígena. A década de 1980 geriu a Constituição de 1988 e a legislação indígena aprovada na Carta Magna revelou a importância da participação desses grupos em defesa dos naturais da terra e

a atuação concreta dos movimentos indígenas em virtude do contexto de vida a que estão submetidos.

A luta dos povos indígenas sempre foi constante, ganhando mais força a partir dos anos 1970, com o registro de mais de uma centena de organizações, e, dessa forma, o movimento indígena organizado, com apoio de parte da sociedade, conseguiu que a Constituição de 1988 reconhecesse direitos, entre eles o da educação diferenciada (SILVA, 1999; FAUSTINO, 2006). Assim, a Constituição tornou-se uma excelente referência e um forte instrumento, uma vez que abandonou a postura que tinha como eixo a assimilação e a integração dos índios, o que permitiu aos movimentos indígenas organizados que pudessem ter foco em outras demandas.

Nesse contexto, ocorreram mudanças significativas nas políticas de educação relacionadas aos indígenas que, no início dos anos 1990, ganharam legitimidade institucional para formalização do projeto ora em curso, a escola indígena dentro das aldeias.

O movimento dos indígenas, que há algum tempo já vinha pleiteando a escolarização como um direito importante para as aldeias, acabou desencadeando a transformação das políticas culturais em relação à escola indígena. Inclusive, algumas pesquisas apontam que a década de 1990 foi um divisor de águas em relação à afirmação de políticas públicas, favorecendo a normatização de ações concretas que possibilitaram a conjunção da escolarização.

Em 1991, o governo executivo retirou da FUNAI a prerrogativa de ser a única instituição responsável pela educação escolar para os índios, transferindo essa competência para o Ministério da Educação – MEC –, que elaborou medidas como a Assessoria de Educação Escolar Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena. No decorrer de 1992, nasceu o documento Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o que possibilitou a expansão de ações em diversas localidades do Brasil, ampliando a oferta de cursos de formação de professores indígenas, elaboração de matérias didáticas específicas para as mais diferentes etnias e, a descentralização de tais políticas, ocasião em que municípios e estados da Federação passaram a se responsabilizar por essas

escolas, contratando professores indígenas e não indígenas, custeando materiais e reformas das escolas (FAUSTINO, 2006; NOBRE, 2008; BITTENCOURT, 2008).

A escola, e o que ela representa hoje no mundo indígena, tem se mostrado oposta às experiências anteriores, já que com o passar do tempo foi se transformando em um projeto educacional que, mesmo contando com participação do Estado, apresenta-se dessa vez como um modelo que “respeita” a cosmologia indígena e a composição da escola de dentro para fora, isto é, com liberdade para executar um projeto pedagógico autônomo, pautado pela participação das famílias nessa nova ideia educativa, o que só é possível com o envolvimento de todos os atores que participam do fazer pedagógico e com os sentidos e os significados que a escola indígena deve ter para a sua comunidade.

Contudo, é importante lembrar que a ideia de escola já traz em si algumas contradições, mas que, agora, podem ser superadas pelos indígenas que fazem uso dessa instituição pautando-a como um projeto de futuro. Uma dessas contradições, conforme aponta Azevedo (1995, pp.148-158), é o individualismo que, comum na cultura ocidental, mas não nas culturas indígenas, por sua natureza, tem um formato que entra em desalinho com a cultura indígena, que tem uma organização social e política que privilegia o coletivo.

O projeto de escola que o grupo indígena estudado pretende está conectado aos depoimentos de professores indígenas que almejam “uma escola que fortaleça a indianidade e enfrente as contradições, reinventando o espaço escolar” (SILVA, 1995, pp.173-175). Para tanto, foi construído um caminho legal que deu aporte ao que estava sendo debatido e reivindicado pelo movimento indígena e por indigenistas, sem perder de vista que a educação escolar indígena é um produto cultural que os ameríndios brasileiros buscaram criar e recriar dentro de seus territórios.

O primeiro passo foi garantir que o ensino bilíngue fosse ministrado por professores indígenas nas séries iniciais, ou seja, apenas professores indígenas devem ensinar alunos indígenas no primeiro ciclo de ensino, Ensino Fundamental I. O Artigo 210 “assegura às comunidades indígenas, no Ensino

Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas” (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.32). Portanto, na prática, a legislação garante que os professores, nesse ciclo, serão indígenas e os pequenos irão receber os conhecimentos em sua língua e aprenderão a língua portuguesa com esses professores.

Em 1991, através do Decreto Presidencial nº 26, a União pôde transferir as ações do MEC “às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC” (IDEM, p. 32). Ainda, o direito a uma escola comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, foi reafirmado pelo novo Decreto nº 1.904/96. Vale lembrar que isso significou que a FUNAI perdeu o monopólio da educação escolar destinada a esses povos, pois, desde 1991, ela pode ser de responsabilidade de outras instituições municipais ou estaduais, saindo da exclusividade da esfera federal. No mesmo ano, é apresentada à sociedade nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a educação indígena foi contemplada nos artigos 78 e 79. É oportuno citar os objetivos traçados nesses dois artigos:

Art. 78.I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; II. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. I. fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II. manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; III. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV. elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS, 2005, p. 33).

Nessa perspectiva, a história do processo educativo indígena no percurso das terras brasileiras apresenta fases distintas e ao mesmo tempo ligadas entre si, como aponta Ferreira:

A história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo (...) dos

jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI (...). O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

Pensando em periodização, a escolarização dos povos indígenas pode ser dividida em cinco fases distintas, a fim de elucidar de forma mais direta os longos períodos de escolarização compulsória, obrigatoriamente localizada ao lado do projeto colonizador.

Seguindo a proposta de D' Angelis (2017), a primeira fase de escolarização foi a Escola de Catequese que atendia a dois objetivos básicos: conversão dos indígenas ao cristianismo, transformando-os nos novos filhos de Cristo e, ao mesmo tempo, atendendo os interesses que transformavam aldeias em reduções, fornecendo mão de obra ao projeto de exploração, projeto ao qual os padres jesuítas também estavam ligados.

É importante lembrar que durante o século XV o monopólio religioso do cristianismo foi novamente abalado com o aparecimento de novas religiões monoteístas cristãs e a posição dos Estados Absolutistas Ibéricos foi declaradamente favorável à Igreja Católica Apostólica Romana, oportunizando a expedição de padres da Companhia de Jesus para todos os novos continentes, especialmente para a América do Sul.

Lugon (2010) aponta que a primeira estratégia dos jesuítas foi enviar seus padres diretamente para as aldeias, mas logo perceberam que seria mais rápido e seguro se passassem a concentrar os indígenas em um único lugar, com a força das armas e das palavras, utilizando um discurso contra as enfermidades e a escravidão, já que a tradição cristã “impede” que um cristão escravize outro cristão, e, dessa forma, foram reunindo um número cada vez maior de indígenas.

Outra estratégia importante desse período, também praticada pelos jesuítas, foi a aprendizagem das línguas nativas e a produção de gramáticas das línguas indígenas, “para pretender algum sucesso no empreendimento catequético” (D'ANGELES, 2017, p. 28). Contudo,

No que diz respeito ao ensino, nos séculos XVI e XVII (e até metade do século XVIII, nas reduções jesuítas do Sul) algum tipo de ensino

bilíngue aconteceu nas escolas missionárias (espanholas) no Sul, provavelmente já a partir do final do século XVII, mas sobretudo no século XVIII. O mesmo, no entanto, não parece verdadeiro para a missão portuguesa da costa do planalto de Piratininga. Nestas, não havendo publicações a ler, em Tupi, raramente se terá ocupado, o missionário, de ensinar essa língua com uma prática de leitura e escrita. Isso só seria o caso para os índios mais próximos, colaboradores do labor missionário, aos quais se daria acesso à versão escrita dos catecismos e doutrinas. Já a língua portuguesa era ensinada aos meninos índios mais promissores (mas também a adultos), com a expectativa de formar quadros indígenas com alguma consistência doutrinária (e, na concepção jesuíta, isso se adquiria com estudo). Também no caso do Português, jamais foi, certamente, um estudo destinado à maioria indígena, nem mesmo à maioria das crianças (D'ANGELIS, 2017, p. 30).

O período da Escola de Catequese foi o mais longo e mais complexo, abarcando vários territórios indígenas tomados por portugueses e espanhóis. Essa relação de enfrentamento, resistência, por parte dos índios, e imposição, por parte dos jesuítas, se inicia oficialmente em 1549, terminando em 1759 na colônia portuguesa e, em 1767, nas colônias espanholas da América.

O segundo período foi chamado pelo autor de Escolas de Primeiras Letras e Projeto Civilizador. A política colonial portuguesa na América passou a ser dirigida pelo iluminista português, conhecido na história como o Marquês de Pombal, principal responsável pela expulsão dos jesuítas da América Portuguesa e de Portugal.

Quando se criam, no século XIX, finalmente, políticas oficiais de atendimento aos índios, começam a surgir, esparsas, as primeiras experiências de ensino regular dirigido aos índios ou aceitando matrículas de índios (D'ANGELIS, 2017, p. 27).

Uma das determinações do Diretório Pombalino, em 1757, foi um ataque direto às línguas indígenas, passando seu uso a ser proibido nas escolas e povoados, e mesmo com a criação de escolas públicas para os aldeamentos indígenas, para meninos e meninas, não houve ações concretas, apenas um discurso liberal para mascarar a política de exploração dos indígenas. Ainda que Pombal tenha acabado oficialmente com a escravidão indígena em 1757, a prática do trabalho compulsório existia para os índios tomados em combate, sendo vista como prática civilizadora (D'ANGELIS, 2017, pp. 20-21).

Durante o Império, em 1845, uma nova fase de relações dos indígenas com os sistemas de educação escolar ocorreu através de um regulamento que determinava a criação, em cada Província do Império, de Escolas de Primeiras

Letras, e também nos aldeamentos oficiais, onde um missionário estava autorizado a ensinar a ler, a escrever e a contar, mas os objetivos dessa educação eram civilizar e catequizar os povos da terra. Nessa terceira fase, para a sorte das aldeias, poucas ações educacionais foram, de fato, colocadas em prática.

Existem, no entanto, alguns registros sobre escolas em alguns aldeamentos indígenas, misturando crianças indígenas e não indígenas (filhos de trabalhadores ou colonos agregados ao Aldeamento). Esse é o caso, por exemplo, do Aldeamento de São Pedro de Alcântara, no Rio Tibagi (PR), dirigido por um padre capuchinho italiano, a soldo do governo provincial. Nesse Aldeamento, estabelecido em 1859, a escola foi criada apenas em 1876, com uma classe masculina e uma feminina, incorporando crianças não indígenas e crianças Kaingang (D'ANGELIS, 2017, p. 22).

Segundo Ribeiro (1982, p.127), “nos primeiros vinte anos de vida republicana nada se fez para regulamentar as relações com os índios”, assinalando que, em 1889, a República nasceu sem índios, pois, nos primeiros momentos da vida republicana, eles foram deixados de lado, ficando na berlinda as ações relacionadas aos seus territórios. Também Gomes (1988, p. 83) afirma que a primeira Constituição da República “não atribui nenhuma lei aos índios, apenas seu Artigo 64 transfere para os estados o domínio das terras devolutas”, o que permitiu que os estados e os municípios passassem a utilizar a seu modo as terras indígenas.

O ato decisivo nas políticas direcionadas aos índios, configurado como a quarta fase, data de 1910, no início do século XX, esse deu com a criação do SPI, que manteve a prerrogativa integracionista como o único caminho possível para os indígenas e pulverizou as ações educativas escolares.

De fato, a criação do SPI levou a acelerar-se a disseminação de escolas para crianças indígenas, na primeira metade do século XX. Essas escolas não se distinguiam das escolas rurais do país, ensinando crianças a ler e escrever na língua portuguesa (D'ANGELIS, 2017, p. 22).

Ainda, segundo o autor, além do SPI, as missões religiosas, católicas e protestantes, ampliaram suas ações em vários territórios indígenas, criando internatos para os estudantes indígenas, e, da mesma forma que nas escolas criadas pelo SPI, a língua e a cultura indígenas ficaram fora de tais projetos.

Embora, conforme aponta Ribeiro (1982), tenha sido um conjunto de fatores que levou ao fim do SPI, muito antes da nuvem de 21 anos da ditadura, foi o regime militar que sacramentou o seu fechamento, desmoralizando o órgão nacionalmente e internacionalmente, com inúmeras denúncias e escândalos. Para preencher o vazio, foi criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em 1967, que “nasce dentro de uma contradição, subordinada ao Ministério do Interior, supondo uma relação entre desenvolvimento e defesa dos índios”, segundo expõe Cunha (2009, p. 245). Anos mais tarde, em 1973, surge o “Estatuto do Índio”, cobrindo lacunas contidas na legislação.

Durante o governo Geisel, houve uma tentativa deliberada de burlar a legislação no tocante à questão das terras indígenas, como afirma Cunha (2009). Nesse momento histórico, tentavam colocar as terras indígenas no mercado e dar em troca a completa emancipação dos membros de suas comunidades, que deixariam de ser tutelados pelo Estado. Mais uma vez é usado o argumento de que era preciso promover sua integração completa à nação brasileira, pois se alguém deve se sacrificar pela modernização que seja o índio, novamente o escolhido.

Essa proposta, porém, não foi adiante e o que prosperou foi a reação da sociedade contra esse projeto, pois, de acordo com Gomes (1988, pp. 90-91), a “ideia de dividir as terras indígenas em lotes familiares ou individuais e permitir a sua venda não sensibilizou nem os liberais e defensores mais radicais da propriedade privada”.

Nesse período, com autorização do governo militar, entra em cena o Summer Institute of Linguistics (SIL), que passa a desenvolver ações educativas nas aldeias indígenas dos Karajá (TO), dos Terena (MS) e dos Kaingang (Sul do Brasil). Aparentemente, os membros do SIL valorizavam as línguas indígenas, mas na prática contribuíram para a desvalorização de suas línguas maternas, pois, como aponta D’Angelis (2017, p. 23), o “ponto máximo do programa (‘em favor da língua’) constitui a tradução da Bíblia para a língua indígena, no caso de algum falante nativo alfabetizado decidir ler na sua língua materna”.

A quinta e última fase desse processo começa nos anos 1970, chegando até a atualidade. De acordo com D'Angelis, esse período pode ser classificado como Ensino Bilíngue.

Em meados de 1980, tornam-se viáveis algumas mudanças no cenário da escolarização para os povos indígenas, através de uma junção de fatores que inclui, primeiramente, o amadurecimento dos movimentos indígenas e das famílias nas aldeias, pleiteando o respeito devido às particularidades de cada comunidade e defendendo a instituição de políticas culturais direcionadas aos índios e, em segundo lugar, a criação de diversas organizações indigenistas que lutam junto com os índios pela demarcação de seus territórios e por uma educação diferenciada, que contemple a cultura indígena.

Quando é pensada e analisada a escola indígena, o conceito de “escola de fronteira” seria o que mais se aproxima da sua realidade, pois, em termos teóricos, ele contempla a extensão de uma cultura composta por elementos singulares, desde sua origem remota até sua forma atual, e, no caso da escola indígena, é nesse espaço, através da mescla dos elementos das distintas culturas, que surge uma nova forma de pensar e aprender a questionar a realidade social e histórica do Brasil.

Nesse sentido, Tassinari (2001, p. 50) apresenta a escola como “espaços de fronteiras, entendido como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios.” Ou, ainda, como expõe Bessa Freire (2004, p. 31), a “relação entre educador e educando, entre índios e não índios, cultura ocidental e ameríndia se dá dentro do conceito de interculturalidade indicando a possibilidade de uma relação simétrica, equilibrando as diferenças”, com a ressalva de que o conceito de interculturalidade carrega em si significados diversos, pois foi incorporado como uma maquiagem política dos Estados Liberais modernos, como política de “inclusão” dos excluídos, culturas e povos que não podem desaparecer.

Sobre esse assunto, Tubino (2004, p. 6) aponta que os Estados Nacionais incorporam o discurso do multiculturalismo ou interculturalismo como reconhecimento da ampliação da democracia, ao declarar que “las democracias,

o son interculturales o no son democracias”. O autor informa que o conceito começou a ser usado na Europa para significar a educação dos imigrantes oriundos das ex-colônias e, na América Latina, para justificar a educação escolar dos indígenas, vangloriando-se por reconhecer “culturas diferentes”, quando, na verdade, colocam essas culturas como subalternas à cultura hegemônica da sociedade.

Assim, o discurso do “interculturalismo funcional” ou “neoliberal” parece servir mais para controlar as culturas minoritárias ou “diferentes”, pacificando os conflitos e naturalizando a pobreza do que de fato para valorizar e aumentar a sua participação nos espaços públicos.

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria y en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones (TUBINO, 2004, p. 03).

No entanto, o conceito de interculturalidade ao qual o movimento indígena por educação escolar se aproxima, ou tenta se aproximar, é a interculturalidade crítica, que procura desvendar as causas originais que levam à destruição de determinada cultura em oposição à outra, para assim superar as assimetrias históricas que os povos indígenas vêm atravessando, conforme aponta Walsh (2006), ao afirmar que o conceito de interculturalismo crítico nasceu dentro dos movimentos sociais, portanto, fora do Estado e da academia. Dessa maneira, enquanto o primeiro naturaliza as diferenças culturais, isolando-as, naturalizando as desigualdades sem atacar suas causas, o segundo, entendido como interculturalismo crítico, procura uma valorização das identidades e busca se reinventar, lutando por autonomia e ocupação dos espaços públicos que lhes são negados, e trabalha pela descolonização das culturas e das práticas sociais, buscando novos paradigmas epistemológicos na interpretação da história social.

Y como desde las cosmovisiones indígenas el derecho a la identidad cultural está estrechamente ligado al derecho al territorio y a la lengua, la revalorización de la identidad étnica implica la defensa de los territorios ancestrales y de la educación bilingüe intercultural. Incluso se habla hoy endía de la gestión intercultural de los recursos naturales. La interculturalidad forma parte en la actualidad de la agenda política de los movimientos indígenas organizados y ha adquirido así una significación político-normativa más compleja (TUBINO, 2004, p.05).

Assim sendo, a educação escolar indígena no Brasil também pode ser entendida simbolicamente como uma antropofagia cultural, como nas acepções de Florestan Fernandes (1946), Darci Ribeiro (1982) e Oswald de Andrade (1928), investida nos moldes da escola ocidental, orientada para a reprodução de mão de obra e da ideologia da obediência e da inércia política. Portanto, é pertinente pensar a educação escolar indígena como parte do movimento social indígena por uma educação decolonial, entendida como:

Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta a hora permanentes– que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, e nel conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la *de-colonialidad* (WALSH, 2006, p.12).

Observa-se então, dessa forma, que é possível pensar a escola, as suas representações, seu capital social e cultural como resultado do perspectivismo ameríndio, tomando emprestado da teoria de Eduardo Viveiros de Castro (2008, p.129), quando afirma que o “perspectivismo é a retomada da antropofagia oswaldiana em outros termos”. Para tentar entender o contexto, é necessário reconhecer os sentidos e os significados que emanam do pensamento indígena, seu modo de ver o mundo e se entender humano, o que é fundamental para pensar como se aprendem ou se adquirem os conhecimentos no espaço escolar e no cotidiano.

O perspectivismo ameríndio começa pela afirmação duplamente inversa: o outro existe, logo pensa. E se esse que existe é outro, então seu pensamento é necessariamente outro que o meu (...), pois o perspectivismo é a antropologia indígena, entenda-se, a antropologia feita do ponto de vista indígena (ela consiste no ponto de vista indígena sobre a noção de ponto de vista). Esta antropologia começa por partir de um conceito inteiramente diferente do que seja o “humano” (CASTRO, 2008, pp.117-119).

De acordo com tal perspectiva, essa escola renasce como uma nova instituição que pode se desenvolver com objetivos sólidos, valorizando a cosmologia indígena, destacando as particularidades culturais, formando jovens que poderão fortalecer o ecodesenvolvimento, ampliar as possibilidades de sustentabilidade econômica com consciência crítica da sua posição no mundo.

Mesmo que essa escola seja entendida sob duas óticas, uma de depreciação da cultura e liberdade indígena ou como uma nova forma de ser

índio, existe um mecanismo de diluição da história, evidenciando a assimetria existente em relação à sociedade não indígena.

Por outro lado, ela também pode significar uma resposta indígena diante da realidade que lhe é imposta pela sociedade que a exclui, situada na “relação entre estrutura e evento, que se inicia com a proposição de que a transformação de uma cultura também é um modo de sua reprodução” (SAHLINS, 2011, p. 171).

É importante ressaltar que, historicamente, os povos Guarani deixaram de ser ágrafos durante o processo de reconstrução da sua cultura provocada pelo contato compulsório com a cultura ocidental, do mesmo modo como fazem ornamentos com as miçangas coloridas de vidro, transformando-os em um objeto endógeno, num símbolo da identidade Guarani, com grafismos e cores, mostrando uma envergadura artística original.

Por isso, a educação escolar também pode ser usada para fortalecimento da sua cultura e de seu modo de vida, na medida em que privilegia a oralidade em sua língua materna e abre o espaço necessário à oralidade em língua portuguesa, uma vez que contribui para estimular a comunicação tão necessária com o mundo dos brancos, o que se constitui em uma preocupação evidente das famílias e dos educandos.

É sabido que o pensamento que envolve a construção de uma cultura escolar na sociedade indígena é permeado por diferenças culturais, sentidos e significados ímpares em relação à vida social e às visões de mundo, e, nas últimas três décadas, essas escolas se transformaram em espaços inovadores no fortalecimento da história indígena, da identidade e das demandas postuladas pelas comunidades e, segundo Grupione (1995, p.184), a “escola, nesse processo, deixou de ser instrumento de imposição e de assimilação, para se tornar instrumento de afirmação de identidades diferentes”.

E, assim orientados, gradativamente os movimentos indígenas no Brasil tornaram-se vitoriosos na sua luta por escolarização dentro dos seus respectivos espaços culturais de vivência, obtendo atenção e ações do governo federal, que incorporou as reivindicações indígenas às políticas culturais, sobretudo na era

Lula. Contudo, não se pode deixar de mencionar, que o contexto internacional e nacional exerceram influência nas chamadas políticas culturais.

A nova política para a educação escolar indígena se situa no momento final das amplas reformas estruturais (política neoliberal) elaboradas pelos organismos internacionais no contexto da crise do capitalismo iniciada nos anos de 1970 que efetuou severos cortes nas ações sociais do Estado (sob o argumento do Estado mínimo), aumentando a exclusão e, ao mesmo tempo, produzindo vertiginoso discurso sobre inclusão social e autonomia visando adaptar os seres humanos ao contexto da globalização (FAUSTINO, 2006, p. 20).

A existência de 2.323 escolas indígenas em todo o país, com 163.693 estudantes (INEP, 2005, pp. 23-25) comprova que o movimento indígena vem conseguindo ter acesso ao direito à educação, e que a municipalização/estadualização dessas escolas tem sido exitosa – por uma questão óbvia que deve ser citada –, o que se nota através do pagamento de salários aos professores indígenas e, mais importante ainda, ter acesso a uma profissão dentro da aldeia, e, além da criação do cargo de professor indígena, já existe uma reivindicação para a criação de concursos específicos para os indígenas que queiram ocupar e concorrer a esses cargos.

Em 2018, um novo mapa geral das escolas indígenas foi apresentado pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP –, mostrando que 3.345 escolas passaram a fazer parte do mapa da educação indígena no Brasil, sendo 1.806 as escolas pelas quais os municípios são os responsáveis, 1.539 são estaduais, 1.027 ainda não estão regularizadas e, do total das escolas indígenas, 1.029 ainda não funcionam em prédios escolares específicos. As escolas somam 255.888 estudantes e 22.590 professores. Porém, o relatório aponta para uma desigualdade nas estruturas das escolas indígenas:

As estruturas físicas de suporte ao aprendizado das ciências, informática e linguagens encontram-se praticamente ausentes nas escolas indígenas. Somente 6,84% das escolas indígenas possuem laboratórios de informática, 0,50% contam com laboratórios de ciências, 8,01% possuem bibliotecas e 14,73% têm acesso à internet (BRASIL, 2019).

O estudo sobre os *Waiãpi*, por exemplo, apresentado por Gallois (2001), mostra que a escolarização carrega em si vários objetivos, procurando preservar as diferenças culturais desses povos que vivem em espaços diferentes.

Os significados da escolarização desse projeto de futuro em muito se assemelham aos sentidos e aos significados esperados pelos Guarani, que têm consciência de que as profissões só podem ser acessadas e controladas por eles, se tiverem assegurada a diplomação tão comum nas regras da sociedade não indígena, em outras palavras, os indígenas estão aceitando uma regra de fora de sua cosmologia e transformando-a em uma lógica interna, criando, dessa forma, condições para ações que fazem sentido para sua comunidade.

É com essa expectativa que os líderes planejam o futuro das novas gerações, que devem se tornar professores, enfermeiros, motoristas, mecânicos, “médicos de plantas”, secretários, todos Waiãpi. Esse é o resultado que eles esperam de nossa atuação, centrada no treinamento dos jovens no controle de técnicas antes dominadas pelos não índios: dar aulas às crianças, dirigir veículos, manter motores de popa, comprar e distribuir cotas de combustível, vender a produção extrativista, escrever projetos para adquirir investimentos (GALLOIS, 2001, pp. 26-27).

Também, como mostra Certeau (2014), vive-se em uma sociedade escriturística, cujo conceito de civilização advém do resultado concreto da educação formal, seu acúmulo e sua reprodução, sua hierarquia de diplomação e o necessário domínio de signos, como instrumentos para acesso aos vários campos profissionais e sociais.

Tratando-se da etnia Guarani *Mbya*, a criação da escola indígena é uma invenção ou introdução de culturas escolares dentro do seu universo social e cultural, uma metamorfose imbricada entre a educação indígena milenar –aquí chamada tradicional–, que ocorre e se recria dentro dos espaços da família extensa, através das falas dos mais velhos, das conversas ao entorno da fogueira de casa ou do fogo do terreiro, e a visão não indígena, marcada pela colocação da cultura escolar dentro da realidade de uma aldeia, provocando mudanças nas visões de mundo sem diluir a identidade desse grupo étnico. Sobre o conceito de cultura escolar, Julia (1995) assinala que:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por *cultura escolar*; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 1995, pp.10-11).

Diante dessa visão, a escola é entendida como uma solução indígena diante de opressões externas que a sociedade não indígena lhe impõe. Seu nascimento se justifica como uma fuga à violência simbólica que os indígenas sofreram nas escolas públicas e pela premissa de que é possível construir um aprendizado que respeite e valorize as culturas indígenas.

A organização de um espaço marcado pelas culturas escolares, como prédio, mobiliário, disciplinas, disposições dos alunos, horários fixados, calendário, práticas pedagógicas, escolhas de professores indígenas para o Ensino Fundamental I, escolha de professores não indígenas para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, são as marcas evidentes de uma cultura híbrida que se faz valer através de elementos exógenos para fortalecimento de sua rede social.

A busca por esse tipo de capital cultural pelos povos indígenas significa aproximar novos olhares e novas identidades para que eles mesmos entendam o que é ser indígena Guarani na contemporaneidade, ou seja, as profissões das quais foram excluídos, justamente por não terem acesso à cultura escolar e aos capitais que ela pode representar, o que faz com que o acesso ao capital cultural seja reivindicado por uma parte da comunidade indígena Guarani.

O uso do conceito capital cultural, na proposta de Bourdieu (2015), faz com que a escolarização dos povos indígenas seja pensada na medida em que são questionados os múltiplos significados da representação simbólica da escola para essa comunidade indígena.

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a

garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2015, p. 82).

A busca pelo capital institucionalizado pela comunidade escolar, enquanto movimento social, já é, por sua natureza, um ato de coragem, de resistência e de crítica a sistemas educacionais que não enxergam nos indígenas uma densa cultura incorporada. A liberdade de poder entrar nesse embate é o que fica exposto, mostra que não é requerida por eles uma educação simplista, meramente reprodutora de mão de obra, mas aquela que possibilita múltiplos significados e resultados.

Porém, tendo em vista que as culturas dominantes de outrora excluíam os indígenas, reproduzindo simbolicamente a obstrução de acesso à cultura universal, ser indígena, na atualidade, tem a seu favor o surgimento de novas práticas de cultura escolar, agora usadas para incluí-los, oferecendo outras perspectivas que possibilitam a recriação de novos caminhos de existência.

Por conseguinte, podem ser selecionadas particularidades dentro da forma escolar capazes de transmitir maior abertura na definição conceitual do espaço escolar explorado neste estudo.

Primeiramente, as táticas de fazer se transformam em uma história cultural dos saberes pedagógicos acumulados; depois, o impresso passa à categoria de objeto cultural, não somente o livro didático de cada disciplina, mas todos aqueles oferecidos durante o ciclo escolar, no que tange à produção, à circulação e ao uso; em terceiro lugar, a prática docente utilizada como uma estratégia, como um lugar de poder, com representação própria e, por vezes, com inclinação ideológica, imposição e apropriação dos saberes; e, por último, a arte de ensinar, a criatividade e a sensibilidade ao lidar com públicos distintos que podem se transformar numa forma normatizada como imitação de um modelo universal que desprestigia o contexto local no qual a escola se configura (CARVALHO, 1988, pp.31-37).

Acrescentam Chapoulie; Briand (1994) que, nesse contexto, ligada à forma de escolarização, deve-se considerar a disposição geográfica da escola na sua localidade, que posição ela ocupa e representa, quem participa das deliberações, como foi formada sua gestão, em quais questões políticas ela se

envolve, onde estão localizadas as diferenças internas e, ainda, as condições materiais e financeiras da escola.

Em particular, consideramos a escolarização como o produto da interação entre a instituição – isto é, no caso dos estabelecimentos escolares – e uma população diferenciada conforme diferentes princípios exteriores à instituição (como sexo, idade, classe social, religião etc.). Essa forma de considerar a escolarização não é, de modo algum, evidente. A maioria das perspectivas adotadas anteriormente pelos pesquisadores sobre o desenvolvimento da escolarização enfatizam, ao contrário, os comportamentos e as características da população. Tratam a escolarização como um fato da população e, em geral, entendem as formas institucionais como o lugar de investimento de interesses, os quais são anteriores à sua existência, além de considerarem que essas formas não merecem ser objeto de uma investigação aprofundada (CHAPOULIE; BRIAND, 1994, p.16).

Assim, o espaço escolar indígena deve ser pensado em conjunto com toda a comunidade, pois não está separado hierarquicamente entre dois saberes e, como declara Foucault (1996, p.44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Outro caminho para conceber a escolarização indígena é pensar sobre ela nos mesmos moldes de Certeau (1979), quando ele discute a relação entre a história e a antropologia, item muito importante para investigação, ao mostrar que a escola também se apresenta como uma história cultural do cotidiano, ou do presente, desenvolvendo “uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as maneiras de fazer” (CERTEAU, 2014, p.16).

Valendo-se de exemplos coletados em estudos antropológicos que demonstram como os povos ameríndios conseguiram resistir culturalmente dentro de um contexto de exploração e imposição compulsória da cultura do dominador, Certeau constrói o conceito de tática e estratégia, renovando a visão que as classes populares fazem da cultura dominante nos meios de difusão, elaborando usos próprios e singulares.

Dessa maneira, os usos da cultura letrada elaborados pelos povos indígenas podem ser entendidos de dentro para fora, na forma como são apresentados, apropriados e reproduzidos no seio social, porque, segundo o autor, as “táticas do consumo, engenhosidade do fraco para tirar proveito do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2014, p.44). Ainda, declara mais adiante (2014, p.94-95), os

produtos culturais compulsoriamente apresentados podem ser transformados pelos consumidores e utilizados de formas diversas, não pensadas pelos seus produtores, pois a “tática é movimento dentro do corpo de visão do inimigo, (...) astúcia da sobrevivência”.

Com base no que foi exposto anteriormente, sob a ótica conceitual do historiador francês, a Escola Indígena Estadual pode ser entendida como uma tática de sobrevivência, perícia desenvolvida pelos excluídos, fruto da percepção apurada da comunidade que precisa exercer ela mesma as facetas do funcionamento de sua sociedade para adentrarem em ciclos sociais e profissionais, a fim de que tenham acesso à renda que até o momento lhes foi negada pela falta de escolaridade, contribuindo para o fim da existência de vários atores não indígenas que exercem profissões que contornam o cotidiano das aldeias.

A realização de tal projeto coletivo, aparentemente não racionalizado, depende de estratégias próprias que contribuam para atingir os seus objetivos, utilizando as regras estabelecidas por um mundo que não é o seu para construir uma autonomia ainda mais ampla na composição da pequena sociedade indígena, uma vez que, como diz Certeau (2014, p. 19), “sempre é bom lembrar que não devemos tomar os outros como idiotas”.

Quanto à questão conceitual, assim se coloca o referido autor:

Uma distinção entre *estratégias* e *táticas* parece apresentar um esquema inicial mais adequado. Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 2007, p. 99).

Nas últimas décadas, a introdução de diferente configuração escolar e de novos projetos educativos de construção promovidos por universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs) passam a fazer parte do horizonte que permeia a escola. Mesmo que de forma assimétrica, pensando na postura etnocêntrica, a escola pode ser um mecanismo concreto de mudança na estrutura desse grupo sociocultural, com menor necessidade de interlocutores,

ampliando, assim, sua autonomia, fortalecendo a execução de projetos próprios.

Por isso a importância da transformação de sociedades ágrafas em sociedades escolarizadas, propiciando mudanças nos discursos, reconfigurando o poder da oralidade e organizando a compreensão e a comunicação, permitindo, dessa forma, a sua articulação com o mundo não indígena na luta e consagração de direitos, antes apenas constantes em documentos oficiais, muito embora ainda hoje seja possível perceber a distância existente entre a legislação estadual, as políticas culturais destinadas a essas etnias e a realidade cotidiana da educação escolar.

Nas linhas anteriores, buscou-se mostrar que os movimentos indígenas e indigenistas, através de ações dos órgãos governamentais e não governamentais, inseridos no contexto nacional e internacional, procuraram ampliar os serviços de educação e construir um novo paradigma de educação escolar indígena.

A citação no início continua forte como sempre, os Guarani continuam mantendo suas tradições, e, mesmo tão próximos às cidades, parecem estar a rios de distância.

2. A vida dos Guarani: constituição e arranjos familiares

Dispersos pelo território em pequenos grupos mais ou menos autônomos e isolados, vivendo em íntima associação com a natureza, possuindo uma tecnologia bastante rudimentar e ignorando o uso de metais e de qualquer sistema de escrita, as nossas populações aborígenes têm culturas relativamente rígidas e estáveis. O apego à tradição constitui freio constante às inovações e mudanças. A ideia de progresso não existe. Os objetivos de vida, de há muito bem definidos, não deixam lugar para dúvida e garantem a segurança de atitudes (SCHADEN, 1974, p. 09).

Na aldeia estudada, pertencente ao ramo *Mbya*, a vida comunitária e a organização social são construídas dentro das famílias extensas, e a educação das crianças e jovens também se dá dentro desse contexto, sendo que a transmissão de conhecimentos ocorre sempre por meio da tradição oral.

Com o tempo, as famílias passaram a acreditar na escola e a enxergá-la como uma forma concreta de preparar melhor seus filhos para a relação com a sociedade não indígena e indígena, mas sem atribuir à escola o papel educativo que pertence à sua família extensa, como a história dos familiares e antepassados, a sua tradição religiosa, a sua moralidade e seus valores, os rituais de passagem para a vida adulta.

Hoje, conforme declara Nobre (2014, p.42), o subgrupo Guarani *Mbya* talvez seja, entre os povos Guarani, o maior responsável pela permanência e conservação das práticas tradicionais religiosas, buscando manter seu modo de vida pautado nos valores e normas dos seus ancestrais. Percebe-se que a educação dos filhos e filhas dentro das famílias extensas ocorre de acordo com as suas tradições de educação, e a comunidade se mostra orgulhosa por ser a guardiã desses valores.

A família extensa pode ser definida como:

Uma forma abrangente de definir a família vivida é: um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos. Essa proposta abre espaços para os mais diferentes arranjos e protagonistas, mas tem no *cuidado* o seu sentido de existir. São soluções que muitas vezes se afastam da proposta do modelo de família nuclear burguesa (SZYMANSKI, 2004 p. 02).

A definição acima poder ser atribuída tanto a uma grande família que vive em outra cidade quanto a uma família indígena Guarani que vive em uma aldeia. As diferenças residem nos diversos modos de viver e o valor que atribuem às suas casas, às suas crenças, às suas histórias, às suas formas que criar e educar os filhos e parentes. Importa destacar que a forma de constituição da família é fundamental no longo processo de aprendizagem, pois, no caso dos Guarani, os membros da família extensa são considerados como educadores, que transmitem conhecimentos e valores de várias formas. Além disso, o modo de vida indígena difere da grande família urbana, abarcando outros sentidos.

Na condição de integrante de uma família extensa Kaiowá, afirmo que desde pequeno ouvi e aprendi muitas histórias narradas por minha mãe, meu pai e meu avô e minha avó. Além disso, acompanhei desde criança o meu pai e meu avô na caça e na pesca pela região. Foram momentos em que observei o local e aprendi o nome de cada local visitado, que é o nosso *tekoha* antigo (BENITES, 2012, p. 48).

A vida Guarani *Mbya* é marcada pela valorização da família extensa, que Schaden (1974) chamou de “grande família”, e da família nuclear, e, de qualquer forma, eles vivem com suas famílias e para suas famílias. Todo o processo de mobilidade entre aldeias, que é uma marca cultural dessa etnia, é objetivado para o fortalecimento de laços familiares, viver entre aldeias é viver com parentes, fato experiência visto como fortalecimento social e patrimônio cultural, e é, através dessa prática, que novos casais se formam e, conseqüentemente, novos *Mbya* vêm ao mundo.

Oportuno ressaltar que os casamentos são exclusivamente entre os *Mbya* e, caso ocorra um relacionamento fora desse padrão, o envolvido ou a envolvida deve deixar a aldeia. Ou seja, a organização política da aldeia está diretamente ligada às famílias que compõem a comunidade estudada, cabendo ao cacique e à *Aty* (assembleia comunitária) determinar ou não a saída de um membro do grupo.

Da mesma forma, os desvios de conduta considerados graves também podem levar a crises internas que são resolvidas nessas reuniões, e a decisão é anunciada pelo cacique. Como salientou um dos entrevistados, “aqui nós temos o nosso jeito de resolver, aqui é a nossa lei, nossa tradição”. Os estudos e os relatos de campo demonstram que também os sonhos, seu sentido e seu

significado, são importantíssimos para o povo Guarani *Mbya*, sendo parte da educação familiar e importantes nas decisões políticas do cotidiano.

Se os não indígenas se casam para sair do seu núcleo familiar e formar outro, os Guarani *Mbya* se casam para aumentar e fortalecer esse núcleo, e, no geral, o mais comum é o homem ir morar na casa da mulher, passando a ter o sogro como referência; depois de um tempo, um ano ou mais, já firmemente constituído, o casal constrói sua casa próximo à casa dos pais da esposa, e, conforme comenta Arias (2008,p.27), “após o casamento, o homem guarani desliga-se facilmente da família de origem e tem o sogro como referência, já a mulher mantém grande ligação com a mãe mesmo depois de casada”. Quanto ao desempenho das crianças, é notável a grande independência que desfrutam e seus múltiplos papéis na teia social, sendo os únicos que transitam com ampla liberdade entre todas as famílias extensas da aldeia, participando, assim, de todos os acontecimentos.

Outro aspecto referente à cultura do grupo Guarani *Mbya*, apontado por Pissolato (2007), é em relação ao nome que é dado a cada integrante da aldeia. Nesse contexto, o bem viver de cada um está intimamente correlacionado à escolha correta do nome, considerado fundamental para a vida feliz daquele que o recebe, seja ele integrante residente ou corresidente. A criança que nasce, e recebe um nome, sua alma se alegra e demonstra a alegria de viver. Independentemente da idade, se houver uma inquietação, enfermidade sem motivo evidente, pode-se assim renomear a pessoa, e a crença é que as infelicidades, dessa forma, desacompanhem o corpo. Esse fato que compõe a cultura da aldeia é importante para que seja observado que existe uma preocupação corrente com o bem-estar da alma do vivente, que deve encontrar sua plenitude em vida e não depois da morte.

Faz-se parênteses aqui para citar os vários autores e estudos que tratam sobre a permanência desse modelo de organização familiar: Arias (2008) escreveu sobre os Guarani *Mbya*, de São Paulo; Benites (2012), indígena Guarani *Kaiowá*, relata sobre sua etnia do Mato Grosso do Sul; Nobre (2014) escreveu e escreve sobre os Guarani *Mbya* de Angra dos Reis; Merqui (2012)

publicou sua pesquisa sobre os Guarani *Mbya* da região Norte. Esses estudos coadunam com a seguinte ideia:

A educação indígena, propriedade da comunidade, da família extensa, no passado foi se modificando com o tempo e chegou no século XXI num outro panorama. As políticas indigenistas de redução territorial, a ausência do Estado na regulação de políticas voltadas à autossustentação, a insegurança alimentar, as deficiências no atendimento à saúde e a reorganização da família extensa para a nuclear tiveram impactos no povo Guarani e Kaiowá e as referências deixaram de ser as mesmas. Os processos de ressignificações e/ou novas identidades passam por momentos extremamente difíceis e complicados (GARCIA; SUTTANA, 2012, p.222).

Para a compreensão do povo Guarani, é necessário perceber e considerar o conglomerado que faz parte do seu processo de aprendizagem, desenvolvido ao longo do tempo, marcado pela oralidade, religiosidade, pelos princípios da sua formação social, núcleo familiar e comunidade, pela forma como se comunicam, os sentidos atribuídos aos elementos do entorno e a interação que, conseqüentemente se estabelece, e que são fundamentais para as formas de aprender e de entender o mundo.

Assim considerando, constata-se que a mobilidade dos povos indígenas Guarani pela geografia sul-americana é um fator importante e determinante na tentativa de entender a vida dessa etnia, seus mecanismos de resistência e sobrevivência, e é um dos motivos pelos quais a realidade das famílias indígenas Guarani está longe de apresentar uma homogeneidade, contudo, na aldeia analisada, o modelo familiar é constituído e se mantém dentro do paradigma da família extensa.

No estudo de Pissolato (2007), a autora apresenta a origem da aldeia Itaxim como sendo resultado de uma dissidência na aldeia Sapukai, em Bracuí, em Angra dos Reis, a maior aldeia da região Sul-Fluminense, o que demonstra a permanência, nessa aldeia, da “tradição” de grande mobilidade territorial do grupo Guarani. Infere-se desse estudo que a busca da felicidade, do estar bem, viver bem e a liberdade de buscar esses sentimentos ancestrais marca essa etnografia. A investigação da pesquisadora mostra que a duração da pessoa na terra, seu bem viver, depende da relação que se estabelece com o conjunto de conhecimentos da filosofia-religião, transmitidos para o grupo pelo *xamã*, na

Casa de Reza, a *Opy*, no dia a dia das conversas em torno do fogo ao se preparar o alimento. Quando ocorre uma nova migração, há sempre a presença marcante de um outro *xamã* que consegue aglutinar em torno de si a liderança sobre um grupo disposto a acompanhá-lo na jornada, que por sua vez é anunciada depois de longos rituais de canto, dança e reza, o que mostra que as migrações e a religião são complementares. O grupo deve respeitar os conhecimentos de *Nhandeva*, refinados pelo preparo do xamã, com sua força nas palavras, seus aconselhamentos, curas e rezas.

As migrações indígenas dos Guarani são uma especificidade desse grupo, como afirma Pompa (2004), não ocorrendo o mesmo entre outras etnias indígenas.

Todos os autores concordam em dizer que o messianismo (na específica forma das migrações) é um produto original tupi-guarani. Por outro lado, eles apontam(ambiguamente) para o possível estado de *deprivation* devido ao choque cultural. A superação desta contradição está em dizer que a migração é uma «solução nativa a problemas nativos» (problemas «ecológicos» para Florestan, problemas de «anomia interna» para Maria Isaura): os europeus constituem assim um problema «acidental», resolvido de uma forma tradicional (POMPA, 2004, p.155).

Segundo constata Pissolato (2007, p. 106), “os Guaranis mantêm com a terra um vínculo, que se transforma na mobilidade, amar a terra significa ‘talvez’ andar sobre ela”, deixando claro que, sobretudo, eles são fiéis à sua base religiosa, mesmo que permaneçam constantes em todas as formas de mobilidade.

A busca do *teko* ou *tekoa* é o ponto mais importante para esse grupo e existem dois tipos de movimentos migratórios: um ligado à rede de parentesco, que apresenta uma variedade de causas, resultado de um núcleo familiar que decide se desligar da aldeia para compor uma nova, com novos vínculos parentais, e se dá de forma individual ou em pequenos coletivos; e um segundo, que se apresenta como o êxodo de um grupo maior de indivíduos, que resolve se dissociar da aldeia em busca de uma nova localidade, um novo *tekoa*, acompanhando um líder político e espiritual, sendo que o líder espiritual ou xamã é essencial, podendo exercer as duas funções. O xamã é, então, o responsável pela manutenção do modo de vida do novo grupo, reunindo-o em uma aldeia.

Conforme já demonstrado pela historiografia, os movimentos migratórios podem ser grandes e ocorrem baseados na “busca da Terra Sem Mal”, conceito que se modifica ao longo da história desses povos.

Esses dois modelos de migração e mobilidade, presentes nos Guarani, são inseparáveis da religiosidade. É das práticas xamânicas que derivam a objetividade da transferência de lugar, no andar pela terra, mas também a própria instabilidade, resultante de disputas e diferenças.

É pela teia criada que as viagens de visitas aos parentes tornam-se uma dinâmica forma de mudanças circulante entre essas redes parentais, propiciando através dessas relações inúmeras possibilidades, já que elas podem se transformar em permanência da pessoa na aldeia visitada, como por exemplo, pelo casamento. Mudar de aldeia ou ir visitar um parente está no horizonte de qualquer *Mbya*.

Os Guarani gozam de grande liberdade de trânsito entre aldeias, tanto os jovens quanto os anciãos, como se houvesse um dever de buscar satisfação pessoal através dessa mobilidade.

Desta perspectiva, mobilidade refere-se não só à movimentação efetiva de grupos de parentes que se deslocam sucessivamente por lugares onde estabelecem residência, mas antes sua capacidade pessoal que se conquista ao longo da vida e cuja atualização produz resultados importantes para os indivíduos envolvidos, simultaneamente configurando, de maneira mais ou menos visível, situações coletivas em espaços e tempos diversos (PISSOLATO, 2007, p.123).

A autora ainda descreve as várias motivações que levam à permanência do modo de vida Guarani, fundamentalmente as migrações dentro do quebra-cabeças que se forma na perspectiva do parentesco. Ela explica que o movimento migratório dos Guarani *Mbya* está associado ao profetismo religioso, sempre recriado e atualizado. Nimuendaju defendeu a tese de que os movimentos de trânsito territorial são resultado da religião Guarani e não de uma necessidade ecológica ou de ações bélicas e que a presença do colonizador os levou a um reposicionamento.

A marcha para leste dos guaranis não se deveu a pressão de tribos inimigas, tampouco à esperança de encontrar melhores condições de

vida do outro lado do Paraná, ou ainda ao desejo de se unir mais intimamente à civilização. Mas exclusivamente ao medo da destruição do mundo e à esperança de ingressar na terra sem mal (NIMUENDAJU, 1987, p.102).

Métraux (1937) vê nos movimentos migratórios uma resposta à conquista colonial. Já Pierre Clastres (2012) apresenta a tese mais intrigante desse processo, interpretando as migrações como um movimento de negação de uma chefia forte e centralizadora. É como se, entre os Guarani, houvesse uma religião política que nega a existência de um sistema social que culminaria na formação de um Estado e seriam as migrações o agente detonador da formação de uma demografia local forte e sem chefia. Portanto, as migrações nada mais são que uma busca por autonomia política constante.

A história dos povos que têm história é, diz-se, a história da luta de classes. A história dos povos sem história é, dir-se-á com ao menos tanta verdade, a história de sua luta contra o Estado (CLASTRES, 2012, p. 231).

Hélène Clastres (1978), dentro dessa chave interpretativa, dá maior importância aos sentidos religiosos:

As migrações parecem ter, assim, um aspecto de afirmação da religião que coincide, simultaneamente, com a negação do social, o qual corresponderia, na visão dos autores, ao modo de vida aldeã orientado pela reciprocidade fundada no parentesco (CLASTRES, 1978, p.100).

A busca da terra “onde não se morre”, é também, e, sobretudo, uma busca constante por liberdade individual e coletiva.

A terra sem mal constitui uma análise aprofundada de como uma religião pode se converter num mecanismo de resistência ao mesmo tempo ontológica e política, combater um ideal de transcendência aderindo a um projeto de imanência (SZTUTMAN, 2009, p.18).

Os estudos apontados veem no modo de vida dos Guarani uma “tradição” caminhante e, a sua permanência, apoiada no parentesco. A existência de inúmeras aldeias nas regiões Sul e Sudeste é entendida como resultado dessa forma de viver e de ver o mundo onde habitam.

Quanto ao povo *Mbya*, foco desta pesquisa, essa sua característica marcante relativa à migração é um dos desafios colocados no início dessa busca, na intenção de compreender os sentidos e os significados da escola.

Isso porque a escola constitui-se como um elemento externo à sua cultura e que passou a ser aceito dentro dela por significar uma forma de ajuste entre sua vida e as necessidades da vida na atualidade. Estudar suas formas peculiares de migração é importante, pois é dessas migrações que nascem as aldeias, que representam para eles a continuidade da vida étnica de humanidade.

A tradição cultural migratória denominada “busca da Terra Sem Males” salvou os Guarani da extinção, uma vez que a sua união em aldeamentos ou missões foi uma estratégia dos padres jesuítas para otimizar seu trabalho de catequese, pacificando e normalizando o modo de vida desses povos e os tornando um alvo fácil, já que esses núcleos chegaram a ter mais de dez mil pessoas, que não somente chamaram a atenção dos bandeirantes como restringiram o acesso desses indígenas a infinitas possibilidades de viver em variadas terras por todo o território.

3. A educação indígena não escolarizada

A forma como a comunidade indígena consegue manter e transmitir os conhecimentos tradicionais e transmiti-los às novas gerações não se encontra delimitada por um único círculo familiar, ela se dá em dois momentos importantes de contato coletivo que ocorre cotidianamente na Casa de Reza e nas as reuniões no centro da aldeia.

A educação indígena, de fato, se desenvolve fora das paredes da sala de aula, é no seio familiar, nuclear e família extensa, e da comunidade que ela acontece, e é o que assegura a manutenção dos signos culturais dessa sociedade, sua língua, sua religiosidade, sua forma de ver o mundo e se relacionar com a natureza e com o não humano, conforme pode ser observado em alguns estudos realizados por Nobre (2009), Luchetta e Piovezana (2011) e Tassinari (2008).

É nesses espaços que são repassados os ensinamentos dos mitos Guarani *Mbya* que servem como alicerce de todo o conhecimento, constituindo-se como os guias das crenças e das atitudes, com ensinamentos vividos no seu dia a dia. Segundo Carvalho e Godoy (2011), a palavra dita nesses espaços é sagrada, garantindo a permanência do modo de ser desses indígenas, e onde os mitos, por sua vez, são uma forma educativa constante de humanização da natureza e de condução da vida prática.

A existência de um modelo de educação indígena explica o motivo de alguns indígenas não quererem, a princípio, a escola ocidental dentro de seus territórios. Conforme apontou Nobre (2016), dentre as etnias Guarani, os *Mbya* resistiram à implementação da escola por três décadas, até que ela passou a ser aceita e reivindicada pelas famílias, pois, para esse povo,

[...] a educação escolar, apesar de ser percebida como um instrumento necessário em relação ao mundo envolvente, opõe-se à educação tradicional do grupo pelo fato de ela ter por base uma “verdade universal” que muitas vezes não leva em consideração as outras formas de conhecimento. Não obstante esta oposição, os guaranis se esforçam para “domesticar a escola”, ordenando-a em um espaço simbólico capaz de representar a distância entre os universos culturais (CARVALHO; GODOY, 2011, p. 23).

As formas sistemáticas de educação dentro da escola passam a ser aceitas somente quando a comunidade percebe que uma forma de educação não anula a outra, decidindo, então, lutar pela construção do prédio escolar, como aponta Nobre:

A construção pedagógica da escola se dá, portanto, na encruzilhada de escolha do *mbaémeguá*, o infortúnio-felicidade. A escola é um dos vértices do triângulo e expressa uma tentativa de aliança com um potencial inimigo. Através dela busca-se superar o Mal e preservar a cultura guarani, ou atualizar a aliança para o tempo presente e enfrentar o novo Inimigo. É a troca, e não identidade, o valor fundamental a ser afirmado, e o mesmo desejo: absorver o Outro e, nesse processo, alterar-se (NOBRE, 2009, p. 52).

Para Luchetta e Piovezana (2011), ao analisarem a questão entre os *Kaingang* da região de Nonoi (RS), a educação indígena no seio familiar é a forma mais genuína, alimentada nos conselhos ao redor das fogueiras, garantindo a continuidade da cultura e das tradições, e é baseada no respeito aos conhecimentos dos mais velhos, nas histórias e nos mitos e também dividida entre gêneros, o menino aprende com o pai, o avô, os tios e os irmãos e as meninas com a mãe, a avó, as tias e as irmãs.

As crianças aprendem a respeitar tudo sobre a sociedade, os mais velhos, os seus tios, sobre as marcas e sobre as tradições da comunidade. Se a criança for um menino, a educação fica na responsabilidade do seu pai, juntamente com seu avô, que lhe ensina tudo o que seu pai lhe ensinou, como fazer um artesanato, a festa do *Kiki*, sobre a troca de um pajé, sobre uma reza no dia de um funeral. Ensina tudo sobre o casamento, como saber se a moça escolhida não é da mesma marca que o rapaz, isso fica a cargo do avô. Essa é a educação indígena, na qual é passado de avô e pai para o filho. Tudo isso é ensinado em casa, na família, educação que os pais passam para os filhos antes de chegar à escola (LUCHETTA; PIOVEZANA, 2011, p.393).

A oralidade é o mais forte mecanismo de transmissão e reprodução dos ensinamentos, mas, além das palavras, as atitudes também têm relevância, já que se aprende por exemplos. De acordo Tassinari (2008), há cinco formas de transmissão de conhecimentos que são tipicamente indígenas.

Conforme a autora, a primeira forma de educação tradicional é a educação pelos sonhos, as crianças são ensinadas a valorizar seus sonhos, aprendendo com eles, retirando deles um significado.

Durante a pesquisa de campo realizada para este trabalho, por exemplo, o cacique teve um sonho que lhe revelou a necessidade do afastamento de uma

professora indígena não somente da escola, como também da aldeia, e assim foi feito, de acordo com o que foi relatado por membros da comunidade.

A segunda forma tradicional é a educação adquirida pelo uso do tabaco, e, no caso da aldeia de Paraty Mirim, o uso do tabaco no cachimbo é fundamental para o *yvyra'ija* (xamã) e para aqueles que recebem seus ensinamentos e tratamentos, sendo usado continuamente, causando certa embriaguez e mudança de estado psíquico.

A terceira forma, ligada diretamente à segunda, é a educação por incorporação, ou seja, a educação que se dá nos momentos das atividades religiosas, que incluem cantos e danças, quando o corpo é levado a um estado de transe pelo uso do cachimbo, com a intenção de que os ensinamentos sejam compreendidos e incorporados.

Há a educação pelos gestos, pelas imagens ou pela prática do silêncio em momentos específicos da vida, como a passagem da idade juvenil para a maturidade ou, ainda, quando as meninas, depois do primeiro ciclo menstrual, cumprem seu resguardo em casa, respeitando suas tarefas, o que inclui o silêncio. Conforme relatou uma das alunas, o silêncio foi a parte fácil, já que eles valorizam o silêncio, o difícil de enfrentar foi o fato de terem cortado totalmente o seu cabelo.

Por fim, a quinta forma destacada pela autora é a educação de criança para criança, pois as crianças de mesma idade ou de idades diferentes convivem sem interferência dos adultos, que não limitam suas brincadeiras ou interferem nas relações de conflito.

Quanto ao ensino-aprendizagem que ocorre na escola, durante as aulas com professores indígenas, que ministram disciplinas no Ensino Fundamental I, ele é permeado pelos significados oriundos da educação familiar.

Há uma enorme liberdade exercida pelas crianças guarani, que não são molestadas em quase nada. Só há alguma advertência quando o caso é de segurança física ou está atrapalhando muito a proposta do professor, o que é raro (NOBRE, 2009, p. 35).

Conforme destacou o pesquisador, as crianças Guarani quando ensinadas por professores indígenas conseguem manter uma linha de equilíbrio entre a

educação familiar e os conhecimentos escolares, o que evita o enquadramento dos estudantes a um modelo de comportamento semelhante ao dos estudantes em escolas não indígenas.

Quanto a esse aspecto, Nobre (2009) encontrou elementos que apontam para essa relação de continuidade da cultura étnica, mostrando que ela ressignifica a escola como um espaço sem hiato com a cultura comunitária, resistindo ou, ainda, segundo aponta Bergamaschi (2005), como um processo de *guaranização* da cultura escolar. Tal fato se deve ao trabalho dos professores indígenas que incentivam a autonomia, liberdade e descontração das crianças dentro do espaço escolar, criando condições para a participação efetiva delas nas atividades escolares, mantendo viva a curiosidade e a observação, o que também ocorre fora do espaço escolar.

A criança ocupa um lugar privilegiado na Aldeia como interlocutora silenciosa de todas as situações cotidianas, pelo fato de não serem proibidas de participar de nenhuma atividade. Ela presencia qualquer conversa ou qualquer cena, de forma livre (NOBRE, 2009, p. 37).

A manutenção do guarani como língua de instrução garante o bilinguismo de resistência, pois a língua é um importante mecanismo de manutenção da oralidade dos indígenas, significando sua valorização e permanência, o que justifica o desapego à escrita por essa forte presença da oralidade na língua materna; os professores indígenas e seus alunos valorizam o modo de ser guarani sem compará-lo com a cultura não índia, compreendendo e utilizando seus mitos antigos como histórias que guardam grande valor ético, moral e político; ainda, o pesquisador (NOBRE, 2009, pp. 34-47) cita outros aspectos que compõem o ensino-aprendizagem na escola, quais sejam, a ocorrência de imitação, repetição das atividades, respeito mútuo nas relações e a grande importância dada aos desenhos.

Por conseguinte, é possível observar que a presença de professores indígenas na escola é uma forma de garantir a manutenção da língua indígena e a sua valorização e de contribuir para o engrandecimento de sua religião e de sua organização familiar.

Por outro lado, quanto aos conhecimentos que são ministrados não pertencentes à cultura indígena, observa-se que a comunidade faz uso de seu

poder antropofágico de ressignificar elementos não indígenas e transformá-los em alimento que a comunidade pretende consumir naquele momento histórico.

4. A aldeia Guarani *Mbya*: lócus da pesquisa

A construção dessa aldeia, também entendida por esse grupo como a retomada de uma região antiga e como seu lugar destinado a uma vida em paz, sua “Terra Sem Males”, deve-se, conforme relatos, às revelações feitas aos líderes espirituais do grupo nos ritos religiosos e nos sonhos dos viventes antigos, indicando a direção que essa família indígena deveria seguir para encontrar a sua terra prometida. E foi dessa forma que o cacique guiou seus familiares em direção a essa terra, por volta do início dos anos 1980, e, após longo processo de luta, a aldeia foi reconhecida e suas terras homologadas em 1994.

A aldeia fica entre a BR-101 e o mar, junto a Paraty Mirim. A estrada, agora asfaltada, serpenteia a serra, acompanhando o rio em descida até a praia. Essa mesma estrada passa em frente à aldeia, e é usada frequentemente por moradores, turistas e indígenas que acessam o rio, os banhos de cachoeira, o campo de futebol e a praia. As casas da aldeia estão dispostas como sementes lançadas aleatoriamente na terra, parecendo se encaixar nos contornos geográficos que essa região da Mata Atlântica e a superfície montanhosa oferecem a seus moradores, com trilhas construídas para fazer a ligação entre as casas e todos os pontos que precisam ser acessados, como a escola, o posto de saúde, a cozinha comunitária usada nos eventos coletivos e, mais recentemente, a biblioteca.

A maioria das casas das famílias é de madeira, com pouco uso de alvenaria, normalmente tem um único cômodo ou dois no máximo, sem janelas, contando apenas com uma porta central. Logo na frente dessa porta fazem a fogueira para preparar os alimentos, espantar os mosquitos e é o local onde conversam enquanto se alimentam. A comunidade não tem o hábito de dormir em redes, pois constroem suas camas em uma esteira de madeira acima do chão de terra batida e os banheiros ficam fora das casas.

Como já salientado, as casas de uma mesma família extensa ficam próximas umas das outras, não existem cercas ou muros, apenas trilhas que ligam uma casa a outra e ao centro da aldeia. As crianças brincam livres nesses espaços, assim como no espaço escolar. Geralmente, as famílias vivem da

venda de artesanato, as mulheres tecem os cestos de taquara e produzem magníficos colares e pulseiras com miçangas coloridas e os homens produzem animais em madeira, representando os bichos das matas em que vivem.

Também fazem apresentações artísticas que são remuneradas, como o coral indígena e apresentações do *xondaro* que ocorrem na aldeia ou em locais onde são convidados, como escolas e faculdades.

A venda do artesanato é feita na aldeia, à beira da estrada que passa em direção à praia de Paraty Mirim e no centro histórico da cidade. Alguns têm emprego fixo na aldeia como professores, agentes de saúde, cozinheiras da escola ou trabalham na manutenção da escola; outros conseguem trabalhar fazendo prestação de serviços gerais, os famosos “bicos”, e todas as famílias recebem auxílio do Governo Federal.

Não existe distinção socioeconômica entre as famílias, que vivem em condições semelhantes, e todos parecem manter uma relação amistosa e tranquila com o bairro, cujo núcleo urbano fica a poucos quilômetros estrada abaixo. O fato de a terra ser homologada explica em parte essa tranquilidade nas relações com os não indígenas e antes da existência da escola na aldeia, os estudantes indígenas frequentavam a escola municipal da cidade.

A escola e o posto de saúde dessa aldeia são as duas construções que de início se destacam nessa paisagem, são prédios de alvenaria e sua estrutura permite que sejam oferecidos empregos formais aos indígenas. Na escola existem a cozinheira, a faxineira e os professores que são contratados pela SEEDUC e, no caso das duas mulheres indígenas que trabalham na escola, elas são contratadas por uma empresa terceirizada que presta serviços ao Estado.

5. A pesquisa

As primeiras indagações que conduziram para a realização desta pesquisa começaram em 2015 com a minha entrada como professor estatutário de História no Ensino Fundamental II, nas duas escolas estaduais indígenas, a de Angra dos Reis e a de Paraty. Houve um processo seletivo realizado pela SEEDUC-RJ para a escolha dos professores inscritos na migração para as Escolas Indígenas Estaduais, cuja exigência era atender às duas escolas que ficam a 90 km uma da outra.

Tive a oportunidade de ficar dois anos nas duas escolas, mas, com a notória falência do estado do Rio de Janeiro, tornou-se impossível trabalhar nas duas escolas, e, assim, optei por ficar na escola indígena mais próxima de minha residência, a fim de viabilizar o meu trabalho e a pesquisa.

De 2015 até a presente data, trabalho e tento construir um caminho promissor de pesquisa na Escola Indígena Estadual Tava Mirim, aldeia Itaxim, no município de Paraty-RJ. No mesmo ano que ingressei como professor nas escolas indígenas, 2015, a SEEDUC ofereceu um curso ministrado pelo professor Dr. Domingos Nobre, da Universidade Federal Fluminense, em Angra dos Reis, cujo objetivo era nos preparar para o trabalho docente com os educandos indígenas, o que acabou me incentivando a pesquisar os processos de escolarização e o trânsito entre ensino e aprendizagem das populações originais.

Após idas e vindas, organizei meus questionamentos a respeito da escola e da comunidade da aldeia sobre o que eu realmente queria compreender, e, aos poucos, eles foram tomando forma e cheguei a uma questão vital para a pesquisa que me levava a querer entender como a escola influenciava a vida das famílias daquela aldeia, que signos e sentidos eram produzidos e atribuídos por eles e elas aos ensinamentos escolares ministrados.

Para fundamentar a pesquisa, foi utilizada a abordagem teórica de Vygotsky que elaborou seu método de investigação baseado no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. O psicólogo russo, interessado no desenvolvimento humano, considerou a cultura como uma das singularidades humanas e apresentou em sua abordagem alguns caminhos importantes para o

prosseguimento de um trabalho científico. Ele defende que uma pesquisa deve considerar uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto, a fim de revelar as associações reais de dinâmicas ou causais em relação à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva.

Vygotsky (2007, p. 69) também considera essencial que um pesquisador possa planificar, em seu trabalho investigativo, uma análise do desenvolvimento de um fenômeno que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem de uma determinada estrutura.

Baseado nessas premissas, o objetivo central desta pesquisa foi compreender os sentidos e os significados de escola e de escolarização produzidos pela comunidade escolar e pelas famílias Guarani, nessa aldeia.

Em relação aos conceitos de sentido e de significado, eles foram subtraídos da obra do psicólogo russo L.S. Vygotsky, e são compreendidos como uma parte substancial do pensamento humano, como uma qualificação apurada do que é pensado e sobre o que é aprendido e como é aprendido e, ainda, de que forma é dado sentido aos signos culturais adquiridos na escola e na comunidade. Vygotsky faz a seguinte distinção entre sentido e significado:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, «o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VYGOTSKI 1996, p. 125).

A partir da compreensão dos sentidos e dos significados sobre escola construídos pela comunidade escolar e pelas famílias Guarani, outras indagações poderão ser respondidas, na expectativa de que este estudo possa criar a possibilidade de ampliar ou dar uma contribuição ao tema, acrescentando as visões dos atores da escola indígena sobre suas práticas educativas e sua cultura na constituição e no desenvolvimento de suas crianças e jovens,

intentando compreender também como a escola tem influenciado tais comunidades em suas intensas reformulações.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky pensa a existência humana como um conjunto de relações culturais e sociais que exercem poder sobre o pensamento, sobre a aprendizagem, sobre a linguagem oral, escrita e gestual. Quando todas as relações sociais são consideradas como transformadoras e influenciadoras da vida, o determinismo biológico é deixado de lado.

E é, dessa forma, que deve ser pensada a contribuição de todas as práticas cotidianas na construção sociocultural e histórica dessa comunidade escolar. O processo de desenvolvimento da comunidade escolar indígena é entendido dentro desse prisma teórico de reconhecimento das relações entre professores não indígenas e alunos indígenas, da relação com outras ações educativas promovidas por universidades e ONGs nessa aldeia, a relação dos estudantes com a FUNAI e SESAI, assim como o artesanato por eles produzidos e a sua comercialização.

Pensar na teoria histórico-cultural de Vygotsky é admitir as múltiplas possibilidades de influência no processo educativo, isto é, ser, ao mesmo tempo, influenciador e influenciado por tudo aquilo que se vê e se sente nas situações de convivência. Em suma, admitir que modificar o entorno é também ser modificado por ele.

Portanto, reconhecer o modo de vida dos povos indígenas Guarani *Mbya*, nesta pesquisa, observar como se dá o seu processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares, a vivência de situações envolvendo a criação e o uso de signos com sentidos e significados genuínos que serão demonstrados ao longo desta análise sócio-histórica, é reconhecer uma via de mão dupla.

As variadas maneiras através das quais se adquire conhecimento, entendidas como as relações que permeiam a existência no mundo, é o que humaniza, o que revela a constituição do ser e o que cada um pode vir a ser, é o que traça os caminhos das transformações.

A tese fundamental, que conseguimos estabelecer ao analisar as funções psíquicas superiores, é o reconhecimento da base natural das formas culturais de comportamento. A cultura não cria nada, apenas

modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem (VYGOTSKY, 1995, p. 152).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky funcionou neste trabalho como um farol, guiando a navegação da pesquisa sobre a educação indígena, primeiramente por colocar a perspectiva nos alunos e suas famílias como elemento decisivo de todo o processo de aprendizagem, entendendo-o como resultado do contexto social e cultural no qual está inserido; em segundo lugar, por desmistificar o determinismo biológico como pré-requisito a todas as formas de adquirir conhecimento, percebendo que não se trata de um simples mecanismo de evolução social, mas de uma revolução cultural, quando as crianças e jovens passam a ter acesso a novos signos, são transformadas/os e transformam a si próprias/os através da imersão cultural.

Dentro da realidade indígena, levando em conta os contextos histórico, material, social e cultural, a escola é o fator mais relevante na construção de sentidos e de significados.

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos (VIGOTSKY, 2009, p.241).

As relações sociais e culturais têm um grande peso no desenvolvimento humano, tanto quanto as questões biológicas. Dentro da teoria histórico-cultural de Vygotsky, os conceitos de sentido e de significado devem ser explorados e são decisivos na construção da narrativa qualitativa desta pesquisa no que diz respeito às visões que a comunidade construiu sobre escolarização e, sobretudo, ao que a escola representa nesse momento da história indígena desse grupo específico.

Os conceitos de sentido e de significado foram desenvolvidos na última fase de vida do pesquisador russo. Sua preocupação e crítica à psicologia científica natural e idealista geraram essas propostas conceituais de pesquisas sobre cognições tipicamente humanas, conforme afirmam pesquisadores de sua obra, como Asbahr (2014), Barros (2009), Góes (2006) e González Rey (2007). O parceiro de trabalho de Vygotsky, A. A. Leontiev, deu continuidade e ênfase ao

estudo de tais conceitos e essa teoria forma parte essencial de sua obra, por permitir uma análise apurada do discurso social sobre o tema pesquisado.

Buscando compreender a significação da palavra falada, do discurso em contexto com a interação social, foi possível identificar os sentidos pessoais que os envolvidos na pesquisa demonstravam sobre a escola, uma vez que:

Os significados e sentidos, resultados das complexas relações sociais, são produzidos por meio da atividade que é caracterizada pelos percursos e experiências de cada indivíduo e de todos os membros da sociedade, bem como da conjuntura histórica que vivenciam (SOUZA FILHO, 2018, p. 40).

O conceito de sentido é compreendido como algo interiorizado, pessoal, mutável, dinâmico e complexo, enquanto o significado é social, ou construído socialmente, e representa uma zona do sentido. Ambos os conceitos agem em conjunto no pensamento interior e no que é exteriorizado em forma de palavras e gestos, mas podem apresentar diferenças:

[...] os significados diferenciam-se dos sentidos por serem coletivizados. Mesmo que no texto de Vygotsky não sejam fornecidos exemplos das diversas formas que os significados podem ter na subjetividade e nas relações sociais, pode-se dizer que representações e ideologias compartilhadas por um grupo ou uma comunidade são exemplos dessa maior estabilidade atribuída ao significado (SOUSA & SOUSA, 2009, p. 06).

Considerando essa teoria, intentou-se chegar a uma compreensão, ainda que genérica, sobre como as famílias e a comunidade significam a escola e implicitamente como as práticas pedagógicas escolarizadas podem influenciar as famílias guaranis em suas formas de convivência e práticas educativas/culturais cotidianas, relacionadas à formação de suas crianças e de seus jovens.

Observando dessa perspectiva, é estabelecido como ponto de partida a relação entre as práticas educativas escolarizadas e as práticas educativas informais, baseadas na cultura específica do povo Guarani, buscando corroborar com os estudos de Silva (2001, p. 122) ao afirmar que a escola pode ter diversos significados para a comunidade da aldeia e que, quanto às práticas, “algumas são meio de inserção da nova geração em um mundo mais amplo, enquanto outras procuram conciliar esse papel com uma experiência escolar do mundo indígena. Outras, ainda, enfatizam o espaço escolar como veículo para a permanência cultural”.

É nesse contexto histórico, material, social e cultural, que crianças e jovens trabalham na construção de conhecimentos, mediados por professores e suas famílias, com vivências constituídas de sentidos e de significados sobre esses saberes da escola dentro da realidade indígena. Dessa forma, a escola aparece como um lugar privilegiado no desenvolvimento de conceitos que, no cotidiano das famílias, não são possíveis de serem trabalhados adequadamente.

Vygotsky também defende a importância das relações sociais no desenvolvimento humano, afirmando serem mais determinantes do que a gênese biológica. Nessa esfera, são fundamentais as relações estabelecidas com os signos culturais e as ilimitadas formas de entendê-los e desenvolvê-los. Na escola, essas relações são mais praticadas com estímulos provocados pelo sistema educativo.

5.1. Metodologia e instrumentos da pesquisa

Considerando o objetivo central deste trabalho, que foi compreender os sentidos e os significados de escola construídos pelas famílias e pela comunidade escolar, optou-se por um caminho metodológico orientado pela pesquisa etnográfica, na qual foi utilizada a observação participante.

Assim, alguns objetivos específicos orientaram a composição do *corpus* deste trabalho investigativo, quais sejam:

- 1- Compreender o que pais e mães esperam da escola para o futuro de seus filhos;
- 2- Analisar a percepção da comunidade sobre a escola dentro da aldeia;
- 3- Investigar se as práticas educativas e culturais das famílias da aldeia dialogam com as práticas pedagógicas da escola;
- 4- Analisar o processo histórico de conquista da escola pelo povo da aldeia Guarani a partir de como a comunidade significa a escola.

Optou-se pelo uso da pesquisa do tipo etnográfica como uma abordagem de construção de dados, a partir de entrevistas, realização de observação em ambiente natural e conversas informais com pessoas que viviam a vida da escola

e da aldeia, problematizando a relação das famílias indígenas com o processo de escolarização de seus filhos.

Desse modo, tal perspectiva pôde funcionar como a melhor possibilidade de aprofundamento, tanto em relação à vida cotidiana das famílias, quanto à vida escolar de crianças e jovens que vivenciam a escola da aldeia, possibilitando um olhar mais global, tendo como foco o objetivo da pesquisa.

Ainda, a utilização da pesquisa de perspectiva etnográfica se deve ao fato de que vem sendo usada por educadores desde os anos 1970 (ANDRÉ, 2018), tornando-se um importante recurso de narrativas e discursos sobre as realidades educacionais. Partindo de técnicas da pesquisa etnográfica, buscou-se, portanto, por meio de situações cotidianas observadas e registradas com o devido rigor científico, realizar a descrição e a análise dos dados, chegando-se, assim, à compreensão do fenômeno estudado.

Sobre a pesquisa etnográfica, Sato e Souza (2001, p. 30) acrescentam que essa perspectiva metodológica “é definida como uma pesquisa sobre e nas instituições, baseada na observação participante e/ou em registros permanentes da vida diária nos locais e contextos em que ela naturalmente acontece”.

Tal caminho metodológico pareceu ser promissor na medida em que o pesquisador também é professor da escola desta comunidade há cinco anos e tem, portanto, contato direto com membros da comunidade escolar, transitando entre as famílias da aldeia, conhecido por crianças, jovens e adultos do local.

Sendo assim, observa-se que “a chave para a etnografia interacionista é descobrir o sistema de símbolos que dá significado ao que as pessoas pensam e fazem” (ANGROSINO, 2009 p. 21). Segundo o autor, esse modelo de trabalho de pesquisa deve levar atentamente às seguintes concepções: pesquisa de campo personalizada e de longo prazo, multifatorial, indutiva, dialógica e holística.

Para um esclarecimento geral, é bom destacar que “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009 p. 31).

Desse modo, neste trabalho, tais procedimentos metodológicos são utilizados visando à composição de uma etnografia da escola e sobre os seus sentidos e os seus significados construídos pela comunidade Guarani a partir de dois olhares específicos.

Primeiramente, o olhar se deu por meio da observação e registro sistemático das relações estabelecidas entre jovens indígenas que frequentavam o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), considerando as relações de ensino e aprendizagem nas disciplinas de História e Ciências, ministradas por professores não indígenas, com atenção para o fato de que a língua portuguesa é a segunda língua dos estudantes e, o Guarani, a primeira.

O segundo foco foi a realização de conversas e entrevistas com a comunidade escolar e as famílias da aldeia. Todas as entrevistas ocorreram dentro da escola, na sala de aula e ou na mesa do refeitório, e foram realizadas de modo a não entrar em conflito com os horários regulamentares de aula, para não interferir na rotina das atividades escolares tanto dos alunos quanto dos professores, e todas as datas e horários foram definidos previamente pelos entrevistados.

Participaram livremente deste estudo dois (02) alunos indígenas, hoje matriculados no oitavo e no nono anos; dois (02) ex-alunos indígenas, que completaram o Ensino Fundamental II no ano anterior e que cursaram todo o Ensino Fundamental II na escola da aldeia; uma (01) liderança que, é bom explicar, estava com o seu pai e cacique quando a aldeia foi criada, portanto, bastante conhecedor de todo o histórico, desde a fundação até os dias de hoje; uma (01) mãe indígena que tem dois filhos adolescentes matriculados na escola; e um (01) professor indígena que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Todos os entrevistados eram maiores de dezoito anos, compondo um total de sete participantes, além daquelas que conversamos informalmente no período de coleta de dados da pesquisa, e chama-se atenção para o fato de ter havido interrupção do trabalho de campo em razão da pandemia Covid-19.

Todas e todos as/os participantes foram informados que a entrevista tinha por objetivo entender o que eles pensavam sobre a escola na aldeia, sua origem, seu presente e as projeções de futuro para os filhos em idade escolar, procurando entender os sentidos e os significados da escolarização para as famílias indígenas.

Os entrevistados foram informados de que se tratava de uma pesquisa realizada na UNIFESP, Guarulhos-SP, e que todos teriam suas identidades preservadas. Todos assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e, por isso, todos os nomes aqui apresentados são fictícios para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

Na condução do trabalho etnográfico, a estruturação desta pesquisa passou por pilares teóricos substanciais, tendo o primeiro caráter histórico-social do povo Guarani *Mbya*, já que seu modo de vida, assinalado por sua cosmologia, interfere diretamente no processo de escolarização, como por exemplo, a tradição migratória de viver entre aldeias.

O segundo, complementar ao primeiro passou pelos estudos de Vygotsky (1984), dando luz às tentativas de compreensão dos processos que constituem as relações culturais de ensino e aprendizagem na comunidade estudada, de forma geograficamente situada e historicamente datada, pois para esse autor “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VYGOTSKY, 1984, p. 46).

As visões relacionadas à escolarização indígena empreendidas nesta pesquisa poderão contribuir para a compreensão da realidade estudada, das perspectivas desse povo sobre a vida escolar de seus filhos, dando ênfase à participação comunitária como um dos caminhos viáveis de consolidação de uma escola democrática para o presente e futuro, o que contribui para novas elaborações de práticas pedagógicas e políticas públicas para escolas indígenas no Brasil.

6. Análise e discussão dos dados: a escola indígena

Escola da Aldeia Itaxim, em Paraty Mirim



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A escola apresentada na imagem, lócus dessa pesquisa, foi criada pelos próprios indígenas de forma comunitária a partir de suas buscas por apoio financeiro para a construção do prédio escolar, durante os anos de 1990.

Desde essa época, a comunidade dessa aldeia se envolveu numa grande movimentação para conseguir apoio sistemático do sistema público, o que acabou ocorrendo somente em 2003 com a estadualização da escola nos territórios indígenas. Outra grande conquista só veio a acontecer em 2015 quando o Estado criou o ensino fundamental II, com a participação de professores não indígenas ministrando aulas nas escolas das aldeias (ZEPHIRO: 2016 p. 48-51). Contudo, esse processo de escolarização ainda precisa ser melhor entendido tanto por indígenas quanto pelos órgãos que os acompanham, conforme aponta Nobre:

Entendemos que a municipalização e estadualização empreendidas na década, em especial após a promulgação da LDB em 1996, sem o devido acompanhamento, fiscalização e apoio estratégico do MEC, tem produzido, na realidade a pulverização das ações. É certo também o despreparo das equipes técnicas da maioria dos municípios e estados na condução da política de educação escolar indígena (NOBRE: 2005, p. 59).

A história da criação da escola na aldeia, nos remete a alguns nomes de lideranças indígenas. Como afirmado anteriormente, a escola surgiu por iniciativa da própria comunidade indígena. Segundo relatos, Pery começou a dar aulas de forma improvisada na sombra de uma árvore com os primeiros alunos

que futuramente vieram a se tornar professores e lideranças importantes na história desse povo. Com pouco mais de meio século de vida, Pery, hoje é uma das lideranças na aldeia e atua no Posto de Saúde.

Essa história começa nos anos de 1990, quando a comunidade começou a crescer e a escola passou a ser requerida pelas famílias como uma necessidade. Ela surgiu de forma comunitária e coletiva, com poucos alunos e poucas famílias que viviam na nova aldeia e, aos poucos, foi se desenvolvendo e conquistando outros espaços.

Desse modo, um espaço permanente precisava ser criado e a necessidade de ter uma escola veio principalmente da premência de comunicação com o mundo exterior, através da compreensão da língua, das leis e dos direitos que governam a sociedade, a fim de poderem entender o mundo em que vivem e o que os rodeia.

O primeiro prédio da escola foi construído graças a uma doação espontânea, para ser usada em benefício da aldeia, e, assim, por decisão coletiva, ficou acertado que o prédio escolar era prioridade, uma vez que o posto de saúde, primeira prioridade da aldeia, já estava construído e em funcionamento.

Na ocasião da inauguração um dos ilustres convidados que comemorava a instalação do pequeno prédio com duas salas de aula, soltou alguns fogos, o que resultou num acidente. Um dos fogos acabou caindo sobre a escola, cujo telhado era de palha sapê o que provocou um incêndio do prédio. Prefeitos de Paraty e Angra estavam presentes, além de representantes da FUNAI. Meses depois iniciou se a construção do prédio de alvenaria, com piso de cimento e telhado com telhas de cerâmica.

O infortúnio inicial provocou uma melhora significativa, ganhando um prédio com melhor segurança e qualidade para alunos e professores, entretanto, a construção apresenta alguns problemas, já que as divisórias das salas, construídas pela Secretaria de Educação Estadual, são de um material semelhante ao papelão, muito comum em escritórios que não passam de três

metros de altura, prejudicando a acústica das salas de aula. Quando dois professores estão ao mesmo momento dando aula expositiva torna-se um pouco confuso, não há forro e as divisórias não chegam até o teto.

Buscando dados históricos, observa-se que a construção da escola e a regularização das terras nessa aldeia ocorreram juntas, no primeiro quinquênio da década de 1990. O prédio da escola, ainda a ser finalizado, simboliza que a formação escolar indígena ainda está incompleta, em constante construção de significados e materialidade.

Estudos têm apontado que a criação da escola nas aldeias passa por indagações e preocupações, conforme apresentou Bittencourt:

Há uma clara compreensão da necessidade de dominar a escrita dos brancos, mas há uma certa inquietação em transformar suas antigas formas de comunicação também em registros escritos, criando signos escritos para sua língua nativa. O papel da escola é percebido, portanto, de forma ambígua e aparentemente contraditória. A escola pode servir como elemento que favorece e acelera a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas ela pode também servir para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngue (BITTENCOURT, 2008, p.106).

A modalidade de ensino escolar nas aldeias foi definida nos termos do Decreto nº 6.861/2009 e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A escola estudada é uma sala de extensão Tava Mirim e a sede é o colégio Escola Indígena Estadual Karai Kuery Renda, localizada em Angra dos Reis.

A escola possui três salas de aulas e uma sala para guardar os materiais, existem alunos matriculados nos quatro anos do Ensino Fundamental II, portanto ainda falta construir uma sala de aula. Os estudantes deste segmento totalizavam 21 indígenas em fevereiro de 2020, registrados nos diários de classe.

São três meninas e quatro meninos no 6º ano; no 7º ano existem três meninos e quatro meninas matriculados; no 8º ano são dois meninos e uma menina; no 9º ano estão registradas quatro meninas. Os estudantes frequentam a escola no período vespertino das 13h00min às 17h30min e fazem uma refeição na escola, servida às 14:30. Esta fase de escolarização foi iniciada em 2015,

sendo de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Os professores são estatutários e não são indígenas, as alunas e alunos contam com o professor de história que também leciona geografia, o professor de ciências, uma professora de artes, uma de português que também da aula de inglês, uma professora de matemática e o professor de educação física. Não foi encontrado registros de professores indígenas dando aulas nesta escola específica, no ensino fundamental II.

Toda a administração das salas de extensão e do Colégio são realizadas por uma única Diretora, e as aldeias ficam distantes entre si, dificultando bastante o trabalho da direção nas escolas. Não há indígenas contratados como coordenadores, professores (Fundamental II) vice diretor e, portanto não participam da gestão financeira e pedagógica da escola.

A comunidade indígena da aldeia, participa das reuniões realizadas na escola, se envolvem em todas as questões, mas não são contratados pela Secretaria Estadual para fazer parte do corpo administrativo da escola, profissionalmente ocupam os cargos de cozinheira e faxineira da instituição, provavelmente por não terem formação adequada para lecionar na escola.

Entre 2017 e 2018 o ensino fundamental II só teve aula de três disciplinas, artes, ciências e história. Efeito da grave crise econômica do Estado do Rio de Janeiro e uma pitada de desinteresse dos professores da rede estadual da região, já que normalmente poucos se interessam em ir até a aldeia para dar aulas, sobretudo pela distância da cidade.

No início do nosso trabalho, todos os professores não indígenas recebiam uma gratificação extra para trabalhar nas escolas indígenas, chamada de DE (dedicação exclusiva). Assim a mesma equipe que trabalhava na aldeia de *Sapukai*, localizada no bairro Bracui, município de Angra dos Reis a 90 km de Paraty também atendia a escola de Itaxim, havendo professores de história, geografia, português, matemática, língua inglesa, educação física, uma diretora geral, uma vice diretora e um professor articulador que apoiava a direção.

Com a explosão de escândalos de corrupção e das contas do Estado do Rio de Janeiro, os rendimentos dos profissionais da educação foram cortados, assim os professores de história e de ciências que moram em Paraty-RJ continuaram a atender a aldeia de Paraty Mirim e os demais continuaram a trabalhar na aldeia de Angra dos Reis.

Como no Ensino Fundamental II lecionam apenas professores não indígenas, percebe-se que, nas demais disciplinas os alunos do segundo ciclo ficaram sem aula. Quanto ao ensino na disciplina Língua Guarani, lecionada exclusivamente por professores indígenas, o problema é mais duradouro, pois durante esses cinco anos, de 2015 a 2020, os alunos somente tiveram dois semestres de aula nessa disciplina. No caso da escola em questão, a ausência de professores indígenas se dá por falta de diplomados e por inércia da SEEDUC-RJ, já que as contratações nunca ocorrem dentro do plano normal do calendário escolar.

O professor indígena luta pela regulamentação de sua profissão, pedindo a abertura de concurso específico para sua categoria, a fim de garantir, de fato, a continuidade regular da escolarização, ficando demonstrado no trabalho de campo que os indígenas do primeiro e segundo segmento (Ensino Fundamental I e II) convivem com a falta de professores, permanecendo durante muitos períodos sem aula. Conforme relatos da liderança indígena, em entrevista realizada na escola:

Hoje eu vejo que a nossa preocupação é que o colégio não é reconhecido. A gente não tem uma garantia de escola de qualidade sem autonomia. Hoje a gente não sabe se o nosso professor vai continuar sendo contratado, ou não. Porque se a escola não for reconhecida, vai ser só sala de extensão, até vocês o Juruá não é garantido para nós aqui, se ele quiser tirar, vai tirar. Então a gente não tem garantia, como sala de extensão, não tem garantia. A escola é um projeto de futuro. Esperamos que a escola seja reconhecida pelo Estado e vire colégio de verdade, virando de verdade se agente, liderança, correr no município, eles vão atender e podem se responsabilizar pelos professores. Hoje, olha só. Nossos filhos estão parados ai, sem professor, todo ano é isso, fica sem professor, sempre tem buraco, atraso de meses, às vezes, dois, três, até seis meses sem estudar. Enquanto os outros filhos estão estudando, os nossos ficam sem estudar. Essa é a nossa preocupação. Enquanto a sala de extensão não virar um colégio agente vai sofrer (Pery, 2020).

Com a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI-RJ), a lutadas famílias indígenas por qualidade educacional ganhou mais força e atenção. A perspectiva da comunidade escolar é completar a formação exigida e tornar a escola totalmente gerida por esses profissionais, em todos os níveis da educação básica.

A valorização dos professores indígenas, o incentivo e a formação continuada desses profissionais nas aldeias são fatores fundamentais para a estruturação de um projeto pedagógico vinculado à cultura Guarani, amparado pela legislação que assegura o letramento e a oralidade em sua língua original e, sobretudo, que os indígenas serão os únicos docentes do primeiro segmento em suas escolas.

Mesmo que o professor escolhido não tenha formação completa, ele pode assumir o trabalho com as crianças. Mas, como a comunidade indígena escolhe seus mestres?

De primeiro, a comunidade não era grande, como eu falei, eu mesmo me interessei, não fui escolhido por ninguém, éramos pouquinho. Depois que fomos crescendo, veio chegando mais gente mais crescimento. A comunidade indicou, passou a escolher, mandam o nome para SEEDUC-RJ, os que têm interesse. Hoje a gente pensa diferente, por que parece que como os alunos estão mais espertos, estão sabendo mais o direito, mais interesse em virar professores. Mas a gente orienta bastante, nós, liderança. A gente escolhia pela necessidade daquela família, quem tinha renda quem não tinha, então a gente dava oportunidade, a gente pensava desta maneira, aí, tá, todo mundo aprovava e ele era contratado, o professor ia trabalhar. Depois nós pensamos de outra forma. Hoje muitas comunidades já sabem o que é político, por exemplo, se houver algum contrato eu quero que seja meu filho, só que aí tem outra dificuldade porque vai ter outro olhar da comunidade, que essa família é chamada para trabalhar, a liderança ouve muito a comunidade. Hoje nós mudamos né, em vez de só meu filho concorrer vamos fazer um processo coletivo, pega os dados, de todos que se interessar, manda os documentos, quem passar na avaliação... Não é mais nós, lideranças. Quem vai fazer a avaliação destas indicações vai ser a regional. Para evitar que só uma família decida, aí não vai mais estar acontecendo isso. Isso tem evitado conflitos com o próprio parente (Pery, 2020).

O papel social do professor indígena dentro da sua comunidade passa por questões morais e éticas que devem ser consideradas, sua valorização e destaque são importantes. Conforme aponta Benites em sua experiência entre os Guarani de Mato Grosso do Sul:

Outro fato interessante que surgiu com a escola indígena foi o monitoramento do comportamento do (a) professor (a) indígena dentro e fora da escola. Os professores são avaliados rigorosamente tanto pelas crianças quanto pelas famílias. Tais processos de avaliação sempre levam em consideração o comportamento (adequado ou inadequado) e a posição política do professor. Muitas vezes, dependendo de atitudes diversas, infrações, atos e discursos políticos do professor, algumas famílias estabelecem como tema de discussão como deve se comportar um professor Kaiowá (BENITES, 2012, p. 102)

Antes do início das aulas na Escola Indígena Estadual Guarani Tava Mirim, houve uma reunião com a comunidade, pois eles queriam conhecer os professores e dizer algumas palavras sobre a visão que tinham acerca do processo de escolarização dos seus filhos, todas e todos foram ouvidos. Inicialmente, como é comum nessas reuniões, as falas são feitas no idioma Guarani e em seguida traduzidas para os não indígenas presentes, professores, diretora e representante da FUNAI.

Nessa ocasião, os professores queriam saber se sua presença cotidiana nas escolas dentro das aldeias era bem-vinda pela comunidade. Os indígenas foram muito cordiais, agradecendo nossa presença na escola e reafirmando que todos eram muito bem-vindos, afinal, o início do Ensino Fundamental II foi uma vitória na luta pelo direito à educação dentro da sua aldeia, já que o acesso do educando indígena nas escolas de Paraty apresenta pouca continuidade, muitos estudantes evadem, e, por uma série de questões, a escola dos brancos foi significada de forma negativa. Desse modo, a escola dentro da aldeia foi apresentada como sinônimo de mais segurança e tranquilidade, além de permitir a participação das mulheres lactantes, fato comum dentro dessas comunidades.

Os temas mais relevantes abordados nessas reuniões, que ocorrem anualmente, foram relacionados ao currículo da escola, e os indígenas presentes e a gestão defenderam um currículo igual ao da maioria das escolas públicas do Estado. A posição dessa aldeia é semelhante ao apresentado por Bittencourt sobre o ensino de História na escola Krahô:

Eles desconhecem como ocorre o ensino dessa disciplina nas escolas dos brancos, e as indagações de alguns dos professores Krahô, sobre a história, referem-se aos problemas vivenciados pelas aldeias no

contato com o branco. Para eles, a escola deve ensinar a história dos brancos para que a aldeia possa estar mais informada sobre o mundo da cidade e possa estabelecer trocas, em todos os níveis, em uma situação de maior igualdade (BITTENCOURT, 2008, p. 05).

Os indígenas defendem também a garantia de igualdade de informação e que a estrutura física da escola seja equivalente à das outras escolas da cidade. Nessa reunião, ficou estabelecido que houvesse o contrato de um professor indígena, indicado pela comunidade, para ministrar aulas de Língua Guarani e Cosmologia Guarani, o que realmente ocorreu, em dois semestres, no período de cinco anos (2015-2020).

A visão sobre o currículo da escola revela que o projeto de escola ainda não se mostra claramente configurado pela comunidade, já que aposta que a simples cópia do sistema público não indígena é suficiente para garantir uma escola indígena de qualidade. Ao mesmo tempo que defendem uma escola diferenciada comunitária ainda não perceberam a relevância de construir o próprio currículo da escola e o próprio PPP, relacionando-os às suas variadas possibilidades.

A organização da escola deve garantir constante participação dos professores indígenas e da comunidade para possibilitar o debate sobre que tipo de escola diferenciada e bilíngue a comunidade pretende defender. A pesquisa de campo e as entrevistas revelaram uma grande insegurança e preocupação sobre a continuidade do trabalho dos professores indígenas para o primeiro segmento de ensino, as contratações não são regulares, provocando hiatos no trabalho docente e na formação educacional.

Como realizar a construção do projeto político pedagógico e do currículo sem professores e coordenadores indígenas?

Segundo Nobre (2020), isso depende de um longo processo de construção do PPP da escola, que só pode ser empreendido no âmbito de um Programa de Formação Continuada, coletivo e de longa duração. A escolha precisa ser qualificada, esclarecida. No entanto, essas ações foram suspensas pela SEEDUC-RJ em 2018 e hoje a comunidade não tem esclarecimento,

conhecimento e condições político-pedagógicas para uma escolha curricular efetivamente embasada em seus projetos de sociedade.

Bittencourt complementa as indagações sobre a construção curricular da escola como um processo que deve necessariamente contar com todas e todos que gravitam nesse universo escolar:

[...] uma proposta curricular de qualquer área do conhecimento escolar deve ser entendida como um processo, um fazer e refazer que envolve o conjunto de agentes educacionais: especialistas, autoridades institucionais, professores, comunidade escolar, ou seja, os pais e os alunos. A uniformização de propostas curriculares para áreas indígenas torna-se impossível, assim como é impossível limitar a elaboração desse conhecimento a especialistas distantes da realidade desses povos (BITTENCOURT, 2008, p. 06).

Outra questão abordada foi a merenda escolar, pois para os gestores escolares apenas os alunos matriculados devem ter acesso a ela, mas, para os indígenas, todas as crianças, independentemente de estarem matriculadas ou não, devem ter acesso à merenda. Garantir esse direito é a comprovação de uma escola diferenciada, como afirmou uma das lideranças. A equação apresentada pelos gestores de que X alunos matriculados é igual a X quantidade de alimentos é incompreensível e inaceitável pela comunidade, mas o impasse ainda permanece.

Falando da merenda também, quem está cortando é a SEEDUC. Nós estamos falando de educação diferenciada, sendo quando fala em educação diferenciada para nós, pode ser aluno ou não, criancinha, pequenino ou não, eles têm direito também de comer a merenda, aonde vem a SEEDUC e diz que a criança que não está na escola, não tem direito de comer a merenda. No nosso costume, vamos dizer assim, agente estamos pedindo educação diferenciada, como se fala em educação diferenciada para nós, pode ser aluno pode não ser aluno, pode ser criancinha, ela tem direito de comer a merenda e vem a SEEDUC e só manda a merenda só para os alunos e aonde as crianças vêm, fica ali a olhar e não têm direito de nem uma colher de merenda, isso para nós é um absurdo, isso para nós não é uma escola diferenciada, para nós, a escola diferenciada não tem escolhimento, pode ser preto, pardo, branco, vermelho, índio, pequeno, tem que acolher a todos (Peri Guarani, 52 anos).

Segundo relatos, alguns registros e observação, quando as aulas iniciaram, no verão de 2015, era comum chegar à escola e ela ainda estar fechada, a primeira ou o primeiro que aparecia avisava “*peju chave*” (pega a chave), dando sinal para alguém abrir a escola, e “*peju nhanhembo'e professor de História*” (vem aprender, é o professor de História). Desse modo, anunciava-

se em alto e bom som para chamar os outros estudantes a virem à escola e o grupo de alunas e alunos logo se juntava para começar a aula.

Durante as duas séries iniciais, 6º e 7º anos, os alunos ainda se mostram inseguros por não compreender a língua portuguesa, pois cada professor fala em determinada velocidade, o que provoca dificuldade para entender totalmente o conteúdo das explicações. E, pelo fato de não estarem seguros com a língua portuguesa, os estudantes indígenas pouco participam das aulas com perguntas ou com dúvidas sobre o que está sendo ministrado. É comum ocorrer a participação apenas daqueles que são um pouco mais velhos, entre 16 a 21 anos, que têm melhor domínio do português.

Na aldeia, assim como na escola, os estudantes só se comunicam na língua Guarani *Mbya*, dando a impressão de que são exageradamente tímidos. Durante as atividades ou as avaliações, foi feita uma sugestão para que os mais velhos ensinassem aos demais em sua língua, e isso acabou virando uma regra, pelo menos nos dois anos iniciais, quando ocorre a adaptação dos alunos e alunas à escola. Depois desse período, eles julgam que não precisam mais das explicações dos colegas e passam a resolver os problemas na sala de aula com maior independência e conseguem chamar o professor quando têm alguma dúvida, fato raro de ocorrer antes de transcorridos os dois primeiros anos na escola.

A vida escolar Guarani *Mbya* é marcada por um caminho descontínuo de frequência à escola, por essa razão esses dois anos iniciais do Ensino Fundamental II se tornaram os mais especiais, pois, além do problema com a frequência, esses dois primeiros anos se constituem como o período de adaptação ao contato com os professores não indígenas. Depois, os alunos parecem passar por uma revolução, leem e escrevem com muito mais autonomia e independência e, os professores não indígenas, por sua vez, passam a ouvir a voz dos alunos, que começam modestamente a fazer perguntas e a dialogar com os professores.

Nesses dois primeiros anos, os alunos e alunas, independentemente da idade, são basicamente “copistas”, ficam vidrados acompanhando o texto e

quase a totalidade apresenta, nessa fase, grande dificuldade para compreender o texto escrito e, por essa razão, não conseguem fazer as atividades e as avaliações sozinhos, e mesmo que possam fazer consultas ao caderno e ao livro, os professores devem ajudar, orientando onde encontrar as respostas.

Os dois grupos de estudantes que já se formaram no 9º ano apresentam essas características descritas, passam os dois primeiros anos se familiarizando com o português falado e escrito para, nos dois anos finais, se transformarem tanto, a ponto de serem percebidos como se tivessem sofrido uma “revolução”.

O fato de os estudantes desse ciclo terem pausas de continuidade em sua vida escolar e alguns alunos (6º ano) nunca terem tido aulas com professores não indígenas torna-se um desafio para os estudantes e professores. Essa pesquisa mostrou que nesses dois anos iniciais ocorreu ao mesmo tempo uma adaptação ao modelo pedagógico e ao português falado e escrito dos professores, o que exige mais esforço ainda na compreensão da segunda língua, evidenciando, portanto, que fica impensável a reprovação de estudantes nestes dois anos iniciais.

Segundo relato dos professores, não chegou à escola da aldeia indígena nenhum livro didático, seja ele bilíngue ou convencional, e que não houve por parte das duas gestoras que ocuparam o cargo de direção uma preocupação deliberada com a ausência de material didático para todas as séries de ensino.

Assim, a maioria da equipe de professores não indígenas optou por não usar nenhum material didático, a não ser o quadro branco e alguns vídeos, e, alguns professores, para conseguir os livros didáticos, chegaram a percorrer as outras duas escolas estaduais na cidade para conseguir esse material para os alunos indígenas.

A etnografia da sala de aula mostra que os alunos querem e têm vontade de aprender, enfrentam as dificuldades do bilinguismo e os longos períodos em que ficam distantes da escola. Entretanto, não é possível cobrar trabalho ou tarefas extraclasse, por exemplo, pois eles não têm possibilidade de realizar esse tipo de atividade, uma vez que nas moradias tradicionais desses indígenas

não existem mesa e cadeiras, ou uma sala onde os alunos possam fazer suas atividades escolares, sem possibilidade de que construam um hábito para essa modalidade. Dessa forma, tudo deve ser pensado para ser realizado em sala de aula e todo o material é deixado na escola, numa adaptação compatível aos seus espaços domésticos e comunitários.

Como todos os grupos humanos, os alunos dessa escola expressam emoções, memória, respeito e atenção, pensamento abstrato, desvendam e lidam com conceitos. O grupo demonstra as fases de desenvolvimento cultural, essenciais para seguir os estudos, como a linguagem, a capacidade de leitura, escrita gráfica e social e noções de aritmética (VYGOTSKY, 2012, pp.228- 231).

Tudo isso é percebido, a partir da observação de como crianças e jovens atuam no sentido de se fazerem alunos, com o domínio de seu próprio comportamento, de aprimoramento da personalidade, da construção contínua da pessoa Guarani *Mbya* demonstrada nos seus gestos e hábitos dentro e fora da escola.

É importante mencionar aqui que a aprendizagem nessa escola ocorre com intervenções externas, que os estudantes são convidados a participar voluntariamente de ações desenvolvidas pelas universidades do Estado do Rio de Janeiro e ONGs, como por exemplo, um curso de formação de lideranças organizado e oferecido pela Universidade e um curso de cerâmica oferecido por uma ONG. E embora o currículo seja enriquecido com essas ações, elas não são computadas como conhecimentos escolares, e, estranhamente, esses cursos ocorrem sem que sejam comunicados aos professores, o que os impossibilita de usar esses conteúdos no cotidiano escolar.

A participação dos alunos e alunas em uma atividade sazonal, mas regular, que tem efeito na aprendizagem de ciências humanas são as chamadas reuniões, *Nhemboaty*, em Guarani *Mbya*, tendo sido possível observar que algumas dessas reuniões versavam sobre assuntos referentes à escola. Durante as aulas de História, foi observada a importância que as alunas e alunos dão a essas reuniões, entendendo que esses momentos são espaços de aprendizagem que contêm sentido e significado para muitos deles.

Compreende-se que a forma de organização política dessa aldeia, o fato de todos poderem participar de reuniões, ainda que possuam idades e gêneros diferentes, traz ensinamentos sobre o respeito, a importância de saber ouvir, a relevância da boa fala e outras questões que envolvem liderança e iniciativa.

Os ensinamentos recebidos nessas reuniões influenciam o comportamento dos estudantes que frequentam a escola. Concomitante a esse processo educativo comunitário, está a educação na Casa de Reza, a chamada *Opy*, apontada por outros estudos como algo bastante relevante na cultura do povo Guarani e um elemento fundamental de sua educação (TESTA, 2012; BERGAMESH, 2007; MARQUI, 2012).

Uma das lideranças da aldeia estudada afirmou que a *Opy* é a grande sala de aula dos Guarany *Mbya*, é nesse espaço que se perpetua e se renova o conhecimento, portanto a escola não é uma novidade, ou seja, o modelo escolar de se reunir em uma sala para aprender é já praticado há muito tempo. É possível, então, que a principal razão para a ausência de indígenas mais experientes, chamados de *xeramoy*, no espaço escolar se dê em função dessa prática.

Quando foram pensadas formas alternativas para um projeto de escola diferenciada, uma delas seria contar com a presença dos indígenas mais experientes que palestrariam na escola, contudo isso não ocorreu, pois não houve adesão a essa ideia. Tal iniciativa não parece fazer sentido para os indígenas, já que eles possuem na comunidade um espaço e uma organização que garantem esses conhecimentos.

Todos os alunos da Escola Indígena Estadual Tava Mirim frequentam semanalmente a sua *Opy*, todas as alunas fizeram o ritual de nomeação dos seus bebês, o *nomenguaráí*, numa dessas reuniões, na aldeia vizinha de Araponga.

Apesar de toda essa riqueza cultural que apresentam, a escola não conseguiu incorporar esses conhecimentos tradicionais ao seu currículo pelo fato de já existir um sistema educacional que realiza concretamente essa função

e talvez a escola não seja o local para isso, não tem sentido e significado transferir para o prédio da escola o que já vem sendo realizado nos espaços da aldeia.

Como já mencionado anteriormente, as formas como os alunos indígenas se comportam nas salas de aula recebe grande influência dessas práticas, todos os professores não indígenas que trabalham ou trabalharam na escola da aldeia fizeram comentários elogiosos em relação ao excelente comportamento dos alunos e alunas. Esse comportamento digno e respeitoso não é só resultado da timidez dos indígenas, mas, provavelmente, do sistema próprio de educação das famílias da aldeia que valorizam os conhecimentos adquiridos, assim como as palavras e práticas condizentes a esses ensinamentos, conforme observado pela pesquisadora:

Considerando que as palavras para os *Mbya* têm sentido, no duplo entendimento do termo, revelando significados e também possuindo origem e direção, tornando-as potencialmente produtivas de saberes e ações, a proposta de seguir as palavras dos Guaraní na compreensão dos seus significados e percursos é fundamental à investigação das trajetórias de produção, transmissão e aquisição de saberes (TESTA, 2007, p. 09).

Os grupos de educandos e seus familiares combinam uma forma de vida original: é um grupo culturalmente “homogêneo”, onde todos falam sua língua nativa, são “batizados” e sepultados conforme suas tradições; praticam uma única religião própria; vivem do ponto de vista da economia material em condições muito semelhantes, não havendo nenhuma família nitidamente rica ou miserável.

Todos esses aspectos da vida material e cultural cotidiana expressos nas suas tradições, marcam e significam o espaço escolar. E nem mesmo o estilo das diferentes edificações, como a escola e o posto de saúde, a configuração escolar e o currículo conseguem encobrir sua estrutura cultural, que não se deixa consumir por novos sentidos e significados, dentro de seu contexto social, cultural e histórico.

As diversas experiências de escolarização Guaraní *Mbya*, observando percurso, efeitos, interpretações e influências, têm sido acompanhadas por

pesquisadores das universidades brasileiras não somente no estado do Rio de Janeiro como em outras partes do país onde os Guarani desse subgrupo conquistaram o direito de ter escola dentro de seus territórios. Isso é relevante e necessário porque considerar essas formas de aprendizagem ajudam a entender melhor os alunos indígenas e conseqüentemente melhorar a relação de ensino e aprendizagem.

Em um desses trabalhos que abordam o tema, o artigo de Russo & Souza (2017), são destacadas as preocupações com a gestão que cuida diretamente das escolas, mostrando que a descontinuidade das equipes gestoras tem proporcionado desvantagens às novas escolas geridas com recursos estaduais. O mais gritante deles é a demora para contratações de professores indígenas para o Ensino Fundamental I e II, promovendo uma descontinuidade nos estudos devido ao atraso para renovação ou novas contratações.

Na escola pesquisada, de acordo com os relatos, registra-se esse atraso, praticamente todos os anos. O mais grave foi no ano de 2019, quando as turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental da aldeia Itaxim ficou sem aula durante todo o segundo semestre, mesmo havendo professores indígenas dispostos a assumir as turmas pleiteando as vagas existentes nessa escola.

Nota-se que os alunos e alunas ficam rodeando a escola, aproximando-se quando os professores não indígenas estão dando aulas, demonstrando interesse pela escola. Esse atraso na contratação de docentes tem provocado reações da comunidade e algumas ações das lideranças.

Outro ponto proposto no estudo citado acima é que a gestão escolar da Secretaria Estadual de Educação parece ter uma visão colonialista da educação indígena, por isso o descaso, ou seja, qualquer tipo de educação dada aos indígenas já é suficiente.

A contratação de professores indígenas pela SEEDUC não tem acontecido periodicamente devido à impossibilidade do vínculo empregatício; de acordo com a legislação estadual, os contratos não podem permanecer por mais de dois anos consecutivos, é preciso alternar a duração dos contratos. Tal fato prejudica diretamente a atuação do professor indígena na escola da aldeia, pois fica afastado da escola por pelo menos 1 (um) ano para ser efetuado um novo contrato (RUSSO e SOUZA 2017, pp. 55-56).

A condução das escolas indígenas na região de Paraty e Angra dos Reis sofre com o descaso e falta de seriedade. Os professores indígenas ficam à deriva, com total despreocupação e ausência de uma proposta para definição do material didático, pois não há o devido acompanhamento de coordenador pedagógico, tanto bilíngue como monolíngue, os professores indígenas ficam sozinhos no seu trabalho, sem debater sequências de conteúdo de uma série para outra, “falam para eu ensinar o que eu sei”, segundo relato de um dos professores indígenas. Há notadamente descaso da gestão e improviso criativo por parte dos professores.

O equívoco é crer que para o ensino de língua materna não se exija metodologia específica e apropriada, bastando apenas o estabelecimento de um sistema ortográfico. A ingênua e inaceitável ideia é que, por saber falar sua língua, um professor indígena está capacitado para tratar dela na escola (D'ANGELIS, 2012, p. 47).

É importante destacar vários pontos que atestam o descaso na gestão da escola estudada: não tem nenhum computador, tampouco impressora; existe uma TV de modelo antigo que parou de funcionar e que, em 2018, a escola ganhou um projetor, que parou de funcionar e permanece esquecido; até a véspera do encerramento desta pesquisa faltava tinta para as canetas usadas nos quadros brancos; falta a instalação de um sinal de internet, requisito básico a uma escola nos dias de hoje, apesar das reivindicações da comunidade.

É sabido por todos os profissionais da área da educação que a melhoria do processo educacional se dá basicamente pela presença de professores com trabalho contínuo e regular. Nessa escola, no entanto, durante os últimos anos, no Ensino Fundamental II, somente havia presença constante de professor na disciplina de História, que acumulava a disciplina de Geografia para que os alunos não ficassem sem aula; um professor de Ciências e uma professora de Artes, todas as outras disciplinas ficavam e ficam vagas por um semestre ou mais, tornando-se crucial a situação no auge da crise econômica e financeira do Rio de Janeiro, quando os alunos ficaram o ano todo sem professores, com exceção das quatro disciplinas citadas.

O argumento sempre presente nas pesquisas realizadas sobre a atuação da SEEDUC-RJ é a permanência de uma cultura colonialista que ainda resiste

em se descolonializar, o que demonstra desrespeito à cultura do outro e uma relativização do conceito de qualidade educacional e de autonomia (ZEPHIRO E MARTINS, 2015; RUSSO & SOUZA, 2017).

É evidente que ser índio na atualidade requer escolarização, pois é a educação que assegura os caminhos de acesso aos mais variados trabalhos assalariados, dentro e fora da aldeia, às perspectivas de sair da aldeia depois da escolarização, aspecto não retratado nestas entrevistas, tampouco nas pesquisas comparadas.

Entretanto, apesar de o advento da escola na aldeia tornar factível a saída para o exercício de atividades profissionais, ao mesmo tempo gerou uma nova possibilidade de trabalho dentro da própria aldeia, e essa opção é a mais apreciada. Permanecer na aldeia e servir a aldeia através do exercício de uma atividade profissional, tornou-se um dos focos dessas famílias.

Outro aspecto que aparece nas entrevistas é a educação escolar como um mecanismo de fortalecimento da fala, do discurso direto com os não indígenas e com os indígenas. A escola melhora o entendimento e a apresentação da sua cultura e de sua realidade para a sociedade que se envolve direta e indiretamente com eles. Compreender e ser compreendido dá muito mais segurança às ações do dia a dia.

A escola se transformou um pouco mais com a implementação do ensino Fundamental II e continua ocorrendo uma antropofagia em relação ao que a escola representa e aos seus conteúdos ensinados, trazendo alegria e sonhos adicionais aos estudantes indígenas quando passaram a perceber que podem ser eles mesmos os condutores dos serviços prestados em sua aldeia, como agentes da FUNAI e SESAI, professores de todas as disciplinas, enfermeiros. Na primeira turma que completou o ciclo do 6º ano ao 9º ano, era perceptível esse sentimento de pertencimento a uma sociedade que exige diplomas e que eles são capazes de fazer tal conquista.

É no dia a dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas

de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios (BERGAMASCHI, 2007, pp.197-213).

A convivência com esses estudantes mostrou a curiosidade, a generosidade e o respeito que eles praticam diariamente dentro das duas salas de aula, tanto entre si quanto com os professores. Os alunos e alunas que terminaram o segundo segmento, duas turmas de 2018 e 2019, aparecem constantemente na escola e perguntam quando vai começar o Ensino Médio, e de um total de 9 formados há apenas uma estudante que pretende estudar fora da aldeia, as outras não procuram essa opção por motivos que vão do medo do preconceito que são vítimas à dificuldade da distância e também pelo fato de não poderem levar seus filhos pequenos em sua companhia para escola.

Quando se questiona se a escola seria algo que interferiria na cultura Guarani ou que se valorizaria mais que os ensinamentos tradicionais de seu povo a resposta é enfática ao concluir que não, pois o povo Guarani significa a escola como mais um conjunto de conhecimentos que eles necessitam e que seus conhecimentos estão assegurados na tradição oral na *Opy*, “a *Opy* é a nossa grande sala de aula, é o local onde todos aprendem nossa cultura”, o que também foi observado por uma pesquisadora de duas escolas Guarani no Rio Grande do Sul:

Porém, reconhecem que a *Opy* é a sua universidade, sendo que consideram as pessoas mais velhas as suas bibliotecas, pois são elas que, como guardiões da memória, detêm os saberes ancestrais e têm a responsabilidade de transmiti-los às novas gerações (BERGAMASCHI, 2007, p.197).

Outra pesquisa realizada com o povo Guarani no Sul do estado do Rio de Janeiro demonstra a força de difusão do conhecimento da tradição realizado na Casa de Reza, que aparece de forma contundente, reconhecida por todos os membros da comunidade como espaço múltiplo e de singular importância, sendo possível constatar que a escola não se constitui como um espaço concorrente. Para um dos interlocutores com quem se manteve algumas conversas, o modelo de ensino em que uma pessoa fala e as outras prestam atenção não era novidade para eles, pois isso eles já fazem; a escola serve a outros objetivos.

Segundo a fala recorrente das lideranças das aldeias do Litoral Sul Fluminense que pudemos registrar em nossos diários de campo por mais de uma ocasião, em uma aldeia Guarani *Mbyá*, a Casa de Reza (*Opy*) se constitui como local muito importante, pois é dentro desse espaço que os guaranis transmitem os conhecimentos tradicionais de sua cultura. É lá também onde ocorrem as cerimônias religiosas e rituais da comunidade, como o batismo e a consagração do milho, para que haja um bom plantio e uma boa colheita (ZEPHIRO; MARTINS, 2015, p.05).

A valorização da tradição cultural vai além da Casa de Reza, quando um indígena dessa etnia se sente fragilizado e tem necessidade de ir à outra aldeia para se tratar espiritualmente com um *yvyra'i já* (xamã), ele deixa a escola e vai cumprir o seu destino, ou quando surge a vontade de ir visitar um parente em outra aldeia, isso é feito tranquilamente e a escola fica em segundo plano. Esse fato pode ser indicativo porque a maioria dos estudantes ser composta por pessoas mais velhas do que o habitual nas escolas não indígenas e de como as relações familiares são importantes para esse povo, já que esses movimentos são integralmente apoiados pelas famílias.

A comunicação entre os estudantes acontece sempre na sua língua e com os professores não indígenas falam português, as mulheres são maioria na escola, e a presença de lactantes com seus pequenos equilibra o ambiente escolar com suas famílias. É muito comum que crianças pequenas com mais de um ano entrem livremente na sala de aula para estarem próximas as suas mães que estão estudando. Entram, permanecem por um tempo e depois saem para continuar suas brincadeiras ao redor da escola. Também é comum o pai entrar na sala de aula para deixar a criança com a mãe, que a recebe com vibrante alegria, segura o filho com um dos braços para amamentá-lo e continua escrevendo com a outra mão.

Importante salientar que um hábito marcante da personalidade Guarani *Mbya* é o uso do tabaco no cachimbo indígena, quase todos os alunos e alunas usam o *petyngua*, que guarda o significado de força, atenção, concentração, sendo relatado por todos que se sentem melhor quando fazem seu uso.

O uso do cachimbo compartilhado entre os estudantes durante as aulas ou no intervalo é tão corriqueiro quanto mascar um chiclete. Assim, o perfume de fumaça da fogueira de suas casas, retido na pele e nas roupas, mistura do

com o cheiro do tabaco produz o aroma identitário da escola Tava Mirim, é uma característica peculiar no contexto de aprendizagem escolar.

Porém, é nos pequenos gestos cotidianos, sustentados pelas características de sua educação tradicional – a curiosidade, a observação, a imitação e o respeito, entre outros atributos responsáveis pela confecção da pessoa Guarani –, que se apropriam da escola, tornando-a sua (BERGAMASCHI, 2007, p. 211).

A visita sutil de uma mãe que vem ver da janela seus filhos escrevendo e perguntando se seus filhos estão aprendendo, a pronta preocupação com seus filhos quando percebem que havia saído da aula e não voltado mais, são pequenos detalhes cotidianos do processo de escolarização em escolas indígenas.

Por esses aspectos tão presentes nessa cultura, no início alguns educadores não indígenas sentem dificuldade de adaptação, reclamam do cachimbo, tão importante para a vida Guarani, estranham o hábito da presença de crianças menores e bebês com as mães, questionando se eles não poderiam ficar em casa com parentes, mas depois se acostumam e passam a respeitar a tradição e a cultura da comunidade.

Para entender a vida Guarani, é necessário aceitar essas diferenças, mantendo respeito às suas especificidades, ter sensibilidade e atenção à sua vida sociocultural, compreender que a escola ocidental racionalizada deve ser transformada em uma escola indígena cujos membros optaram por adquirir determinados conhecimentos universais sem perder a sua originalidade.

Dispor o olhar para ver a sala de aula nos pequenos atos que a tornam diferenciada, em seu momento mais íntimo, evidencia o movimento de uma escola “se fazendo” na aldeia Guarani e são esses potentes pequenos atos que compõem, com as falas individuais e coletivas dos Guarani, os seminários que reúnem suas lideranças, pesquisadores das universidades, instituições apoiadoras e gestores das políticas públicas que se constituem as políticas públicas de educação escolar indígena (BERGAMASCHI, 2007, pp. 210-211).

A escolarização na aldeia, alvo desta pesquisa, se dá de forma livre e não obrigatória por parte das famílias; existe um incentivo, ressaltado nas reuniões feitas na escola com as lideranças, os alunos e seus familiares, pois como disse sua mais antiga liderança “foi uma luta grande colocar a escola na aldeia, hoje

se vive na base da caneta, tem que ir na escola fazer a escola” (Caderno de Campo, julho de 2019, Liderança indígena).

7- Sentidos e significados sobre escola e escolarização

A teoria de Vygotsky defende que os humanos são resultantes de suas relações culturais e sociais com o meio em que vivem, e é a partir desse meio que são capazes de produzir significados e sentidos, associando-os ao mundo em que vivem. Ainda, os sentidos que as pessoas dão aos fenômenos do cotidiano se mostram fluidos e dinâmicos, estando em constante movimento, em função do momento histórico. Dessa forma, os pensamentos expressos neste trabalho investigativo estão marcados pelo meio social em que foram produzidos, pela história pessoal e coletiva do grupo estudado, acrescidos das abstrações suscitadas pela temática da pesquisa.

Vygotsky (2007) apresentou os princípios metodológicos da abordagem histórico-cultural, formando um caminho de análise, e que estão divididos em três partes. Primeiramente, a pesquisa deve ser considerada como um processo e não como um objeto estanque; em segundo lugar, deve ser construída uma análise explicativa e não descritiva da temática pesquisada; e, por fim, deve ser realizada uma análise que reconstitua todos os pontos integrantes do desenvolvimento de uma estrutura desde a sua origem (VYGOTSKY, 2007, p. 69).

Tendo como pressuposto fundamental a teoria histórico-cultural de Vygotsky, o material de análise deste estudo é constituído por entrevistas, a partir de roteiros semiestruturados, que foram utilizadas nas conversas com participantes voluntários, divididos em quatro categorias: aluno e aluna indígenas; liderança responsável pela aldeia; mãe de alunos e alunas; e professor indígena do primeiro segmento. Os excertos aqui apresentados, retirados das entrevistas que serviram de base para a análise, levam os nomes fictícios de seus declarantes.

Retomando o nosso objetivo, buscamos compreender como os indígenas significam e que sentidos produzem sobre as práticas educativas escolarizadas e práticas não escolarizadas de educação.

Em síntese, as práticas educativas são ações que carregam valores, portanto têm um sentido, influem no desenvolvimento das crianças e

adolescentes e podem ajudar ou prejudicar a inserção destes nas demais instituições da sociedade (SZYMANSKI, 2004, p.12).

Depois da transcrição das entrevistas, foram realizadas várias leituras sobre tudo o que foi questionado, procurando uma aglutinação dos assuntos recorrentes para assim produzir núcleos de significados e sentidos, articulando os conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Dessa forma organizados, chega-se à análise dos núcleos, tendo “como meta desvelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e assim, ousar apontar caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos” (SZYMANSKI, 2004, p.16).

Desse modo construímos duas categorias de análise que abrangem os sentidos e significados atribuídos à escola e as práticas educativas tradicionais para a comunidade analisada.

1- “A gente quer que nossos filhos aprendam”: sentidos e significados de escola e aprendizagem para as famílias

Nessa categoria, são destacadas, em relação à escola dentro da aldeia, as expectativas, as visões da comunidade sobre esse processo e, sobretudo, os modos como as famílias significam a escola. Os sentidos e significados atribuídos aos processos de escolarização, guardam muito das memórias dos entrevistados sobre os períodos em que frequentavam a escola da cidade, além daqueles sobre a escola da aldeia.

Toma-se aqui como exemplo inicial o caso de uma mãe, com presença constante na escola, que não pôde estudar, mas defende a educação dos filhos. Durante o trabalho de campo, um professor avisou-a que seu filho tinha saído da escola e não tinha voltado para as aulas; ela imediatamente procurou o aluno/filho pela aldeia e o trouxe de volta, falando com ele na sua língua materna, deixando bem claro que não podia “matar” aula e pediu ao professor que sempre a avisasse, caso isso acontecesse novamente.

Quanto aos estudantes, os sentidos atribuídos à escola são construídos a partir do planejamento de uma escolarização plena e constante, já que querem

ter acesso a todas as modalidades de ensino a fim de conseguir realizar seus sonhos, sem que isso, no entanto, signifique ter que ficar longe de sua família:

Espero que tenha o Ensino Médio e até faculdade aqui perto pra gente não sair daqui e ter que ir longe. Porque família é muito importante e a gente fica com saudade, imagina ficar muito tempo longe (Poti, aluna do 9º ano, 22 anos).

A escola descrita nas entrevistas não foi colocada de forma hierarquizada em relação às práticas educativas familiares típicas da cultura do povo Guarani. O sentido dado a escola, não descarta o significado das relações sociais e religiosas tradicionais e cotidianas das famílias. Muito pelo contrário, o fato de a escola estar dentro do “quintal” coletivo das famílias faz dela um novo ingrediente para a prática dos seus conhecimentos e de novas aprendizagens, de forma impressionantemente respeitosa e amigável.

A investigação demonstra ainda que a comunidade quer que a sua escola seja semelhante à escola pública tradicional, tanto materialmente quanto curricular. Entende-se que a recente experiência escolar ainda não tenha despertado grande interesse por um currículo totalmente diferenciado dos demais sistemas, porque os responsáveis não querem que os seus sejam prejudicados nos processos de acesso à novas vagas de trabalho e à universidade.

A contradição na visão sobre a escola da aldeia reside no fato de quererem uma escola como a dos brancos, mas que não se encontre nela o que eles não querem: o preconceito desmedido contra seus filhos.

Sobre a escola da cidade, denominada “escola dos brancos”, as experiências relatadas demonstram uma conotação emocionalmente negativa, a escola dos brancos vivenciada por esses alunos é carregada de conceitos desconcertantes: medo da escola; sofrimento; humilhação; desconforto e muito preconceito, levando à desistência e à infelicidade social no ambiente escolar, como apontado pelos entrevistados.

Quando eu ia para estudar as pessoas iam me olhando... Falando... Vem chegando o sujo... Essas coisas aí... Maltrata demais (Tupã Guarani, professor dos 1º e 2º anos, 27 anos).

Meu irmão que estudou na cidade, e ele vinha falar e ficava triste, falavam indiozinho, falavam um monte de besteira e ele ficava triste (Poti Guarani, aluna do 9º ano, 22 anos).

Porque na cidade eles são maltratados, são mal vistos, não é considerado como cidadão. Então a gente vê muito preconceito nas crianças que vão para cidade (Peri Guarani, liderança, 52 anos).

O conjunto dos depoimentos evidencia a realidade do preconceito no contexto sociocultural brasileiro, retratando que a educação escolar ainda não conseguiu atingir um de seus objetivos, que é o respeito aos “diferentes”, mantendo-se fechada à absorção de distintos valores, e ainda fincada em ideias colonialistas.

A escola dentro da aldeia, requerida pela comunidade, é justamente o espaço que se encontra defendido contra as formas inadequadas por eles vivenciadas, não apenas individualmente, mas no coletivo, não apenas na atualidade, mas que faz parte da história desse povo.

Por isso, já que a escola é uma necessidade de acesso à vida escolar, é reivindicada dentro de seus territórios para que tenham um lugar de liberdade de existência, a garantia do exercício de sua liberdade sociocultural, sem que lhes sejam impingidos sofrimentos desnecessários.

Segundo o estudo apresentado por Baniwa (2005), as várias formas de preconceito que as crianças indígenas vêm sofrendo no país provocam malefícios significativos que podem afetar todo o processo educacional escolar, gerando conflitos na construção de sua identidade.

Ao se imputar nas crianças indígenas a sensação de serem constantemente discriminadas em espaços públicos, termina-se gerando um sentimento de inferioridade e de medo em relação aos não índios com sérios problemas para a vida social extra tribal da criança. Isso impõe a elas um permanente conflito pessoal entre assumir e negar a sua identidade (BANIWA; GERSEM, 2005, p.154).

A luta das famílias indígenas pela escola na aldeia significa também uma luta constante contra esse contexto discriminatório.

Os estudantes demonstram mais frustração com a ausência de professores não indígenas de português, matemática e inglês do que a ausência de professores indígenas de língua Guarani ou cultura Guarani, prevista no currículo dessa escola. Um deles, Karai Guarani, com 19 anos de idade, aluno do 9º ano, afirmou, “cultura e língua Guarani eu já sei...”.

Ao mesmo tempo, demonstram ter consciência da importância de terem esses professores indígenas e os demais, mas como a escola sofre frequentemente com a ausência de professores em todas as séries do Ensino Fundamental, eles acabam reivindicando aulas das disciplinas mais ausentes de sua vida escolar, o que parece demonstrar que a educação não escolar continua viva em suas vidas e que a escolarização não é hierarquizada, apenas se apresenta como um novo elemento.

Todos os indígenas entrevistados concordaram que a escola deveria chamar com certa regularidade e planejamento os mais velhos para falar das tradições, como parteiras, curandeiras, o xamã, o cacique e convidados de outras aldeias para participarem de rodas de conversa na escola.

Uma das respostas que explicam o motivo pelo qual isso ainda não acontece é a falta ou inexistência de autonomia de gestão que possibilitaria aos indígenas sua participação direta no processo de organização da escola. Um dos entraves é que a escola com professores não indígenas ainda está em andamento, em aceitação, em teste e bastante observação.

Ao lado disso, também existe a ideia de que a escola não precisa dessa conotação, pois isso ocorre nos espaços da aldeia, e a *Opy*, a Casa de Reza, continua sendo o lugar de aprendizado constante, profundo e presente. Conforme afirmou Peri Guarani com orgulho durante a entrevista: “a *Opy* é a grande sala de aula para todos os indígenas da aldeia”.

A inexistência de uma gestão formal composta por indígenas contratados pela Secretaria de Educação responsável, que participe diariamente dos trabalhos escolares demandados, e o atraso regular na renovação dos contratos dos professores indígenas que trabalham com o Ensino Fundamental I, uma

constante na escola da aldeia Itaxim, em Paraty Mirim, têm sido um obstáculo para que a escolarização na aldeia se dê dentro dos termos desejáveis.

Portanto, a conquista da escola dentro da geografia dos Guarani *Mbya* contém novas etapas que estão em curso, e a pesquisa demonstra que as famílias, as lideranças e a comunidade escolar têm conhecimento dessas limitações, ademais essas questões que foram registradas nas entrevistas podem ser percebidas no trabalho diário junto às atividades realizadas na escola.

Em outras palavras, com base nas entrevistas realizadas e na vivência diária na escola, é possível afirmar que o baixo nível de autonomia da escola, a falta de regularidade das aulas oferecidas aos pequenos indígenas, a insistência da SEEDUC-RJ em não tornar essa escola uma unidade independente, deixando de ser sala de extensão do colégio da aldeia *Sapukai*, em Angra dos Reis-RJ, vêm preocupando cada vez mais as lideranças e são fatores que aparecem nas falas dos pesquisados, demonstrando como as famílias se preocupam com a escola, causando expressiva movimentação dentro da comunidade que deseja uma escola digna, funcionando normalmente e oferecendo todos os serviços necessários.

A obrigatoriedade de terem exclusivamente professores indígenas na escola tem incentivado os interessados a saírem em busca de mais escolarização, percebendo-se durante a pesquisa que os escolhidos não têm ou tinham escolarização completa, não conseguiram terminar o Ensino Médio e foram escolhidos por demonstrarem vontade e interesse nessa nova área de trabalho.

(...) precisamos de um profissional indígena, que fale a língua, que conheça a cultura, a comunidade não passa dificuldade, ele sabe explicar, o índio não vai ter vergonha de falar com esse profissional indígena, ele vai ser entendido. Que explique as leis. E na língua Juruá não é assim, já é diferente, pode querer enrolar, e a gente não quer que aconteça isso. Isso sempre a gente sofre com isso, e a escola ajuda nisso, a diminuir isso (Peri Guarani, liderança, 52 anos).

O professor indígena é qualificado como o ator primordial da escolarização no Ensino Fundamental I, e no momento não querem que professores não

indígenas trabalhem nesse segmento, acreditam que assim garantam o equilíbrio entre a aprendizagem e o seu modo e vida.

Nota-se que a presença de professores não indígenas no Ensino Fundamental II na escola é objetivada como uma fase a ser superada, ou seja, assim que houver professores diplomados, eles devem ter a preferência para assumir esses cargos, o que foi defendido pela liderança e não por estudantes.

Em contrapartida, a nova possibilidade de renda com trabalhos que sejam realizados dentro da sua aldeia, no caso dentro da escola, evidentemente também gera conflitos entre as famílias.

Hoje muitas comunidades já sabem o que é político, por exemplo, se houver algum contrato eu quero que seja meu filho, só que aí tem outra dificuldade porque vai ter outro olhar da comunidade, que essa família é chamada para trabalhar, a liderança ouve muito a comunidade. Hoje nós mudamos, né, em vez de só meu filho concorrer, vamos fazer um processo coletivo, pega os dados, de todos que se interessar, manda os documentos, quem passar na avaliação... Não é mais nós lideranças. Quem vai fazer a avaliação destas indicações vai ser a Regional. Para evitar que só uma família decida, aí não vai mais estar acontecendo isso. Isso tem evitado conflitos com o próprio parente (Peri Guarani, liderança, 52 anos).

Nas entrevistas e observações do cotidiano da escola e da comunidade, percebemos que a escola funciona também como um campo de disputa políticas dentro da aldeia.

Como os professores indígenas não são estatutários, são contratados por tempo de trabalho, normalmente por um ano, depois que cessa um período, eles têm que esperar a renovação do contrato ou a escolha de outro professor para o cargo, pois a Secretaria de Educação aceita os nomes indicados pela comunidade.

A investigação feita na aldeia estudada demonstrou que a principal razão para a criação da escola de Ensino Fundamental II se deu, antes de mais nada, a uma questão social complexa, que é o preconceito que sofriam nas escolas regulares do município e do Estado, levando a grande desistência.

Outro ponto, e esse é salutar, é que a escola dentro da aldeia garante um constante orgulho étnico e evita que os indígenas procurem a vida nas cidades e saiam definitivamente da aldeia.

Apesar da comunidade atribuir um sentido positivo ao processo de escolarização, a tradição requer que as famílias permaneçam sempre juntas. Desse modo, quando um membro do grupo passa pela escola e termina a sua formação demonstrando vontade de sair da aldeia para procurar trabalho, as famílias se ressentem:

A gente tem medo, porque é assim, a gente vê os parentes se formar e esquece da sua comunidade, da sua cultura, esquece da família, queremos que fique aqui, que seja formado aqui e sejam professores dos mais novos. Que não esqueça a família dele, da família dele. Queremos que eles fiquem aqui, que trabalhem aqui (Peri Guarani, liderança, 52 anos).

Outra questão que merece ser mencionada é o fato de as alunas indígenas lactantes não poderem frequentar a escola dos brancos com seus filhos. Na escola da aldeia elas podem amamentar seus bebês enquanto assistem as aulas, e por isso se sentem muito mais seguras e acolhidas já que podem trazer consigo seus filhos para a sala de aula e interagir constantemente entre si e com eles, sempre usando a língua materna. Outra questão importante, diz respeito às práticas culturais e tradicionais que são respeitadas pelos professores da escola da aldeia, como por exemplo o costume de fumar o cachimbo durante o período de aulas. No espaço escolar da cidade, os alunos e alunas indígenas jamais poderiam fumar seus cachimbos em sala de aula ou participar das ações e atividades que ocorrem na aldeia durante a semana. Quem tem alguma experiência em educação, deve imaginar um ambiente caótico, com bebês de meses a crianças de cinco anos no mesmo espaço das mães, com o professor e outros estudantes. Mas, apesar da aparência de caos, as aulas conseguem ser produtivas e dinâmicas como em quaisquer outros espaços de escolarização.

Ademais, as crianças constantemente se distanciam dos pais e ficam brincando “sozinhas” entre elas, nos espaços próximos à escola, sem a interferência dos pais ou de outros adultos, conforme foi narrado no corpo do

trabalho; os pequenos de dois anos já se comportam assim, só voltam onde a mãe está quando querem se alimentar no peito materno.

O calendário anual da escola segue o padrão determinado pela secretaria de educação do estado, e não foram notadas reivindicações para adequação à realidade dos Guarani *Mbya*, exatamente por não representar interferência, pois as pausas que fazem sempre ocorreriam, qualquer que fosse o calendário. As pausas acontecem quando um aluno ou uma aluna se ausenta das aulas para cumprir rotina relacionada à sua vida de indígena, com total apoio dos familiares; elas surgem quando há necessidade de um tratamento com rezas e é preciso ir à outra aldeia para ser atendido pelo *xamã* ou curandeiro, o que é incentivado e nunca tolhido, e é uma atividade que pode levar dias ou semanas. Essas ações se constituem como um modo de educação do povo Guarani *Mbya* e nada os demove dessas práticas, estão no cerne de sua cultura.

O tempo escolar pode ser interrompido sem grandes preocupações, os pais ou responsáveis não obrigam o estudante indígena a cumprir sua escolarização dentro do formato da sociedade não indígena, e, em virtude dessas interrupções, a maioria dos alunos que frequentam a escola no Ensino Fundamental II são maiores de idade, ou estão em idade superior ao condicionado comum na sociedade brasileira.

Eles não ficam muito na mesma aldeia. Igual eu. E se eu ficasse lá no Jaraguá já terminaria o Ensino Médio, porque eu tava no nono lá com 15 anos. O ano já tava acabando e acabei perdendo (Karai Guarani, aluno do 9º ano, 19 anos).

Conhecer as aldeias, para mim é importante conhecer os meus parentes, conhecer várias pessoas, visitar os parentes, tem vários parentes espalhados (...). Atrapalha um pouco sim para mim... Quando a gente vai para outra aldeia a gente fica sem estudar... (Tupã Guarani, professor dos 1º e 2º anos, 27 anos).

Independentemente do motivo, eles têm liberdade para sair de sua aldeia e ir à casa de um parente em outra aldeia, não importando o tempo que vai levar, estar com outras pessoas e revisitá-las é tão importante quanto qualquer aprendizado, é um modelo de amadurecimento, mencionado nas entrevistas como sendo “muito importante para nós”. A vida entre aldeias e sua constante prática é uma forma original de educação dos Guarani *Mbya*.

Evidente que isso afeta a escola, já que a ausência dos alunos preocupa os professores não indígenas, mas não os estudantes ou seus responsáveis. O sentido e o significado atribuído à escola são de continuidade e não de obrigatoriedade dentro do tempo marcado, eles podem retomar os estudos novamente, se assim o desejarem, o que demonstra que o modo de vida desse povo continua correndo como o rio que margeia a aldeia em direção ao mar, a escola é mais um elemento que surge em sua vida que segue seu curso natural.

Procurou-se usar o exemplo da pesquisa *in loco* para mostrar a dinâmica da construção da cultura escolar no seu espaço original, as aldeias. Poderiam ser enumeradas várias materialidades de objetos oriundos das trilhas deixadas pelas revoluções industriais utilizadas por indígenas e não indígenas na atualidade, mas essencialmente, os indígenas continuam vivendo como sempre viveram, em família e com famílias, independente da existência de escolas formais.

Assim considerando, na estrutura dessa aldeia indígena, a escola e o Posto de Saúde são duas novidades, e, em relação à escola indígena dentro da aldeia, os entrevistados demonstraram em seus relatos alguns sentidos que suscitaram neles distintas emoções.

A escola indígena foi significada como um espaço complementar à vida em família, já que se transformou em mais um espaço de convívio entre os participantes, alunos, professores e familiares, e, sobre isso, afirma o professor dos primeiro e segundo anos, 27 anos: *“É que eu, como professor, eu falo para as crianças ficarem aqui... Sinto-me como pai deles, irmão. Aqui é tranquilo, tanto dentro como fora da escola”*.

A escola indígena é significada como uma aliada na defesa contra os infortúnios vividos na escola dos brancos, mas também como uma forma concreta de contribuição para o melhor desenvolvimento da linguagem oral e escrita direcionada aos não indígenas, pois os alunos que não dominam o português não conseguem estabelecer uma comunicação ampla com os professores não indígenas e nem com os turistas que visitam a aldeia. Nesse sentido, a escola se apresenta com um sentido de fortalecimento da

comunicação e defesa contra o não entendimento do mundo dos brancos que os circunda, ajudando-os a entender melhor o mundo para se defender das injustiças contra eles produzidas. Enfim, entender e se fazer entender por seus argumentos:

E aqui na escola agente aprende sobre isso também, aprende a falar melhor. A escola ajuda a gente a falar melhor. (...)A gente tem que aprender as línguas, inclusive o inglês, vem gringo aqui e a gente não sabe falar, não sabe explicar a importância, então a língua portuguesa e o inglês é importante para mim, às vezes eles podem até falar mal e a gente não entende(...). Tem que estudar para aprender várias coisas, sobre política que para mim é o mais importante, particularmente que envolve as aldeias em geral, acho que a escola ajuda nisso também (Poti Guarani, aluna do 9º ano, 22 anos).

O relato da aluna Poti demonstra como ela significou a escola com um atributo de formação geral e de formação política, já que ela conseguiu melhorar sua comunicação depois que passou a frequentar a escola; filha de uma liderança da aldeia, ela considera o domínio do português como fundamental ingrediente para a formação de possíveis lideranças em sua aldeia.

Já o aluno *Karai*, significa a escola como uma ferramenta que permite a sua formação em defesa contra a ação do povo branco:

Pra mim, a escola pode me ajudar a me defender dos brancos também, porque eles falam muito da gente, então, através dos ensinamentos, eu aprendi a debater também e não ficar calado, porque se a gente ficar calado, mano, eles sempre vão vir na nossa cola, né? (Karai Guarani, aluno do 9º, 19 anos).

Para Karai Guarani, a realidade da escola na aldeia e a sua continuidade foram entendidas como um sonho que se realiza, uma conquista que deve ampliar as possibilidades de acesso a trabalhos assalariados na cidade e, principalmente, a trabalhos assalariados dentro da aldeia: *“Porque queria realizar uns sonhos aí que está sendo impossível, mas através da escola nós consegue tudo também, né? Mas o foda é que agora pararam também [...]”*.

O mesmo aluno demonstrou preocupação e tristeza pelo fato de ainda não existir o esperado Ensino Médio em sua aldeia e ele não quer cumprir essa etapa de sua escolarização na escola da cidade.

A relação dos conhecimentos da escola com os conhecimentos tradicionais originais produz novas visões sobre o mundo:

A tese fundamental, que conseguimos estabelecer ao analisar as funções psíquicas superiores, é o reconhecimento da base natural das formas culturais de comportamento. A cultura não cria nada, apenas modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem (VYGOTSKY, 1995, p. 152).

Nenhum dos entrevistados significou a escola como um trampolim social da pobreza para a riqueza, ou como instrumento que proporcionará uma ida sem volta para as cidades, não sendo perceptível nas falas analisadas o desejo de um deslocamento da vida social e familiar na aldeia para a vida familiar nuclear fora da sua comunidade.

O sentido dado à escola é de uma instituição que promova a autonomia dos indígenas e que signifique acesso a profissões que lhes foram negadas, sob a justificativa de não possuírem escolarização adequada à realidade social em que vivem e, portanto, uma barreira a ser superada.

Sim, a gente espera isso, a gente quer o professor, queremos médico índio, que trabalhe aqui, não queremos ficar dependendo sempre do Juruá, vamos dizer assim, né. Não vamos precisar que um branco venha de fora para atender, na questão da educação e da saúde [...] E tem essa necessidade de ter formação para ocupar os cargos, sempre ouvimos isso. Levamos isso (Peri Guarani, liderança, 52 anos).

Nos relatos dos entrevistados, o sentido atribuído à escola pela comunidade demonstra o reconhecimento da escolarização como um elemento fundamental de inserção no jogo social exigido pela cultura não indígena, portanto, como um fator para o fortalecimento dos seus objetivos de autogerenciamento indígena.

2- “A Opy é uma educação, ela é uma sala de aula”: a escola e as práticas educativas familiares indígenas

Nessa categoria, procuramos identificar as percepções da comunidade sobre a escola para a vida de seus filhos e filhas, ou o que esperam da educação escolar e as relações estabelecidas entre os saberes da escola e as práticas educativas das famílias.

Um ponto comum que apareceu nas falas é a significação dos processos de escolarização como fator que possibilita o acesso a trabalhos assalariados, preferencialmente dentro da aldeia.

Ajuda bastante. Porque, se quiser trabalhar vai ter aí. Um estudo bom ajuda a falar com as pessoas, se vier aqui querendo visitar (Tupã, professor dos 1° e 2°anos, 27 anos).

Bom, porque hoje sem estudo a gente não arruma trabalho, não é como antes (Poti, aluna do 9° ano, 22 anos).

O sentido atribuído à escola foi de um espaço que possibilita a realização de novos sonhos profissionais, que passam a serem sentidos como possíveis apenas com o acesso à escola. Para os indígenas é preciso da escola para ser professor, médico, enfermeira etc.

Apesar da escola ser vista como um trampolim para o acesso ao mundo do trabalho assalariado, a aprendizagem em si também é qualificada como sendo de fundamental importância, já que a escola é um ponto de ligação entre as culturas em jogo.

Os conhecimentos escolares devem promover uma significação do pensamento lógico, para desenvolver análises políticas de sua situação e de defesa argumentativa no cotidiano e a relação com os professores não indígenas é apreciada no sentido de proporcionar outra relação com a língua portuguesa e o treinamento para a construção dos argumentos em consonância com as aprendizagens desenvolvidas na escola, ou seja, o desenvolvimento do senso crítico.

Os brancos falam que em guarani era melhor. Mas no meu pensamento não é assim não, porque com professores brancos eles ensinam mais pra gente viver na sociedade. Daí é importante. Se a gente só estudar sobre a cultura Guarani, daí a gente não vai saber nada dos brancos. Então pra mim é importante (Karai, aluno do 9° ano, 19 anos).

O senso crítico demonstrado na fala dos alunos é evidente, pois, apesar de ouvirem de pessoas que frequentam a aldeia que apenas os indígenas deveriam ser os únicos professores apropriados para atuarem na escola em todos os níveis de escolarização, eles conseguem significar de forma positiva a

presença dos profissionais não indígenas como uma forma de pesquisar a vida e a cultura dos brancos.

É importante aprender nas duas línguas, em guarani para não perder a língua, a cultura, e o português para melhorar a comunicação. Eu melhorei a comunicação depois que passei a frequentar a escola (Iracema, aluna do 9º ano, 20 anos).

Assim como declarou Vygotsky (2010, p. 100), que a “aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”, os estudantes avaliaram como sendo importante e necessária a presença de professores não indígenas, que proporcionam conhecimentos sobre o mundo dos brancos, contribuindo para melhorar sua comunicação na língua portuguesa e no desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto importante é que a escola na aldeia significa cuidado com os alunos, ela é sentida como uma forma direta de proteção aos estudantes da aldeia, mantendo-os distantes dos problemas sociais, evitando os conflitos que a relação com os cidadãos pode causar, como revela a seguinte declaração: *“Falo para eles evitarem a cidade, que na cidade tem pessoas que são mal intencionadas, que oferecem coisa que não devem”* (Tupã, professor dos 1º e 2º anos, 27 anos).

A escola, na geografia da aldeia, é entendida como uma continuidade das relações familiares, garantia do cuidado e da interação entre estudantes e professores. Nessa esteira também se assentam os saberes tradicionais e as práticas educativas cotidianas presentes na aldeia.

Em relação à educação familiar tradicional, foram analisados trechos de relatos que levam a pensar sobre as práticas educativas tradicionais e a sua relação com a escola da aldeia.

Uma atividade cultural que envolve todas e todos, independentemente da idade ou do gênero, é a religiosidade tradicional Guarani *Mbya*, as atividades na Casa de Reza, chamada de *Opy* que na língua Guarani *Mbya* significada como o salutar modelo de educação. A *Opy* é o lugar de reza e dança, o principal local

coletivo de aprendizagens, onde todos se sentem acolhidos e orientados no caminho da espiritualidade.

A Casa de Reza foi construída de forma comunitária e é a construção mais tradicional do ponto de vista arquitetônico, feita de madeira, barro e cobertura de palha sapê, não possui janelas, apenas a porta de entrada e saída.

O encontro ao redor da fogueira, quando são preparados os alimentos, é ainda outro espaço privilegiado, onde ocorrem práticas educativas que abrangem a educação dentro das famílias extensas. Constitui-se como um espaço de valorização da vida em família, de respeito aos ensinamentos dos mais velhos e à natureza e seus espíritos, local onde os mitos indígenas são contados e recontados como histórias de seu povo, com grande sentido moral.

Nesses espaços, seja na Casa de Reza, ao redor da fogueira ou em suas casas, são praticados os ensinamentos sobre o respeito e a tradição, e a proteção dos males, valorizando os conselhos dos mais experientes, como não se casar com brancos, conservar os rituais de passagem das meninas e dos meninos para a fase adulta e o incentivo à liberdade e à autonomia dos pequenos índios.

Os locais privilegiados de ensinamentos variados ou de práticas religiosas foram significados como sendo uma grande sala de aula e um hospital espiritual. Nesses espaços, eles dançam, cantam e usam o cachimbo com tabaco preto, que é uma identidade cultural para esses indígenas, e usado em várias situações, seja com objetivos religiosos e espirituais, ou em seu cotidiano, inclusive durante as aulas.

Como estávamos falando, a *Opy* ela é uma educação, ela é uma sala de aula onde agente trabalha ali dentro, ali é uma educação, é dali que sai de dentro para fora, onde todos participam, é geral (Peri Guarani, liderança, 52 anos).

Assim como observou Godoy (2007, p. 03) que as “sagradas palavras ordenam-se no *tekoa* (aldeia), nos rituais religiosos realizados diariamente na casa de rezas, na comunicação simbólica fundada na troca e reciprocidade”, há o reconhecimento por parte dos professores não indígenas que a estrutura

educacional própria desses indígenas é de grande relevância para o trabalho realizado na aldeia, passando a reconhecer os alunos e alunas como portadores de grandes conhecimentos, adquiridos antes do contato com a escola.

Apesar de serem conhecimentos diferentes, eles têm a ver um com o outro, porque os objetivos são parecidos, o aprendizado, os ensinamentos, a fala. São modelos parecidos, não sei explicar, os pajés ensinam a gente (Iracema Guarani, aluna do 9º ano, 20 anos).

O desenvolvimento da educação original dos Guarani *Mbya* objetiva aprendizados específicos que dialogam com a sua história, com o seu modo de ser e de viver, e eles conseguem comparar e avaliar os dois modelos de educação e identificar exatamente a função de cada um deles.

Assim como observado por Godoy (2007, p. 03), numa aldeia Guarani *Mbya* por ele analisada, no estado de São Paulo, que “seguir o *nhandereko*, o modo de vida, implica compromissos que se expressam nas parentelas, na vida familiar, religiosa, na subsistência ligada ao plantio e à confecção de artesanato, na língua guarani *mbya*”, também foi observado por um dos entrevistados:

E lá é o nosso hospital, também porque quando a gente tá assim, quando a gente se sente mal, a gente vai até na casa de reza, aí a gente usa o nosso *petynguá* que é sagrado pra gente, então lá os pajés fazem aqueles... então lá é a nossa escola e ao mesmo tempo o hospital, tipo hospital pra gente (Paulo Guarani, aluno do 8º ano, 23 anos).

Quando se observa a educação tradicional Guarani *Mbya*, nota-se a força e a valorização dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos, percebe-se que essa forma de educação é primordial para a manutenção de sua essência, pois a definição de ser Guarani, segundo Marques (2015, p. 417), encontra-se associada à “transmissão da tradição[...] Acreditam que ao respeitá-los serão respeitados quando forem idosos”.

A educação que ocorre dentro das famílias extensas, ao redor da fogueira, é um espaço de valorização da vida em família, onde se aprende que respeitar a tradição é se proteger dos males.

Primeira educação vem de dentro de casa com os pais, com parentes, e o segundo passo já é outro, não é mais por mim, pela mãe (Peri Guarani, liderança, 52 anos).

Os conhecimentos compartilhados com os mais jovens pelos mais velhos são levados muito a sério, conforme relatado na entrevista com a aluna Poti, os significados de cada tradição são considerados como mecanismos de continuidade de seu modo de viver e ver o mundo.

Na tradição, se eu não respeitar alguns dos animais podem ficar de olho em mim e se eu não respeitar ele pode me levar junto (ela falou, não foi gravado, que o espírito dos animais é igual ao dos humanos) e eu viro bicho e não volto mais, desapareço (Poti Guarani, aluna do 9º ano, 22 anos).

Os conhecimentos escolares aparecem para os entrevistados com outros significados, quanto à sua forma e objetivos, por isso os estudantes apreciam a vivência na escola com professores não indígenas, demonstrando clareza na distinção entre esses dois modelos de conhecimento.

A escola, além de significar a busca por possíveis empregos, significa também ter segurança nos momentos de comunicação com os que visitam a aldeia e o fortalecimento da defesa diária de sua identidade e de sua história.

Todas e todos têm um grande orgulho de ser o que são e de falar sua língua e praticar suas tradições.

Os relatos da comunidade sobre a escola da aldeia e as suas práticas educativas demonstram que ambos recebem sentidos diferentes. Cada qual com sua função e seu espaço delimitado. Observa-se o sentido de permanência e de contínua valorização das práticas educativas tradicionais das famílias Guarani. A Escola e o Posto de Saúde, por sua vez são duas novidades hoje presentes na estrutura familiar da aldeia indígena que os auxilia de diversas formas nos seus processos de existência. Tais espaços, apesar de utilizados e frequentados pela comunidade e de terem o reconhecimento de que trazem sua contribuição à aldeia, parece não interferir na valorização e na manutenção das tradições e no modo de vida Guarani *Mbya*.

Considerações finais

A recente história de escolarização dos indígenas Guarani Mbya na Aldeia Itaxim, em Paraty-RJ, é postulada pela aceitação e busca por uma escola que dialogue com os objetivos das famílias. Uma escolha livre, resultado da política indígena que se frutifica no seio das famílias extensas e se prolonga no movimento indígena por educação escolar.

A escola não domestica o estudante indígena, a força de seu modo de ser e de viver vai além do modelo escolar ocidental, ela surge como uma vontade das famílias que passam a lutar por uma escola que se desenvolva dentro de seu território, subjugada pela força de sua cultura.

São notórios os avanços promovidos pela Constituição de 1988 e por todas as portarias subsequentes, em relação aos modelos de escolarização indígena anterior, quando a escolarização compulsória desvalorizava sua língua e seus conhecimentos antigos. Na atualidade, esses avanços abriram portas para que o domínio dos conhecimentos escolares fossem significados como uma forma de superar as barreiras impostas pela sociedade, possibilitando acesso à diplomação e a trabalhos assalariados dentro e fora da aldeia.

Essa escola requerida pelas famílias possibilita o fortalecimento da identidade indígena, afastando os indígenas dos preconceitos sofridos nas escolas não indígenas, garantindo o uso constante de sua língua e seus hábitos culturais. As famílias indígenas significam a escola como um caminho de fortalecimento da oralidade na língua materna e da língua nacional, assegurando que seus argumentos serão ouvidos e compreendidos, enfim, o uso crítico e consciente da cultura do branco para engrandecer e renovar sua própria cultura dentro de uma perspectiva decolonial.

A teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1981) nos leva a acreditar em uma educação escolar indígena que contemple a autonomia, a dúvida, a crítica aos conhecimentos para que não sejam dogmatizados; uma escola que enfrente as contradições e viabilize a colaboração e a criatividade nas práticas de ensinar e aprender.

A pesquisa mostrou que os indígenas que participaram do estudo significam a escola como uma grande conquista da comunidade, um empreendimento próprio que ainda precisa ser muito melhorado e aprimorado, por isso ainda existe grande movimentação para que a escola seja ainda mais qualificada.

Os conhecimentos indígenas são preservados e mantidos e, suas formas próprias de transmissão de saberes exercem influências no cotidiano escolar. Um deles é a educação para a vida entre aldeias, a vida em trânsito entre os territórios Guarani, dentro das relações de parentesco é incentivada, é uma forma concreta de adquirir novos conhecimentos e de amadurecimento, contudo, essa prática afeta a regularidade dos estudos escolares que acabam ficando em segundo plano. O mesmo ocorre quando sentem necessidade de ir à outra aldeia para fazer um tratamento espiritual. Essa forma de aprendizado foi sentida e significada como a de maior relevância para suas vidas.

Outra forma de aprendizagem, tipicamente Guarani, que exerce influência sobre a escola é o aprendizado na Casa de Reza. É onde os pequenos e os jovens aprendem sobre a cultura indígena tradicional demonstrando-se conhecimento decisivo em suas formações. Nesse local revela-se a forte influência e o respeito aos conhecimentos dos mais velhos, o respeito às palavras, o saber ouvir e se comportar adequadamente, o que ajuda a entender o comportamento digno e respeitoso que praticam na escola.

Saliento ainda que a educação pelos sonhos, os sentidos e significados atribuídos a eles são diversos, aparecendo nos questionamentos sobre a educação Guarani dentro das famílias extensas e nos relatos sobre a fundação de uma nova aldeia, assim como nas decisões políticas do cotidiano. Esse fenômeno observado nessa pesquisa mostrou-se com promissor para novos estudos. Os sentidos e significados dos sonhos para a educação não escolar indígena precisam ser aprofundados para melhor avaliarmos seus efeitos na educação escolar ao considerarmos o entrelaçamento dos saberes tradicionais e os saberes escolares sistematizados.

Espera-se que a pesquisa aqui apresentada, além de abrir novos espaços para outros estudos, possa contribuir qualitativamente no tocante ao ensino-aprendizagem que ocorre dentro de uma aldeia indígena, orientando os profissionais da educação que adentrem nesse universo, a fim de que possam reconhecer seus alunos como portadores de conhecimentos que vão muito além dos conhecimentos escolares, que eles já possuem um sistema próprio de educação e que a cultura escolar que é levada à aldeia não é de forma alguma superior à cultura tradicional indígena.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, v. 18, n. 43, p. 46-57, 2018.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago. **Revista de antropofagia**, v. 1, n. 1, p. 3-7, 1928.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

ARIAS, G. S. (2008). **Psicodinâmica familiar a partir da percepção de crianças indígenas Guarani Mbyá de São Paulo**. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 265-272, 2014.

BANIWA, Gersem. Truculência e intolerância étnica. **UNICEF. Direitos Negados**—a, 2005.

BARROS, João Paulo Pereira et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BELIEIRO, Thiago Granja. **Índios e Poetas: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a invenção do Indianismo Literário 1808-1860**. 2007, 121p. 2007. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Contra Capa, 2017.

BERGAMASCHI, MARIA APARECIDA. NHEMBO'É ¡Enquanto o Encanto Permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani' 01/10/2005 270 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e por que não querem escola os Guarani?. **Tellus**, n. 7, p. 107-120, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de história para populações indígenas. **Em Aberto**, v. 14, n. 63, 2008.

BORDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs)" **Escritos de educação**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato. **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

CANCLINI, Nestor. **As culturas híbridas em tempos de globalização**. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs.).**Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.31-40.

CHAPOULIE, Jean Michel e BRIAND, Jean Pierre. A instituição escolar e a

escolarização. Uma visão de conjunto. **Educação & Sociedade**, ano XV, n.47, abril de 1994, p.11-60.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. Editora Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Ubu Editora LTDA-ME, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil. In: **História dos índios no Brasil**. 2009.

DA ROCHA D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Editora Curt Nimuendajú, 2017.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena? A gente precisa ver. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, p. 28-31, 2008.

DE CARVALHO, Marivaldo Aparecido; GODOY, Marília G. Ghizzi. Representações míticas guarani mbya: a palavra como fundamento da educação. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 120-145, 2011.

DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994 e 2014.

DIAS, Gonçalves. **Coleção factícia de cartas de Gonçalves Dias**. 1849.

FAUSTINO, Rosângela. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. **Doutorado em Educação –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis**, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. Globo Livros, 2013.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 12ª edição, 2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis-tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, p. 11-31, 2004.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas. SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo, Global, p. 25-46, 2001.

GODOY, Marília G. Ghizzi. Diálogos interculturais: a educação escolar indígena e as tradições Guarani Mbya. **ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA**, v. 3, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade**. Editora Vozes, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 24, p. 155-179, 2007.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Programa Parâmetros em Ação--Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

KAHN, Marina; AZEVEDO, Marta. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena. **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis-tempo de novo descobrimento**, p. 57-79, 2004.

LADEIRA, Maria Inês. MBYA TEKOA: o nosso lugar. **São Paulo em Perspectiva**, v. 3, n. 4, p. 56-61, 1989.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: território mbya à beira do oceano**. Unesp, 2007.

LUCHETTA, Fernando Loureiro; PIOVEZANA, Leonel. Educação Indígena e os processos de ensino-aprendizagem escolar. **Revista Pedagógica**, v. 13, n. 27, p. 379-416, 2011.

MARQUES, Filipa Daniela et al. A vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 415-427, 2015.

MARQUES, Roberta Pôrto. Um Estudo de Caso Sobre o Fumo, o uso dos cachimbos e as Práticas de Fumar entre os Mbyá-Guarani (RS). **Espaço Ameríndio**, v. 6, n. 1, p. 97, 2012.

MARQUI, Amanda; CONH, Clarice. Tornar-se Aluno (a) Indígena—Uma Etnografia de Uma Escola Guarani Mbya. **Revista Inter-Legere**, n. 9, 2011.

NIMUENDAJU, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guaraní**. Editora Hucitec, 1987.

NOBRE, Domingos. História da Educação Escolar Indígena no Brasil. **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, p. 1-19, 2005.

NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena:[Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

NOBRE, Domingos. Educação de Jovens e Adultos, Organização Social Indígena e Projetos de Futuro. **SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene**

Souza. Práticas de Educação de Jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 153-170, 2009.

NOBRE, Domingos Barros. Os Guarani Mbyá do Rio de Janeiro: Entre a Casa de Reza e a Escola¹.

NOBRE, Domingos Barros; VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque; DE OLIVEIRA, Carolina Miranda. ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS CONCEITOS INTEGRADORES. **Revista TransVersos**, n. 18, p. 151-176, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. Unesp, 2007.

POMPA, Cristina. O profetismo tupi-guarani: a construção de um objeto antropológico. **Revista de Indias**, v. 64, n. 230, p. 141-174, 2004.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC/SECAD 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global**, p. 45-70, 2001.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes Guarani Mbya: modos de criar, crescer e comunicar**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TESTA, Adriana Queiroz. **Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá**. 2007. Dissertação. Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Vozes, 1982.

RUSSO, Kelly; DE SOUZA, Indiara Valeriano. Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro. **Tellus**, p. 45-66, 2017.

SAHLISNS, Marshall David, 1930-. **Ilhas de História**. Tradução Bárbara Sette; revisão técnica Márcia Bandeira de Mello Leite. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentales de la cultura guaraní**. Universidad Católica, 1998.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. FAPESP, 2001.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, v. 1, 1995.

SILVA, Beatriz Sales da. **Educação escolar indígena: Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada?** Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru KaririWarcanã, de Aruanã (Caldas, MG) 2010.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SZTUTMAN, Renato et al. Eduardo Viveiros de Castro. **Rio de Janeiro: Beco do Azougue**, 2008.

SZTUTMAN, Renato. Religião nômade ou germe do estado? Pierre e Hélène Clastres e a vertigem tupi. **Novos estudos CEBRAP**, n. 83, p. 129-157, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psidoeducacional. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 5-16, 2004.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Rostros y fronteras de la identidad**, v. 158, 2004.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Núcleo de Cultura e Educação Indígena, ALB, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; SZTUTMAN, Renato. Encontros. **Rio de Janeiro: Azougue**, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. **M. Cole et. al.(Org.)**, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação da mente**. 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Construção Curricular e Educação Escolar Indígena Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) PPGEduc, Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

ZEPHIRO, Katia Antunes; DE JESUS MARTINS, Norielem. Educação escolar indígena diferenciada e intercultural entre os Guarani Mbyádo Rio de Janeiro: O Legítimo e o Real. **Periferia**, v. 7, n. 1.

Anexos:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- 1- Título da pesquisa: A fogueira, o cachimbo e a escola. Sentidos e significados da escolarização para famílias da aldeia Guarani Itaxin de Paraty Mirim.
- 2- Resumo, justificativa e objetivos: Essa pesquisa pretende analisar o processo de escolarização dos jovens indígenas do 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Estadual Guarani Tava Mirim, no município de Paraty-RJ, qualificando as visões dos educandos, professores e familiares envolvidos nessa realidade contemporânea. Analisar através de entrevistas e observação participante os sentidos e os significados do processo de aprendizagem e da escolarização como um novo produto da realidade cotidiana destes povos indígenas. Nosso objetivo é entender o que os indígenas pensam sobre a escola e sobre seus resultados na sua vida.
- 3- As entrevistas serão realizadas na Escola e ou na casa do participante voluntário em hora e data escolhida pelos mesmos.

Os direitos do participante

- a) **garantia de manutenção do sigilo e da privacidade:** o sigilo e a privacidade devem ser garantidos aos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa: ex "*Todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a sua identificação ou de outros pacientes em nenhum momento.*" (item obrigatório)
- b) **garantia de plena liberdade do participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento,** em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. (item obrigatório). No caso de pesquisa clínica, na qual o paciente será submetido a tratamento, deve ser informado que a sua opção pela descontinuidade da participação, não acarretará qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na Instituição. ex: "*O Sr. tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma. Neste caso o Sr. poderá continuar seu tratamento na Instituição sem problemas (quando for o caso).*"
- c) **uso de dados e material coletado:** é o compromisso do pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa. Ex: "*O Sr. tem a garantia de que todos os dados obtidos a seu respeito, assim como qualquer material coletado só serão utilizados neste estudo.*" .item obrigatório.
- d) **acompanhamento e assistência:** o convidado deve ser informado e esclarecido sobre como será feito o acompanhamento e assistência a ele durante o estudo e inclusive após ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa, caso haja necessidade desse acompanhamento posterior (se for o caso). ex: "*Caso seja necessário, o Sr. terá assistência permanente durante o estudo, ou mesmo após o término ou interrupção do estudo.*"
- e) **danos pessoais:** Em caso de dano pessoal ressalta-se que o participante de pesquisa tem direito a tratamento médico na Instituição, bem como às indenizações legalmente estabelecidas. ex: "*Se ocorrer qualquer problema ou*

dano pessoal comprovadamente decorrente dos procedimentos ou tratamentos aos quais o Sr. será submetido, lhe será garantido o direito a tratamento gratuito na Instituição e o Sr. terá direito a indenização determinada por lei.”

- f) **Despesas e compensações:** não deve haver despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não deverá haver compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Deve ficar explícito a garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes: ex: *“O Sr. não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, o Sr. não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Durante o período de sua participação, se houver qualquer despesa adicional de sua parte em relação a condução ou alimentação, Sr. será reembolsado.”* (item obrigatório)
- g) **Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados:** a qualquer momento, o participante tem o direito de acesso aos resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores. (item obrigatório); ex *“A qualquer momento, se for de seu interesse, o Sr. poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo.*
- h) **Direito a ter acesso aos resultados finais da pesquisa:** quando terminado o estudo, o pesquisador deve informar ao participante, caso ele solicite, todos os resultados e conclusões finais sobre a pesquisa (item obrigatório). ex: *“Quando o estudo for finalizado, o Sr. será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.”*
- i) **Garantia de acesso à informação:** devem ser fornecido os endereços e telefones dos pesquisadores e do Comitê de Ética para permitir que o participante tenha a quem recorrer em caso de dúvidas ou problemas. Deve haver a garantia de que os telefones dados sejam de fácil disponibilidade para permitir o rápido acesso dos participantes. Não deve haver nenhuma referência de contato com o patrocinador. Quem deve dar esclarecimentos e acompanhamento é o médico ou o pesquisador. Não deve ter nenhum contato de telefone internacional, ou seja, contatos estrangeiros. Os telefones e contatos fornecidos para o participante devem ser do pesquisador e médicos, brasileiros. Ex: *“Em qualquer etapa do estudo, o Sr. terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é o professor Fernando Granja Belieiro, que pode ser encontrado no endereço Rua Marechal Deodoro, 502. Casa 02.Paraty-RJ CEP 27970000 e o telefone (11)955309846 e a orientadora é a professora Dr. Edna Martins que pode ser encontrada no endereço Estrada do caminho velho, 333. Jd.Nova cidade, Guarulhos – SP CEP 07252312. Telefone(11)55764848. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp – Rua Prof. Francisco de Castro, 55 – CEP: 04020-050 – Vila Clementino – Telefone: (11) 5571-1062, Fax: (11) 5539-7162 – E-mail: cep@unifesp.edu.br.*

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo sobre a escolarização

Guarani. Eu discuti com o Professor Fernando Granja Belieiro sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

data: ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

assinatura

- a) Logo acima do local de assinatura do pesquisador, deve haver uma declaração que expresse o cumprimento de todas as exigências contidas nos termos.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

data: ____/____/____

Nome do pesquisador principal

assinatura



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, AFONSO IZOQUE BENITES, CACIQUE
responsável pela instituição ALDEIA ITAXIN DE PARATY-MIRIM
autorizo Fernando Granja Belieiro, aluno do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp a realizar nas dependências dessa instituição a pesquisa intitulada A Fogueira, o Cachimbo e a Escola. Sentidos e significados da escolarização Para famílias da aldeia Guarani Itaxin de Paraty-Mirim que tem como objetivo analisar a escolarização e suas transformações na historia social dos povos indígenas. Estou ciente de que a participação dos estudantes está condicionada a autorização de seus pais ou responsáveis.

Declaro conhecer o objetivo da pesquisa e o teor do instrumento de coleta de dados que será aplicado, assim como a obediência ao rigor ético e científico que deverão ser seguidos pelo (a) pesquisador (a) nos procedimentos para a obtenção de dados da pesquisa.

Esta autorização não exime o pesquisador da responsabilidade de obter o consentimento dos participantes e de esclarecer que eles não são obrigados a colaborar e que uma eventual recusa à participação da pesquisa não implicará em qualquer tipo de sanção ou prejuízo de qualquer ordem.

Nome: AFONSO IZOQUE BENITES Cargo: CACIQUE

Data: 08/04/2019 Assinatura: 

OBS: Solicitar carimbo da instituição.



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI
CORLIS Itanhaém-sp
CTL – Paraty - RJ

Fone: (24) 3362-6686 Cx.P. 75.030 – PARATY – RJ - CEP: 23.970-000

Of. Nº026/FUNAI/CLT Paraty – 2019.

Paraty, 09 de agosto de 2019.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP
EFLCH - ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

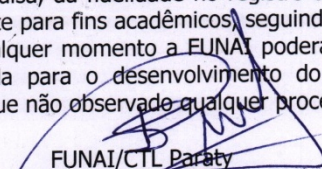
Informamos que Fernando Granja Belieiro portador do CPF 120 950 048 50, aluno do curso de pós-graduação na Universidade Federal de São Paulo UNIFESP, esta autorizado a realizar rodas de conversas e entrevistas junto a indígenas da Aldeia Paraty Mirim, a fim de subsidiar sua pesquisa intitulada "A fogueira, o cachimbo e a escola" Sentidos e significados da escolaridade para famílias da Aldeia Guarani Itaxin de Paraty Mirim.

Fomos informados pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa bem como das atividades que serão realizadas na Escola Indígena.

A Comunidade indígena Guarani da Aldeia Itaxi Mirim também esta ciente das responsabilidades como coparticipantes no fornecimento de dados de forma voluntaria e informada de acordo com o Protocolo de Consulta Prévia Tekoa Itaxi Mirim.

É de responsabilidade do pesquisador o resguardo da segurança e bem-estar dos indígenas envolvidos na pesquisa, da fidelidade no registro dos dados obtidos e o uso dos dados obtidos estritamente para fins acadêmicos, seguindo o protocolo de ética.

Fica claro também que a qualquer momento a FUNAI poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia aplicada para o desenvolvimento do trabalho, e/ou retirar a presente autorização desde que não observe qualquer procedimento ético.


FUNAI/CTL Paraty
Cristino Cabreira Machado
Coordenador Técnico Local

Email: funaictparaty@hotmail.com