



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIELI E SILVA

OS MBYA GUARANI PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO
TERRITÓRIO DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL:

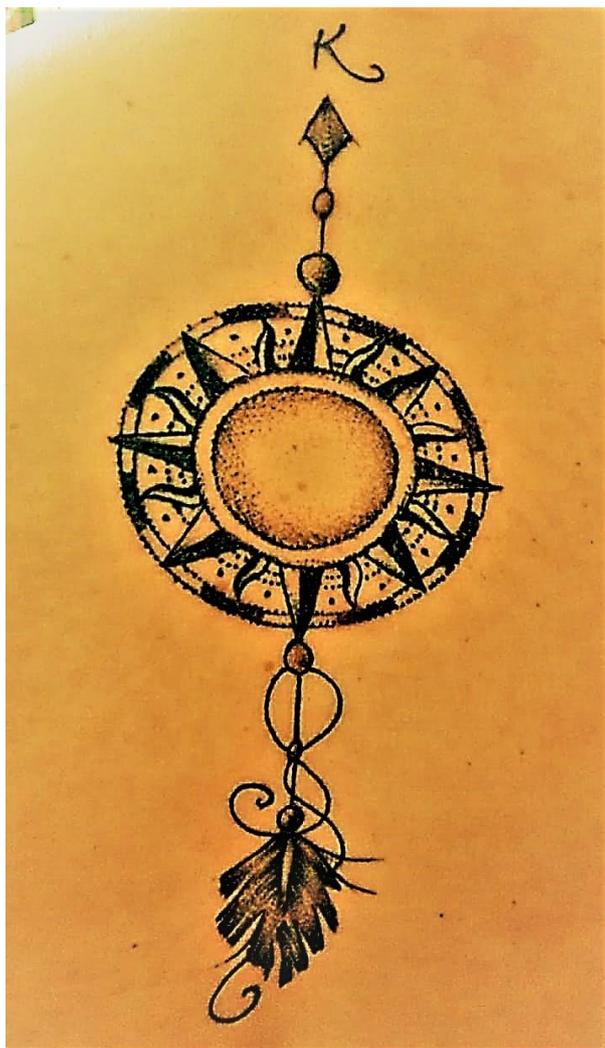
UMA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA

Porto Alegre, 2019.

OS MBYA GUARANI PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO
TERRITÓRIO DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Porto Alegre, 2019.



Arquivo pessoal da autora

A Mandala, que revela a circularidade da vida.

A bússola, instrumento que determina direções horizontais,

estilizada com elementos da cosmologia Mbya Guarani.

Traçados em meu corpo, no meu coração e na minha alma,

apontam os caminhos que tenho seguido.

Saudação

Aos que aqui estão, neste momento de “pensar junto”, e àquelas ou àqueles que, de alguma forma, estão presentes nesta caminhada, seja pelas palavras ou pelos sentimentos compartilhados.

Em especial, às professoras e aos professores Mbya Guarani.

Aguyjeve te!¹

Gratidão

Às meninas que estiveram ao meu lado, pois sem elas nada seria possível: minha mãe “Dadá”, minha tia Inês e minha filha Isis, parceria de toda a vida;

Ao meu menino, meu filho Jael, por sempre me ouvir e me aconselhar nos momentos mais difíceis: Sol da minha vida;

Aos professores e amigos que fiz na Graduação: Carmem Zeli de Vargas Gil, Edison Luiz Saturnino e Ronaldo Queirós, incentivo para estar aqui;

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEdU/UFRGS, em especial à Maria Aparecida Bergamaschi e Magali Mendes de Menezes, ensinamento e inspiração a todo momento;

Ao Grupo de Pesquisa – PEABIRU/UFRGS: apoio e contribuição essencial;

Ao Grupo de Língua Guarani: acolhimento e novas perspectivas;

Ao Mbya Vherá Poty, por compartilhar a sabedoria ancestral indígena e me conduzir no caminho;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, suporte e recurso financeiro;

À orientadora Simone Valdete dos Santos, por fazer acontecer!

¹ “Que se renove, se transforme” – a tradução para a Língua Portuguesa não expressa toda a profundidade da saudação

Resumo

O protagonismo dos Mbya Guarani professores na constituição da educação diferenciada é a centralidade da presente dissertação de mestrado. Etnia presente em regiões do território paraguaio, boliviano, argentino e brasileiro. Aqui no Brasil, principalmente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Segundo classificações linguísticas, os Guarani fazem parte do grupo Tupi-Grarani, dividindo-se em 03 subgrupos distintos: os Mbya, os Kaiowá e os Nãndeva ou Xiripá. Na pesquisa, a interação aconteceu com os Guarani Mbya, nas aldeias do território do litoral norte do Rio Grande do Sul, com as 06 escolas indígenas. Constam no corpo do trabalho: um mapa de localização, algumas fotografias e uma pequena descrição das mesmas. A metodologia da pesquisa consistiu na pesquisa narrativa e pesquisa (auto) biográfica, a partir da experiência da pesquisadora como assessora da educação escolar indígena na 11ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Educação do Estado, nos anos de 2008 a 2017. Também compõem a metodologia os encontros com o intelectual e liderança indígena, principal participante na pesquisa: Vherá Poty, no Grupo de Língua Guarani. A pesquisa descreve 03 movimentos distintos na aproximação com os Mbya e no fazer da pesquisadora e gestora junto aos indígenas professores, na compreensão dos seus modos de ser e estar: o “encantamento”, o “tocar/afetar” e a “contemplação”. O objetivo do trabalho é narrar os movimentos político-pedagógicos apontados nos encontros de Formação Continuada para os Mbya professores, com a participação das comunidades, através das “vivências”, das rodas de conversa e das narrativas. Assim, é constituído um arquivo pessoal, na perspectiva da decolonialidade, com base, especialmente, nas obras de Rodolfo Kusch e Maria Aparecida Bergamaschi. Como resultados da pesquisa, destaca-se o papel dos Mbya professores na interlocução entre a comunidade e o Estado, fortalecendo a educação tradicional, estando a educação escolar integrada a essa cosmologia. Dessa forma, faz-se necessário um diálogo constante para reflexionar a educação diferenciada que acontece nas escolas indígenas.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa (auto) biográfica. Mbya Guarani professor. Protagonismo indígena. Educação diferenciada.

Abstract

The protagonism of the Mbya Guarani teachers in the constitution of differentiated education is the centrality of the present master's dissertation. Such ethnicity is present in regions of Paraguayan, Bolivian, Argentine and Brazilian territory. Here in Brazil, it is mainly located in the states of Sao Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná and Rio Grande do Sul. According to linguistic classifications, the Guarani are part of the Tupi-Grarani group, being divided into 03 distinct subgroups: the Mbya, the Kaiowá, and the Nāndeva or Xiripá. In the research, the interaction happened with the Guarani Mbya, in the villages from the northern coast of Rio Grande do Sul, with the 06 indigenous schools. The work's body contains a location map, some photographs and a short description of them. The research methodology consisted of narrative research and (self)biographical research, based on the researcher's experience as an advisor for indigenous school education at the 11th Regional Education Coordination of the Rio Grande do Sul State Department of Education, from 2008 to 2017. The research methodology also includes meetings with the Guarani Language Group and with the indigenous intellectual and leader Vherá Poty, whose statements are essential for the composition of writing. The research describes 03 distinct movements in the approach with the Mbya and in the researcher's and manager's approach to the indigenous teachers, in the understanding of their ways of being: enchantment, touching/affecting and contemplation. The study narrates the political-pedagogical movements pointed out in the Continuing Education meetings with the Mbya teachers, with the participation of the communities, through the experiences present mainly in the conversation circles. The production of research data composes a personal archive, according to the (self)biographical narrative in the perspective of decoloniality, based especially on the works by Rodolfo Kusch and Maria Aparecida Bergamaschi. As results of the research, we highlight the role of Mbya teachers in the dialogue between the community and the State, strengthening traditional education, with school education integrated into this cosmology. Thus, a constant dialogue is necessary to reflect the differentiated education that happens in indigenous schools.

Keywords: (auto) biographical narrative research. Mbya Guarani teacher. Indigenous protagonism. Differentiated education.

Sumário

Lista de anexos	08
Introdução: para iniciar a leitura é preciso compreender o caminho	09
Parte I – Refletindo sobre o caminho percorrido: a constituição da metodologia da pesquisa	14
1. O encontro com a academia na perspectiva decolonial e o “fazer pesquisadora”	15
2. O encontro com os Mbya Guarani e a relação com o tema de pesquisa	30
2.1. O “encantamento”, o “tocar/afetar” e a “contemplação”	33
2.2. Vherá Poty e as narrativas para a construção da pesquisa	42
Parte II – O encontro com os Mbya professores	47
3. O trabalho desde a regência na Escola Indígena até a assessoria na Secretaria de Educação – 11ª Coordenadoria Regional de Educação	47
4. Breve histórico das escolas indígenas do Território	52
4. 1. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhu Porã – Torres	57
4. 2. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese – Osório	58
4. 3. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Arandua – Capivari do Sul ...	60
4. 4. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yakã Nhendu – Caraá	61
4. 5. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Arandu Porã – Riozinho	62
4. 6. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kurity – Maquiné	63
4. 7. Escola Autônoma da “retomada” de território tradicional – Maquiné	64
5. A Formação Continuada dos Mbya professores	66
Parte III – O protagonismo dos Mbya professores na construção das escolas indígenas e das políticas educacionais para uma educação diferenciada	79
6. Um pouco do percurso do “ser” professor indígena	79
7. Percepções do “estar sendo” Mbya professor	84
Considerações	93
Referências	98
Anexos	102

Lista de anexos

1. Termo de consentimento livre, informado e esclarecido
2. Plano de vida Mbya Kuery
3. Vherá Poty e as contribuições na Banca de qualificação do Projeto de Pesquisa

Introdução: para iniciar a leitura, é preciso compreender o caminho

Ainda há tanto pra ler, reler, compreender, encontrar, perceber, viver. Mas chega a hora de compor a escrita da pesquisa. O desafio é conceber um texto que possa contribuir para a educação escolar indígena, com os aspectos significativos de uma experiência profissional. E tenho tanto para escrever aqui, foi tanta coisa que eu senti e compreendi, mas parece que tudo que vai para o papel é tão superficial. Difícil expressar tudo que tenho vontade. Do mesmo modo, a certeza de uma complexidade que talvez precise ser mais aprofundada. A intenção não é resolver um problema, responder uma questão, mas construir sentidos e produzir conhecimentos para qualificar a relação do Estado com os Mbya professores, para a construção da educação diferenciada nas escolas indígenas, com o seu protagonismo.

No período entre 2008 e 2019, tive o privilégio de estar com os Mbya, a oportunidade de trabalhar junto às comunidades indígenas e a gratidão por encontrar muitos amigos e parcerias de caminhada. Fui me “encharcando” (BERGAMASCHI, 2005, p.45) dos Mbya e da academia (enquanto espaço de diálogo com os povos indígenas), em tantas “vivências” de que participei, seja no meu trabalho junto às escolas indígenas, nas saídas às aldeias, rodas de conversas e chimarrão, ao redor do fogo, nas palestras e narrativas indígenas e não indígenas, nos seminários, eventos e grupos de pesquisa do programa de pós-graduação, enfim, nos muitos encontros que vivenciei.

O texto da pesquisa compõe sentidos e significados que construí nessa interação com os Mbya professores, nesses momentos vividos, percepções do pensar e escrever narrativamente, que seguem reverberando em mim. Vou narrar um pouco da minha trajetória na educação escolar indígena e o caminhar junto aos Mbya Guarani, um percurso que entrelaça vida pessoal, profissional e acadêmica. Um registro muito significativo, que, com certeza, marca o fim de um ciclo e início de outro, com a possibilidade de novas “paradas”, novos olhares e pensamentos, novas aprendizagens. Ou seja,

ele (Geertz) introduz o provisório em nosso pensamento, como pesquisadores narrativos, em pelo menos duas formas. A primeira, o senso de provisório, relata a forma em que alguém se posiciona na Parada. Sabemos o que sabemos por causa do lugar em que nos posicionamos na Parada. Se mudarmos de posição na Parada, nosso conhecimento muda. O segundo é o senso de que o provisório acontece, diz Geertz, porque se a Parada se transforma, nossos lugares relativos nela também mudam. O que sabíamos em um determinado ponto do tempo muda quando a Parada muda

temporariamente para um outro ponto no tempo (CLANDININ & CONNELLY, 2011, P. 47).

Apenas uma “parada” para ponderar, enquanto gestora e pesquisadora, aspectos relevantes sobre o processo de implementação das escolas indígenas e a reflexão sobre uma educação diferenciada, junto ao coletivo de indígenas professores. Talvez novas “paradas”, em novos tempos, produzam novos significados, considerando as mudanças internas e externas dos sujeitos, conforme o passar do tempo.

Quanto à proposta de pesquisa, alguns desafios foram lançados, na busca por uma metodologia adequada à minha experiência e aos envolvidos no campo de pesquisa. Uma escrita com o diálogo entre os saberes tradicionais e acadêmicos, enfatizando o protagonismo dos Mbya professores na construção da educação diferenciada. Para tanto, realizei leituras e estudos, primeiramente em pesquisa (auto) biográfica, na qual encontrei artigos sobre o pensamento e a escrita narrativa. Duas perspectivas de pesquisa: a pesquisa (auto) biográfica e a pesquisa narrativa, no campo da educação. Que para mim, se complementam, na perspectiva da experiência como ponto de partida, para a pesquisa com a formação de professores.

As narrativas configuram-se essenciais para a implementação de políticas públicas com as comunidades indígenas, já que se faz necessário ouvi-las para compreender suas reivindicações. E também é importante narrar as percepções a partir da escuta dessas narrativas. Portanto, a pesquisa configura-se na experiência vivida a partir dos encontros de Formação Continuada para os Mbya professores e de suas narrativas na construção da educação diferenciada. Da mesma forma, considera-se as narrativas do intelectual Mbya Vherá Poty, o qual tenho acompanhado, aprofundando várias questões de pesquisa.

Além das narrativas, a importância da escuta. O trabalho revela a notória aprendizagem na relação, na interação professor/aluno. No caso, a minha experiência como docente na Formação Continuada para os Mbya professores. Souza (2018) escreve sobre essa perspectiva: “como docente e pesquisadora, estou cada vez mais determinada a ouvir meus alunos e a aprender com eles, por isso escutar suas histórias e vivenciar experiências sendo narradas por eles me pareceu um caminho interessante a percorrer” (SOUZA, 2018, p. 970). Um caminho que também resolvi percorrer.

Através do meu trabalho enquanto gestora na educação escolar indígena da região, com um olhar sensível e escuta consciente das diferenças culturais e da

legislação específica, pretendia compreender o que os professores foram construindo e pensando sobre a educação diferenciada. À medida que pedem a escola na aldeia, dialogam com o Estado, enquanto agentes do próprio Estado, mas membros da comunidade, pensando “que escola querem”, “como fazer essa educação diferenciada”. Foi acompanhando esses movimentos de implementação das escolas, essa relação das comunidades com a Secretaria de Educação, que percebi a importância do papel do Mbya professor, pois são eles que fazem essa ponte entre a educação tradicional e a educação escolar e buscam construir uma educação diferenciada.

A pesquisa foi realizada a partir dos encontros de Formação Continuada entre os indígenas professores da 11ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede no município de Osório, litoral norte do Rio Grande do Sul. Regional da Secretaria de Educação do Estado, composta por 25 municípios, dentre esses 07 com escolas indígenas e 09 Mbya professores (a) contratados, entre os anos de 2008 e 2017, durante a implementação das 06 escolas indígenas da região.

O estudo está pautado no encontro com a educação tradicional e a cosmologia Mbya Guarani, etnia presente em regiões do território paraguaio, boliviano, argentino e brasileiro. Aqui no Brasil, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Segundo classificações linguísticas², os Guarani fazem parte do grupo Tupi-Grarani, dividindo-se em 03 subgrupos distintos: os Mbya, os Kaiowá e os Nãndeva ou Xiripá.

Para aprofundar as questões de pesquisa, narro aqui a minha práxis enquanto técnica administrativo-pedagógica das escolas indígenas, na interação que realizei com o grupo de Mbya professores, nos encontros de formação continuada. Narro também o aprofundamento teórico nas leituras, “vivências” e “rodas de conversas” nas aldeias e com o intelectual indígena Vherá Poty, a partir dos encontros do Grupo de Língua Guarani. Do Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação ameríndia e Interculturalidade, como também a partir do Grupo de leituras dirigidas do filósofo e estudioso do pensamento ameríndio, Rodolfo Kusch, numa perspectiva Decolonial e Intercultural.

Destaco Vherá Poty como participante de pesquisa, suas interlocuções e contribuições, já que mantém um movimento de pensar sobre a educação diferenciada, o

²Para mais informações: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya (Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental) e <https://guarani.map.as/#/?z=4&x=-14.306969497825788&y=-51.06445312500001> (Mapa Guarani Digital) acesso em 15/05/2019.

seu modo tradicional de viver, conforme a cosmologia Mbya, a relação com os não indígenas. Realiza um trabalho de conscientização intercultural, tanto nas aldeias como na relação com as instituições e com as políticas públicas:

eu enquanto Guarani, enquanto uma pessoa que circula nesse meio, mas não porque sou político, mas por uma necessidade, hoje entendo. Eu também estou sempre me avaliando e avaliando sempre essa relação, do que a gente enquanto indígena defende, o que a gente tá defendendo. A nível político ou tanto acadêmico, nós temos muitas vezes uma dificuldade de relacionar, o que a gente vive e defende e de que forma se comportar politicamente. Eu chego às vezes me perguntar de que o indígena, em especial o Guarani, nós temos um ponto de fraqueza na qual a gente tenta se enquadrar dentro da política nacional, de uma forma que às vezes a gente tem dificuldade de lidar, porque não é a nossa linguagem. (28/03/2018 – Banca de Qualificação do Projeto de pesquisa. Texto digitado em anexo)³

Poty vê como fracasso a tentativa do seu povo em se enquadrar diante da política nacional. Acredita que o Guarani não tem uma linguagem própria nas políticas públicas, à medida que recebe os projetos prontos das instituições, ao invés de produzir um diálogo e propostas que estão de acordo com o Modo de Vida Mbya. É justamente esse movimento de empoderamento e autonomia que as comunidades da região onde realizei a pesquisa estavam propondo que são narrados no texto de pesquisa.

Nesse sentido, na intenção do diálogo, aproximei-me das comunidades, considerando os modos de ser Mbya Guarani, os encontros, as vivências que sensibilizam e despertam para um novo olhar. Construí espaços de reflexão e escuta das narrativas indígenas, criando uma “teia de sentidos” que oportunizaram a composição do material de campo da pesquisa, sendo possível identificar o quanto ainda precisamos compreender nessa relação com a diferença.

Quanto à elaboração do texto da pesquisa, produzi 03 partes distintas. Na primeira parte, a narrativa dos caminhos de pesquisa, o “fazer pesquisadora” e a constituição da metodologia do trabalho. Estando essa dividida entre o encontro com a academia e o encontro com os Mbya. Já na segunda parte, o contexto da pesquisa, narro sobre o trabalho como gestora de uma escola indígena e o trabalho como técnica na Secretaria de Educação do Estado, com um breve histórico sobre as escolas da região e

³ Conforme o regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, ao qual este trabalho está subordinado, é possível a presença de um examinador de fora, o qual represente conhecimento, importância dentro do campo de estudo, mesmo sem a titulação necessária para avaliação. Nesse sentido, a presença de Vherá Poty contribuiu imensamente para a investigação, na apreciação do projeto de pesquisa, sem a avaliação formal, feita pelas duas doutoras em Educação também presentes, a saber: professoras Ana Luisa Teixeira de Menezes e professora Maria Aparecida Bergamaschi.

sobre os encontros de Formação Continuada para os Mbya professores. Na terceira parte, uma reflexão sobre o “ser e o estar” professor indígena na constituição da educação diferenciada.

Parte I – Refletindo sobre o caminho percorrido: a constituição da metodologia da pesquisa

Descrevo aqui a metodologia, as escolhas, o “puzzle/enigma” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 6) de pesquisa e como fui me constituindo enquanto pesquisadora. A partir de dois momentos distintos, em primeiro traço o percurso que tenho trilhado na academia, no encontro com a professora Doutora Maria Aparecida Bergamaschi e os grupos os quais ela lidera, de orientação, de leitura dirigida e de pesquisa, forjando espaços de reflexão e diálogo acerca do pensamento indígena americano e a educação indígena, seja tradicional (própria da cultura) e escolar. Em seguida, apresento as minhas “vivências” e o processo que tenho realizado desde que fui tocada, no sentido mais profundo da palavra, pela cultura Mbya Guarani. Principalmente nos encontros de Formação Continuada dos indígenas professores e nos encontros com o indígena intelectual Vherá Poty, e suas narrativas sobre o “belo saber”.

Na escrita desta parte, realizo uma descrição narrativa da minha práxis, entrelaçando o pessoal com o profissional, enquanto mulher, mãe, professora, educadora e pesquisadora, reflexões significativas do “meu fazer pesquisadora” em movimento. A compreensão da construção de sentidos e aprendizados como um todo, que modifica a postura frente aos aspectos da vida. Hoje me sinto como Souza, ao escutar dois pesquisadores narrativos de renome em uma roda de diálogos: “agora com uma postura mais madura para entender como o pessoal e o profissional estão imbricados, frente a pesquisadores narrativos experientes que marcam essa vinculação narrando suas vidas e suas experiências” (SOUZA, 2018, p. 978). Compreendi a importância da trajetória de vida e das experiências na pesquisa, isto é, o contexto em que o autor está inserido, com suas escolhas e vivências, permeia e compõe os textos de pesquisa.

Faz-se necessária muita atenção a si, para observar e perceber o lugar de fala e a influência das experiências, para a constituição da pessoa, seja no trabalho, na pesquisa ou até mesmo em casa, na educação dos filhos e no convívio com a família. Souza aponta para esse fazer pesquisadora narrativa que não se dá só na academia, mas que se constitui em todos os aspectos do cotidiano:

Compreendi que o fazer narrativo compreende deslocamentos não apenas na temporalidade (retrospectivamente e prospectivamente) e na sociabilidade (introspectivamente e extrospectivamente), mas também na dimensão do lugar, que se refere “às fronteiras físicas concretas e topológicas da paisagem de pesquisa”, de acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 86). Percebo que

a sequência de lugares nos quais vivo minha aprendizagem acerca do fazer narrativo vai além do espaço acadêmico (na pesquisa, no grupo de estudos e nos pareceres), presente nos momentos de conversa, de assistir séries, do cotidiano em geral (2018, p. 978).

Pensando e escrevendo narrativamente sobre o tema de pesquisa, compreendi o quanto fui me constituindo nos “encontros”⁴ ao longo desse processo, seja nesse olhar para a minha práxis nas comunidades Mbya ou na interação com diferentes grupos, em diversos espaços e em muitos momentos. Esses “encontros” foram direcionando o caminho e fomentando a teia de sentidos para a pesquisa, construindo saberes e aprendizagens únicas. Esses sentidos vou narrando nas próximas páginas.

1. O encontro com a academia na perspectiva decolonial e o “fazer pesquisadora”⁵

Se aproximou “devagarinho” do PPGEDU⁶, intuindo caminhos de aprofundamento e de “legitimação” do que está fazendo, trazendo em sua bagagem, além de muitos conhecimentos da história da educação, uma belíssima trajetória de convivência com os Guarani. O que marca, mais profundamente o seu movimento de aproximação e inserção na academia é o seu “estar junto”⁷ com os Guarani, são as vozes pouco escutadas nesse espaço, são os seus conhecimentos que quer fazer ecoar aqui.

Maria Aparecida Bergamaschi⁸

28/03/2018

Desde que iniciei minha jornada com os Mbya, principalmente no início da atuação na Escola Indígena, mantive uma postura de pesquisadora frente ao novo e desconhecido, procurei realizar leituras e me aproximar das comunidades para a qualificação no trabalho. Tanto no cargo de professora da rede estadual, enquanto gestora da escola, quanto, posteriormente, como assessora na 11ª Coordenadoria Regional de Educação, com a educação escolar indígena. Realizei saídas técnicas nas aldeias, para dialogar com as comunidades sobre a implementação das escolas e sobre

⁴Definição de encontro para a autora e proposto nesta reflexão: o ato de colocar-se frente ao outro, na intenção de revelar esse outro e se refazer nessa interação, esse outro que é diferente e agrega na constituição de sentidos, que anda por diferentes caminhos, mas no mesmo sentido.

⁵ Uso o termo inspirada na narrativa de SOUZA, que conta a sua trajetória enquanto pesquisadora narrativa (SOUZA, 2018).

⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS.

⁷ Perspectiva teórico-metodológica na pesquisa etnográfica realizada pela autora e descrita ao longo do seu trabalho, inspirada em Michel Maffesoli: “estar-juntos sensível na pesquisa” (BERGAMASCHI, 2005, especialmente nas p. 28, 29, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 61, 68, 98, 116, 146, 164, 222, 238). Referência para este trabalho.

⁸ Trecho do Parecer de avaliação realizado por BERGAMASCHI na qualificação do projeto de pesquisa, como integrante na Banca de avaliadores.

os modos de fazer a educação. Além do diálogo interno com a instituição, para fomentar possibilidades outras frente a um sistema fechado e rígido. Na tentativa de compreender as minhas vivências tão intensas e solitárias, num movimento de desconstrução/reconstrução e ressignificação da práxis, fui ao encontro das leituras acadêmicas.

Na busca por leituras referentes ao tema, deparei-me na época, em 2008, com a escassez de materiais específicos, porém, dentre poucos, conheci o trabalho inspirador da professora Doutora Maria Aparecida Bergamaschi. O encontro com a academia se dá através da “prof. Cida”, como é chamada carinhosamente na universidade. Na leitura de sua tese de doutoramento, busquei compreender um pouco do que eu estava vivendo e encontrei alguém com quem compartilhar a “dor e a delícia” (BERGAMASCHI, 2005, p. 38) de conviver com os Mbya Guarani. A cada página, uma sensação de não estar só, de ser compreendida e de fortalecimento para seguir e enfrentar os desafios.

Bergamaschi vem acompanhando e assessorando os Mbya Guarani do Rio Grande do Sul, desde os primeiros movimentos, no processo de escolarização e construção de uma escola diferenciada, a partir de uma reunião da qual foi convidada a participar, em “11 de junho de 2003” (BERGAMASCHI, 2005, p. 42). Como nos conta, em seus escritos: “a comunidade⁹ decidiu que precisava de uma escola na aldeia e solicitou à Universidade um acompanhamento no processo de discussão e nos trâmites de solicitação da escola junto ao órgão público encarregado disso, ou seja, à Secretaria de Estado da Educação.” (ibidem). Seu trabalho é reconhecido pelas lideranças, comunidades e pelos indígenas professores, referência tanto entre as instituições acadêmicas da América Latina quanto entre os órgãos gestores da educação.

Na região do litoral norte, onde desenvolvo este trabalho de pesquisa, Bergamaschi conheceu a primeira aldeia a solicitar o funcionamento de uma escola, depois de “uma pequena experiência escolar, com o funcionamento do Movimento de Alfabetização – MOVA, no ano de 2002”, programa do governo da época para alfabetização de adultos. Em suas palavras descreve a situação: “conheci a TEKOÁ GUAPO’Y PORÃ, situada em frente a uma grande figueira que empresta o nome à aldeia, no município de Torres,

⁹ Tekoá Anhetenguá, situada em Porto Alegre.

RS. Estão iniciando uma experiência escolar, com um grupo de 14 alunos, crianças e adultos” (BERGAMASCHI, 2005, p. 44).

A identificação foi direta, e sua pesquisa tornou-se meu livro de cabeceira e o alicerce para o meu trabalho junto à educação escolar indígena. Porém, sentia necessidade de buscar mais, aprofundar, compreender, compartilhar, “com-viver” e “estar-junto” (BERGAMASCHI, 2005) de quem pensa e vive esse processo de construção de uma escola diferenciada, junto aos Mbya Guarani. Aos poucos, fui me aproximando de Bergamaschi, através das disciplinas de que participava no Programa. Participei de alguns Seminários relacionados ao tema, como aluna especial na academia, antes da seleção para cursar o Mestrado. Em seguida, aproximei-me do Grupo de Pesquisa e do universo acadêmico em projetos, eventos, disciplinas, rodas de conversas, saídas a campo. E assim me encontrei num “fazer pesquisadora”.

Um fazer constante que requer aprender a práxis acadêmica moderna/colonial/ocidental, e, conforme nos coloca Walsh, ir além, num “desaprender para re-aprender” (2016, p. 74), de modo a “construir formas outras de ser e de pensar no e com o mundo” (2016, p. 67). “Esse modo outro assinala perspectivas e estruturas que não estão fundamentadas no capitalismo de mercado, consumismo, racionalidade ocidental, ou na exploração da natureza, mas na relacionalidade, em viver com (2016, p. 69). Reconhecendo o meu “caminhar junto” aos Mbya Guarani, portanto, um pensamento que desacomoda, um olhar que vislumbra possibilidades outras, “um caminhar acadêmico” que realmente faz dialogar com o que há de mais sublime na sabedoria ancestral e na racionalidade moderna ocidental.

Esse caminhar está engajado na luta decolonial, que chega a mim no “encontro” com os Mbya, com a academia e com o meu “fazer pesquisadora”. Cunhei minha trajetória imbricada nessa concepção, não só conceitual, mas de envolvimento com o mundo e com o outro, revelando uma “responsabilidade política e epistêmica” (WALSH, 2016, p. 65). Tanto no trabalho junto às comunidades, na construção da educação escolar indígena, nas leituras de referenciais acadêmicos e na postura como pesquisadora. Quanto à escolha de uma metodologia adequada ao campo de pesquisa e de uma escrita coerente ao tema proposto.

Desconstruir o pensamento colonial, os conceitos, os padrões, os estereótipos, os ensinamentos que perpetuam de geração em geração. Talvez seja um dos passos mais

diffíceis, já que configura uma “resistência intelectual” contra um sistema global que estabelece uma lógica racional única vigente¹⁰(QUIJANO, 2005, p. 122). No primeiro momento, a sensação é de um abismo bem à nossa frente, o abismo do desconhecido, no qual as minhas referências ocidentais já não se sustentam mais. Porém, em seguida, foi fácil perceber as portas que se abrem, “não para desfazer, mas para buscar outros caminhos – descolonial”, conforme a fala de Bergamaschi, em uma das muitas rodas de leituras e diálogos.

Um caminho que se revela nos pequenos detalhes e em todos os momentos da vida diária. Agir com escolhas e atitudes conscientes, num fazer constante e atento. Seja nas compras da feirinha da cidade, onde a família vizinha produz o alimento necessário para a nossa saúde ao invés de consumir enlatados e embalados nas redes de supermercados. Nos currículos escolares e nas salas de aula, contando a história a partir do europeu ou oportunizando aos docentes ouvir outras narrativas que constituem a nossa memória¹¹. Da mesma forma nas pesquisas acadêmicas, quanto aos objetos, metodologias, intervenções no campo e na escrita.

Realizar uma investigação que articule diretamente com as comunidades indígenas com que estou interagindo, um “pensar com” (WALSH, 2016, p. 65) os indígenas professores ao invés de “estudar e relatar sobre” (ibidem), na tentativa de “construir textos em diálogo” (ibidem), constitui uma outra forma, outra possibilidade, o “modo outro” citado anteriormente, compartilhado com os envolvidos, [...] um processo que busca aprofundar as fissuras na ordem moderna/colonial” (ibidem), o qual me dispus a seguir no meu “fazer pesquisadora”. Uma postura, uma prática e uma escrita coerente, que visam a refletir e contestar uma normativa ocidental dominante na nossa sociedade.

Assim como Walsh, ou na tentativa de seguir seus passos inspiradores, reflito sobre sua escrita, prática e postura político-pedagógico-epistêmica, não apenas na academia, mas também como militante junto a organizações, grupos ativistas, com

¹⁰Quijano escreve sobre um “sistema mundo”, referindo-se ao “domínio colonial da Europa sobre todas as regiões e populações do planeta, não apenas de controle de mercado, mas num padrão específico de poder” (QUIJANO, 2005, p. 121).

¹¹ “Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira, seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.” Quijano referindo-se à “experiência histórica latino-americana” frente à perspectiva eurocêntrica do conhecimento (2005, pág. 130).

coletivos e comunidades latinas, negras, asiáticas, haitiana e indígena, contra o racismo e pela justiça social. A autora usa o conceito de fissuras/gretas/brechas como um lugar e um espaço de resistência e insurgência desses coletivos nos “processos em curso e emergentes de luta e mudança” frente ao colonialismo ocidental (WALSH, 2016, p. 65).

A pesquisa começa a partir de uma demanda que surge em 2013, na interação com as aldeias e Secretaria Estadual de Educação para a implementação das escolas indígenas da região, enquanto assessoria técnico-pedagógica. Principalmente nos diálogos com os professores, nos encontros de formação continuada, quando esses se reuniam para pensar a educação escolar indígena. Iniciei a reflexão sobre formas de melhor contribuir nesse processo e fortalecer o protagonismo indígena nas tomadas de decisões. Surge a necessidade de compreender o que querem os Mbya Guarani para suas escolas e qual o papel do Estado nesse processo. Mas também aprofundar sobre o pensamento ocidental e institucional, e as formas como a sociedade envolvente se organiza e insere (ou não) os indígenas nas políticas públicas educacionais.

Há dois caminhos que se fazem simultâneos e correspondem a: aprofundar os conhecimentos sobre as comunidades e o modo de viver Mbya Guarani, a partir das vivências¹² nas aldeias e nos encontros e diálogos com os indígenas professores, para compreender o que buscam com a educação escolar e entender qual a minha contribuição para tal. E, ao mesmo tempo, aprofundar os conhecimentos teórico-metodológicos da academia, na tentativa de compreender as minhas vivências e o engajamento junto aos indígenas; as instituições ocidentais e os mecanismos de ingerência no modo de vida Mbya Guarani. Qualificando a minha práxis e as possibilidades desse “modo outro” (WALSH, 2016, p. 69) que se constituem nas “brechas decoloniais” (ibidem).

Para tal, iniciei minha jornada acadêmica e exploração do tema, participando de disciplinas específicas, seminários, eventos, grupo de pesquisa, grupos de leituras dirigidas, reuniões e encontros de Formação Continuada para indígenas professores, inicialmente para coleta de informações exploratórias e em seguida como campo de pesquisa. Num movimento contínuo, mas não linear, de aprender, “[...]desaprender para

¹² Na próxima sessão do capítulo, descrevo as vivências entre os indígenas e o conceito de que me apropriou.

re-aprender, e o experimentar – não pela primeira vez, mas de forma “outra” particular – sua dificuldade, conflito e incomodidade”¹³ (WALSH, 2016, p.74).

Aprender a linguagem, as teorias, os mecanismos, as estruturas e tudo que constitui a instituição acadêmica. “Desaprender” o modo moderno, ocidental e eurocentrado de se fazer essa instituição, como o único modelo vigente, e abrir espaço para outros. Experimentar concepções diferentes e estar aberto para um “outro mundo que es misterioso e insoportable y que está afuera y nos hace sentir incómodos” (KUSCH, 2009, p. 10). Kusch nos fala da nossa “raiz ancestral”, que não suportamos, que nos incomoda e, muitas vezes, da qual sentimos medo. O medo do desconhecido e incontrolável, o medo de conhecer nossa própria história, desde a América, por tempos silenciada, e a nossa sabedoria americana.

Talvez seja disso que me aproxime: dessa “raiz ancestral”, “[...] que exala o “fedor americano” (Kusch, 1986), a sujeira que contrasta com a pretensa pureza europeia” (apud, BERGAMASCHI, 2005, p.103), mas que desperta em mim sensações de pertencimento. Sentido que desperta cada vez que visito uma aldeia Mbya e a cada passo que me aproxima do cheiro da fumaça vindo do fogo de chão¹⁴. Esse aroma invade o meu ser, contamina e tranquiliza, com a segurança de quem chega em casa; me sinto à vontade, acolhida, aceita. Sensação que reverbera no meu “fazer pesquisadora”, de alguma forma esse fedor desperta as inquietações, fortalece as lutas decoloniais e a vontade de fazer diferente.

Nessa perspectiva, após o encontro com os Mbya e com a academia é que vou me “fazendo” pesquisadora e realizo o trabalho de pesquisa. Compreendendo que para “trabalhar com os povos indígenas é preciso, ou pelo menos deveria ser, substancialmente colocar-se em ambiente interdisciplinar. Tendo em vista que inúmeras variáveis compõem esse fazer e emergem no decorrer da pesquisa” (BARBOSA, MEZACASA e FAGUNDES, 2018 p. 141), busquei inspiração em vários campos do conhecimento, tanto na Antropologia, Sociologia, Filosofia, História e nas Letras/Linguística, e optei por uma metodologia que desse conta de toda essa

¹³Como nos conta Walsh, enquanto pedagoga e professora universitária, sobre sua experiência, em dezembro de 2013, na Escola Zapatista, e sobre suas aprendizagens de muita humildade a respeito de posicionamento decolonial (2016, p. 73).

¹⁴ É comum encontrar pela aldeia próxima às casas ou mesmo dentro delas o fogo feito no chão, para aquecer água para o chimarrão, para preparar os alimentos ou apenas para fugir do frio. O elemento fogo é considerado sagrado.

complexidade de trabalhar com narrativas humanas, como forma de produção de conhecimento. Para tanto, é importante compreender que

as narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana (ibidem), constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão tanto para o conhecimento do humano quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 09).

A escolha pela narrativa (auto) biográfica, como fonte e como método de pesquisa, “pressupõe o propósito do pesquisador/escritor de refletir sobre a sociabilidade da experiência, introspectivamente e extrospectivamente” (SOUZA, 2018, p. 968). Consiste na descrição da minha experiência e na composição de sentidos, na escuta das narrativas dos indígenas professores, enquanto sujeitos que pensam juntos sobre a construção de uma educação escolar diferenciada. É um movimento circular que busca produzir conhecimentos a partir da vivência com os Mbya, especificamente com os professores.

A presença dos parênteses quanto à referência à metodologia de pesquisa (auto) biográfica, para algumas vertentes brasileiras que trabalham com narrativas autobiográficas justifica-se como a afirmação do sujeito na escrita:

Como se pode observar, no Brasil, consagrou-se a expressão pesquisa (auto)biográfica com o (auto) entre parênteses, contrariamente às demais denominações que evitam a presença do eu (auto). Passeggi (2016) discorre sobre essa opção, alegando que, no mundo da lusofonia, os parênteses aparecem pela primeira vez no título do livro organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, “O método (auto)biográfico e a formação”, publicado em 1988, em Portugal. A hipótese é que ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 16).

Enfatizo a importância do método na área da educação, assim como o discurso na formação dos professores. O que vai ao encontro do meu trabalho e das minhas expectativas na pesquisa.

Da mesma forma, esse método contribui para a “pesquisa-formação”, tanto minha como dos Mbya professores, “instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma” (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 10). Eu, enquanto pesquisadora que analisa as possibilidades de formação continuada indígena,

estou de certa forma refletindo a minha formação e a minha postura profissional. Da mesma forma, os professores estão nesse processo, refletindo comigo e entre os pares.

Escrever sobre a minha história, como professora e técnica na assessoria pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação, junto aos Mbya Guarani, na perspectiva da investigação narrativa, produz alguns movimentos e cria um “espaço tridimensional”. Segundo Clandinin e Connelly, “[...] nossos termos são: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação) (2011, 85). Na primeira dimensão está a temporalidade (retrospectivo e prospectivo), na segunda o pessoal e social (introspectivo e extrospectivo), e na terceira o lugar.” (ibidem).

Pensando e escrevendo narrativamente sobre a minha história na interação com os Mbya, percebi como o tempo e o espaço constituíram significados e moldaram a minha narrativa (Clandinin; Connelly, 2011, p. 88). O movimento “introspectivo” produz sentidos e conhecimentos a partir da reflexão sobre a minha vivência/experiência, que contribuem para a qualidade do meu trabalho e possivelmente dos meus pares, enquanto profissional. Seja na área da educação escolar indígena (“como melhor trabalhar com os indígenas?”) ou não indígena (“que efeitos tem esse conhecimento na escola não indígena?”). Além de contribuir para novos estudos na área da educação e das políticas educacionais, a partir de pesquisas baseadas em histórias de vida de professores, num movimento “extrospectivo”. Movimentos construídos a partir dos encontros e do período de 10 anos em que estive em contato com os Mbya.

Da mesma forma, faz-se necessário pensar sobre a importância do conhecimento produzido na pesquisa (auto) biográfica, a partir das narrativas, como propõem os autores Passeggi e Souza:

como campo de pesquisa, cabe-nos perguntar que tipo de conhecimento é possível gerar com base nessas narrativas de si e qual é a sua relevância para a investigação científica no que concerne aos conhecimentos humanos e sociais. Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 09).

A narrativa (auto) biográfica permite o encontro de si dentro da pesquisa, reconhece o sujeito e sua influência em todas as etapas do processo de pesquisa e

possibilita uma oportunidade de se reconstituir enquanto pessoa, consciente de seu papel na sociedade. Além de ressaltar a relevância da (auto) biografia para a academia, numa perspectiva descolonial de pesquisa:

como campo acadêmico de pesquisa, cabe-nos perguntar o que conhecimento acadêmico descolonizado é possível gerar a partir de narrativas autobiográficas, numa perspectiva epistemopolítica e posdisciplinar, e qual é a relevância desse conhecimento para ampliar horizontes de investigação científica mais humanas, promotoras de saberes de resistências, de solidariedade, interrogando a reflexividade autobiográfica como modelo hermenêutico de compreensão do mundo humano em permanente transformação. (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 23).

Nesse sentido, a escolha do referencial teórico e a organização do sistema conceitual, base de conceitos para aprofundar as reflexões da pesquisa, precisam corresponder a essa perspectiva. As leituras, os autores e conceitos, os teóricos, entre eles os intelectuais indígenas¹⁵, que me propus a analisar, reconhecem e dialogam com os saberes ancestrais, escrevem a partir da América e da relação com o outro, esse outro invisível e muitas vezes renegado em nossa sociedade. Maria Aparecida Bergamaschi, Catherine Walsh, Rodolfo Kusch, Anibal Quijano, Vherá Poty Benites da Silva contribuem para o “fazer pesquisadora”, desacomodam o pensamento ocidental. Leituras que ora me aproximam e ora me distanciam, possibilitam aprofundar sobre as reflexões aqui propostas e estão articuladas ao longo do texto.

Como é a educação diferenciada para as escolas indígenas? Como fazer uma escola indígena com uma educação diferenciada, conforme as necessidades de cada comunidade e de acordo com os processos próprios de aprendizagem? Qual o papel dos indígenas professores nesse processo? A formação inicial e continuada para indígenas professores contribui para essas reflexões e articulações com as políticas públicas em educação? O Estado possibilita e dá condições para essa educação diferenciada, dispondo de recursos financeiros específicos para investimento e incentivo? Os indígenas têm autonomia para gerenciar esse processo? Questões pertinentes quanto ao tema e que permeiam a minha práxis enquanto pesquisadora.

Para aprofundar essas reflexões, no intuito de produzir sentidos e conhecimentos, narro aqui a minha práxis enquanto técnica administrativo/pedagógica das escolas indígenas do litoral norte do Rio Grande do Sul e a interação que realizei

¹⁵ Há uma discussão na academia sobre esse termo que não vou aprofundar, mas entendo aqui como intelectuais indígenas aqueles que refletem sobre o seu Modo de Vida, o contato com o não indígena e se dispõem a dialogar com a academia.

com o grupo de indígenas professores, nos encontros de Formação Continuada, entre os anos de 2013 e 2017. Narro também os encontros com o intelectual indígena Vherá Poty, a partir de seus ensinamentos sobre a cosmologia Mbya Guarani, a educação escolar indígena e o professor.

Durante o período de trabalho e pesquisa, procurei, conforme influência no trabalho de BERGAMASCHI, “estar junto” (2005, p. 28) aos indígenas, principalmente dos indígenas professores, seja nas aldeias ou em reuniões específicas da educação. E atenta à análise da autora sobre “o aprender” dos Mbya, “[...] as crianças e os jovens estão sempre ocupados com o fazer da aldeia, e o aprender se dá na vivência: através da experiência vão constituindo uma memória desse fazer, que lhes permitirá continuar sendo Guarani” (2005, p.72). Entreguei-me às vivências nas aldeias, na tentativa de sentir, aprender e compreender o outro na prática, apenas vivendo junto em alguns momentos da rotina da aldeia ou em momentos de descontração.

De uma forma natural, devido à confiança adquirida e às amizades que foram se constituindo ao longo do tempo, os convites foram surgindo, de todos os tipos. Seja para as visitas, festas, passeios, aniversários, rodas de chimarrão e conversas, ou mesmo os de pedidos de auxílio: uma carona, um trocado, ou doações de alimentos, roupas, cobertores e colchões. Assim, nessas vivências na aldeia, percebi e senti muito mais do que me falavam ou mostravam os Mbya. Como escreve Moraes:

vivência [...], uma pessoa não chega à realização do seu ser nas atividades do seu interior, do seu eu, senão que a encontra na osmótica “condição de ser outro”, que é da natureza e em toda a extensão da sociedade, assim como no processo de aprender com o coração mais do que com o cérebro (2013, p. 33).

A “vivência” tornou se campo de pesquisa, lugar e espaço de ouvir as narrativas do dia a dia das pessoas da comunidade, em suas tarefas cotidianas, com os amigos que encontrei ao longo desses anos. Mas também nas reflexões para a educação diferenciada que realizamos nos encontros de Formação Continuada dos Mbya professores. Assim como nos diálogos com Vherá Poty no Grupo de Língua Guarani. Procurei aprender e compreender um pouco como vivem os Mbya, o que faz sentido na vida, para então aprofundar as questões de pesquisas. Conforme os conselhos de Poty:

a convivência ajuda bem mais do que um ou dois dias focado na pesquisa. Porque o cotidiano daquela comunidade varia cotidianamente. Tem dias que talvez a pessoa não esteja tranquila para falar, não vai falar de seus valores. E

esses agendamentos de visitas são o que muitas vezes prejudica (28/03/2018 - Texto digitalizado em anexo).

Portanto, algumas aprendizagens significativas seguem como instrumentos no trabalho de campo e carrego comigo para além da pesquisa. A observação, primeira lição dentro da aldeia. Logo que cheguei para trabalhar na escola indígena, nas primeiras semanas, estava muito eufórica e animada e a todo instante fazia um questionamento diferente sobre algum assunto. Um certo dia, meu colega Sergio, hoje Mbya professor contratado da escola, que na época era a pessoa que mais interagiu comigo, com muita tranquilidade me disse “Se queres saber, observa, não pergunta”. E desde então tenho praticado, com o olhar atento, a escuta sensível e a paciência de quem contempla. Uma postura diferente frente à vida e outra forma de educação, de muito mais sentido, nas palavras de Bergamaschi:

o aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a **observação**, que configura um traço sobressaliente e que busca no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para o aprender. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte e a tem como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora dos comportamentos de outras pessoas. [...] Nesse sentido, desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento próprio, que também o distinga (2005, p. 155).

Nesse caso, compreendi que não caberiam entrevistas para o registro das narrativas. É necessário deixar fluir naturalmente as falas e as reflexões, por isso acredito que não seria apropriado chegar no campo com questões formuladas, levar uma proposta pronta para o diálogo. É preciso pensar junto, e numa observação atenta e sensível perceber qual o melhor momento para interagir e iniciar o diálogo. Muitas vezes, o ambiente não é propício, as pessoas não estão à vontade ou sentem-se indispostas, e a conversa não flui. Portanto, os textos de campo considerados na pesquisa são a experiência de vida, as notas de campos, as conversas, as fotografias e os documentos (legislação, memórias dos encontros, projetos, atas, dentre outros), compostos nas “vivências”, que se dão principalmente nas rodas de conversas, a partir da observação, da oralidade, dos momentos de silêncio e diálogo, na convivência com os Mbya Guarani.

Outra questão pertinente é o tempo. Nessa dinâmica de conversas, não há como controlar o tempo de fala - aliás, na aldeia, o tempo é outro. É preciso se dispor a ficar um período razoável com os indígenas, para que surja um clima ideal e disposição para

a conversa, ou pode ser que não surja naquele dia. Mas tudo tem um propósito e um sentido dentro da comunidade. Muitas vezes, não se fala nada, só a contemplação ao fogo, no mais profundo silêncio. E essa vivência também produz textos de campo, a experiência em si e as notas de campo¹⁶ com anotações significativas sobre o momento.

“São momentos de cumplicidade, propiciados pelo mero estar-juntos, em que escuto, falo, ou apenas ficamos em silêncio, deixando o “nada” acontecer” (2005, P. 48), nas palavras de Bergamaschi. Foram muitos momentos assim, “o silêncio e a contemplação é o que se sobrepõe no modo de ser Guarani” (2005, p.69). Lembro-me de um episódio muito lindo que vivi há alguns anos, quando fui visitar algumas famílias e alguns alunos em potencial, que moram em uma ilha da região. Levamos em torno de 40 minutos de carro até o pequeno porto da cidade, e depois cerca de 1 hora num pequeno barco de pesca. Fomos recebidos com muita alegria e acolhidos na volta da fogueira, com café preto, xipá,¹⁷ e a melhor coberta para se proteger do frio daquela noite que estava chegando. Recepção melhor, impossível.

No primeiro momento, muitos assuntos, diante da novidade da visita e a saudade que estava de todos. Mas, conforme a escuridão chegava, as conversas foram findando, e o silêncio tomou conta. Permanecemos um longo tempo na contemplação das brasas da fogueira e do relinchar dos cavalos selvagens. Momentos preciosos, de acalmar o corpo e a mente, acomodar os pensamentos para ter um sono tranquilo. Assim como Bergamaschi, “busco em mim esse “estar”¹⁸ ao adentrar na aldeia e adequar meu ritmo com outro modo de viver o tempo, dado pela sintonia e pela conexão com o cosmos.” (2005, p.69). Facilmente me encaixei nesse tempo, com a sensação de encontrar na aldeia um espaço que aceita e respeita muito mais meu corpo do que a rotina da cidade ou a sociedade ocidental moderna, que nos explora, literalmente.

Outra prática importante na educação tradicional Mbya, que observei quando estive na sala de aula da escola indígena ou mesmo nas “vivências” nas aldeias, é a repetição. Os (as) alunos (as) pediam para eu fazer a atividade novamente com eles (as) quando ainda estavam com dúvida, ou alguns tomavam a iniciativa de repetir, de fazer novamente o que já tinham feito, algumas vezes. No início, isso me causou muito

¹⁶Até em sintonia com o “estar aí” de Kusch, passei por uma situação muito desagradável pois a maior parte das notas de campo compiladas em um 01 ano de trabalho e arquivadas em um caderno, foram roubadas durante um assalto que sofri, em 13/04/2019.

¹⁷ Pão tradicional feito de farinha e sal, pode ser frito ou assado na brasa.

¹⁸ Conceito que será aprofundado na III Parte do trabalho.

estranhamento, parecia uma prática tão inútil e sem sentido. Depois de um tempo, percebi o quanto é produtivo, o quanto aprendemos dessa forma. Isso está imbricado com a questão do tempo, um tempo que não é linear, mas cíclico. Tenho praticado isso na vida e no meu trabalho, nas leituras, nos fichamentos de texto. Sempre que não entendo algo, volto e repito o caminho, com serenidade e atenção. Retomo o que já vi, uma, duas, quantas vezes forem necessárias, e a cada vez uma nova compreensão, uma nova descoberta. De certo modo, isso também está acontecendo na escrita do presente texto, em que ora ideias potentes das minhas conclusões de pesquisa são repetidas.

Nas observações dos momentos e movimentos da aldeia, nos “modos de aprender”, percebi a roda de conversa como espaço de “vivências”. Onde acontecem, as conversas do dia, as revelações sobre os sonhos, as reflexões e os aconselhamentos. Espaço essencial para a educação tradicional e constituição da pessoa. Todas as decisões importantes são tomadas na roda, tudo se dá em torno da roda. E assim também aconteciam os encontros de Formação Continuada para os Mbya professores. A roda de conversa tornou-se o lugar dos encontros. Tanto na aldeia como na academia, espaço para “pensar juntos” sobre o tema da pesquisa, sobre o pensamento indígena e as políticas educacionais para as escolas indígenas. Onde não há hierarquias, só respeito, todos são considerados iguais, em direitos e potencial, e cada um, dentro do seu tempo-lugar, pode contribuir de alguma forma.

Diálogos de aprofundamento das ideias, em ocasiões e situações específicas, são melhor aproveitados do que as entrevistas formais, nesse caso. Primeiramente, pela postura da pesquisadora, não poderia agendar uma entrevista, com hora e dia marcados, pois é necessário estar presente em vários momentos, sentindo e acompanhando os movimentos das pessoas, para que então, no momento apropriado, a conversa possa fluir e as reflexões sobre o tema possam surgir, com a confiança de falar o que realmente julgam importante. Não é só preencher um questionário ou um formulário de questões, ou responder a perguntas do momento, sejam elas diretas ou indiretas. É além de uma “interação social” ou um “diálogo assimétrico” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 72), é uma caminhada que se faz pensando junto, e cada vez que se fala sobre o tema, ele é mais aprofundado, e é necessário se falar muitas vezes.

As rodas de conversa, os diálogos e as narrativas que presenciei nos diferentes grupos da academia, sejam eles de estudo, pesquisa, leituras, orientação, específicos

nesse enfoque e em várias abordagens, na consideração da filosofia indígena, do pensamento americano, da interculturalidade, da decolonialidade/descolonialidade, da educação Guarani, foram me constituindo nessa caminhada. Assim como os encontros de Formação Continuada e com o Grupo de Língua Guarani. Nesse último, pude aprofundar as questões com o indígena intelectual, Vherá Poty. Nessa aproximação e através das falas do Poty, compreendi muitas questões que observei nas aldeias e na interação com os professores, sendo que algumas seguem descritas na sequência do trabalho.

Estou, assim como Bergamaschi, sentindo-me “encharcada” (2005, p. 48 e 50), tanto “de vida Guarani” (ibidem) como de Bergamaschi, Kusck, Clandinin, Connelly e Poty e tantos outros pensadores em que fui me embasando. Assim como das muitas reflexões, diálogos e interações com o Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação ameríndia e Interculturalidade, e o Grupo de leituras dirigidas do filósofo e estudioso do pensamento ameríndio, Rodolfo Kusch, os quais Bergamaschi coordena. Kusch estava descrito em sua tese, porém foi em uma das rodas de conversa que fui tocada pelo autor. Percebi que sua escrita, embora falando de outro povo indígena, dialoga com tudo que fui observando na Aldeia e nos encontros com os professores - a cosmologia, o Modo de Viver Mbya, o “Nhande Reko” (BERGAMASCHI, 2005, p. 132). É um privilégio participar dessas leituras e acompanhar esse movimento, significativo para mim e para a teia de sentidos que fui construindo na pesquisa e na escrita narrativa.

Quanto ao o Diário de Campo, ou seja, os registros pessoais em relação ao campo de pesquisa, nas “vivências”, a intenção não de transcrição literal, mas “uma memória inscrita no papel: um acessório principal de reflexão nesse longo período” (BERGAMASCHI, 2005, p. 48). É necessário muita sensibilidade e bom senso da pesquisadora nesse “mergulho na aldeia”. Em muitos momentos, é preciso esquecer as intenções de campo, da mesma forma a escrita de notas de campo. É necessário sentir. Há experiências e situações que não se pode refletir, tentar explicar. São internas, para si, é necessário sentir, e cada pessoa pode reagir de uma forma. Do mesmo modo, outras são registradas, muitas vezes no calor do momento, para que todas as intenções de diálogo ou reflexões possam ser anotadas. E, ainda, aquelas proibidas de revelar, expor são tão intensas, sagradas, particulares da cultura, que precisam permanecer veladas.

Acima de tudo, procurei respeitar a oralidade, outro princípio da educação tradicional, “presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra” (BERGAMASCHI, 2005, p. 156). Importante esclarecer que quando se fala em “educação tradicional”, refiro-me à educação da família, do coletivo da aldeia, baseada nos princípios da constituição de pessoa, dentro da visão e cosmologia Mbya. Quanto as falas, talvez o gravador fosse o melhor instrumento, pois possibilita a transcrição direta da pessoa e a escuta pode ser repetida quantas vezes forem necessárias, oportunizando uma análise minuciosa da narrativa. Porém, na maioria das vezes, é inibidor, dificultando, assim, os diálogos espontâneos e de maior valor. Considerei importante carregar um bloco de notas, para ser usado de forma discreta e sempre que surgissem anotações que julgasse significativas para a pesquisa. Porém, na maioria das vezes, o mergulho foi essencial, sem preocupações de pesquisa, apenas sentindo, numa atitude intercultural, “importância da vivência para aprender e da palavra como componente central no ensinar” (BERGAMASCHI, 2005, p.158)

Essas vivências trazem aprendizados que não se pode colocar no papel, é preciso sentir. No Diário de Campo está a reflexão sobre aquele momento, que muitas vezes não se consegue expressar com palavras. Segundo BERGAMASCHI:

afirmam os Guarani que na sua cultura a transmissão se dá sem a escrita, só utilizada para a intermediação com a sociedade ocidental. Há uma especialidade para transmitir às novas gerações, própria da tradição oral: através do acervo natural e dos recursos naturais; através de comportamentos observados e explicados na prática, aquilo que os Guarani dizem que “aprendem olhando”, como cozinhar, cultivar a terra, cuidar das crianças, fazer partos, entre outras atividades comuns do cotidiano e que fazem sem explicitar reflexão sobre esses fatos, só teorizam quando são perguntados (BERGAMASCHI, 2005, p. 2005).

Ao pensar narrativamente sobre a minha experiência junto aos Mbya, vou percebendo o quanto sou tocada e afetada por essas falas. Construindo uma teia de sentidos para a experiência e produzindo conhecimentos específicos na tentativa de qualificar a minha práxis, enquanto penso a escola diferenciada com os Mbya professores. E esse processo é constante, faço minhas as palavras de Souza: “Essa reflexão me leva a retomar um apontamento anterior de que o processo de constituição do pesquisador narrativo não finda. Estamos sempre no meio: ao entrar, ao percorrer e ao sair de campo, mas podemos ter o apoio de uma comunidade responsiva, um grupo de suporte, nesse caminho” (2018, p. 981).

Essa comunidade responsiva à qual Souza (2018) refere-se, tem como suporte, nesta pesquisa: os Mbya enquanto coletivo de professores da região do litoral, vinculados à 11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação; o intelectual indígena Vherá Poty; os grupos de orientação e leituras dirigidas, assim como o grupo de pesquisa.

O que parece se tornar aparente, ao trabalharmos em nosso espaço tridimensional, é que, como pesquisadores narrativos, não estamos sozinhos nesse espaço. Esse espaço envolve a nós e àqueles com quem trabalhamos. A pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto do campo, e do texto do campo para o texto da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 96).

São pessoas, situações e lugares que se movem dentro de uma dimensão de continuidade temporal. Assim me constituo como pesquisadora, nesse espaço tridimensional da pesquisa narrativa.

2. O encontro com os Mbya Guarani: a relação com o tema de pesquisa

“Sabe que o esforço, tanto de pessoas acadêmicas como de pessoas indígenas, que são, no caso, os principais protagonistas no sentido, assim, de trazer todos os valores dos conteúdos no trabalho, tem todo o seu mérito, mas acho que nenhuma ultrapassa a outra, no sentido de valorizar.”

Vherá Poty Benites da Silva¹⁹

28/03/2018

Nesta segunda parte do capítulo, enfatizo a minha experiência junto às comunidades e aos professores indígenas, narrando as percepções, reflexões, aprendizagens que suscitaram nesse encontro. Movimento que marca mudanças na vida pessoal, na direção profissional e nos caminhos metodológicos da pesquisa. Processo que tenho realizado desde que fui tocada, no sentido mais profundo da palavra, pela cultura Mbya Guarani, a partir das “vivências” nas aldeias. A perspectiva da pesquisa narrativa, nos termos do “espaço tridimensional”, mexe não só com os participantes de pesquisa, mas também com o pesquisador, muitas vezes revelando histórias secretas.

¹⁹ Narrativa na Banca de Qualificação do Projeto de Pesquisa. Gravação da fala e transcrição do áudio feita pela autora.

“Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 98).

Para iniciar, recorro á narrativa de Poty, conforme a epígrafe acima, a qual revela a força da presença indígena na América. Ela nos fala sobre a importância do diálogo entre a academia e os saberes ancestrais ameríndios, no mesmo nível de valorização, nos mostrando essa disposição e preparação que mantém para uma interculturalidade. Além de nos atentar para a importância de reconhecermos nossas raízes ameríndias, frente à imposição de uma cultura eurocentrada, visível em muitos momentos na academia. Na narrativa de Bergamaschi:

os ameríndios não assimilaram as verdades absolutas da doutrina cristã europeia, impostas a eles de forma veemente pelo colonizador, devido à força de sua cosmologia e a distância entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental. Kusch (1986, p. 67), insistindo na tese da continuidade dos povos pré-colombianos na atualidade americana, acredita na presença indígena na América, que precisa se reconhecer e se admitir em sua indianeidade e, como América indígena, construir os seus caminhos próprios (2005, p. 104).

Reconheço essa ancestralidade e a importância da sabedoria do Povo Mbya Guarani para a nossa constituição como pessoas e como americanos. E isso foi de suma importância para as escolhas da pesquisa, enquanto metodologia e escrita, principalmente. O desafio aqui é aproximar esses saberes, esses conhecimentos ocidentais, nos quais eu fui educada, e os saberes indígenas, os quais foram me reeducando, através das narrativas que vou tecendo a partir das “vivências” entre os indígenas. Atenta aos conselhos de Poty sobre a complexidade da cultura, busco aprofundar questões de pesquisa junto aos Mbya e na convivência:

independente das funções, independente da relação. É que às vezes me pergunto: “será que as pessoas que estão indo na comunidade fazer trabalho de pesquisa, será que eles têm noção da complexidade cultural que existe?”. Também penso assim, que talvez a grande dificuldade que surge para as pessoas que pesquisam é porque talvez já tenham uma direção do que buscam. Já têm alguma imaginação na cabeça, do que o costume Guarani seja, como será que é. Aí, como já tenho dito para Ana, Cida e outras pessoas que ajudo, é que falta muita convivência (Vherá Poty Benites da Silva – 28/03/2018, Banca de Qualificação do Projeto – texto digitado.).

Para tal descrevo um pouco sobre essa interação, como estou sendo tocada nesse encontro com a cosmologia Mbya Guarani, as marcas na pele e no olhar para o mundo. O quanto esse encontro, essa abertura para um “modo outro” (Walsh, 2016, p. 70) têm deixado marcas até no corpo. Narro um pouco sobre essa experiência, através dos elementos da cultura, que mostram o mundo indígena e algumas aprendizagens

significativas que construí, e influenciam na relação com o nosso mundo, ou o “sistema-mundo” da nossa sociedade, “colonial/moderno e eurocêntrico” (Quijano 2005, p.120).

Em especial, descrevo a aproximação com Vherá Poty, com o qual tenho feito algumas interações, desde o início da jornada de trabalho junto as escolas indígenas e desde o “encontro com os Mbya Guarani”. Faço essa distinção, pois percebo uma diferença significativa entre o momento em que fui designada a lecionar em uma escola indígena, como professora da rede pública estadual, e o momento em que comecei a conviver na aldeia e a compreender fragmentos e elementos dessa sabedoria ancestral, pautada na espiritualidade e na primazia da constituição da pessoa. Tão sutil à primeira vista, mas que aos poucos, com a confiança nas relações, revela-se complexa e profunda, já constatada por Bergamaschi em seu trabalho de campo e tese de doutoramento:

a repressão e o desprestígio dado à concepção xamânica²⁰ de mundo pelo pensamento cristão e racional dos ocidentais colonizadores em diferentes momentos desses últimos cinco séculos, quando ocuparam os territórios indígenas na América, fizeram com que, nas situações de contato com os não indígenas, os Guarani se preservassem e constituíssem outras formas de expressar o que são, deixando transparecer, a primeira vista, um modo de viver semelhante aos ocidentais. Atribuo a esse comportamento uma sabedoria que, diante das incompreensões explicitadas pelo pensamento único ocidental, mostra-se ao outro sob uma forma mais aceitável (2005, p. 134).

Na pesquisa, Poty foi o principal participante, narrando um pouco de suas histórias de vida e do seu povo, de sua experiência enquanto “liderança indígena”²¹, Cacique, professor e intelectual²². Foram muitas “vivências” e encontros, apresentações do Coral Tradicional, reuniões, palestras, projetos, formação continuada, exposições de artesanato, livros, fotografias, rodas de conversas e, principalmente, as últimas interlocuções no Grupo de Língua Guarani. Além dos momentos e visitas nas aldeias, trocas por e-mail e conversas por celular, refletindo e pensando sobre a escola indígena, os professores indígenas e a educação diferenciada.

Trago na memória, vivo e revivo, pensando narrativamente. Escrevo sobre a importância dessa interação, para a construção de sentidos na pesquisa, proporcionando

²⁰ Em seu trabalho, a autora aprofunda esse conceito (ver BERGAMASCHI, 2005, p. 133).

²¹ Termo usado geralmente para aqueles indígenas que se destacam na interação com os não indígenas, muitas vezes desempenhando em suas comunidades o papel de Cacique, professor, agente de saúde ou interlocutor sobre os aspectos da cultura.

²² Referente aos trabalhos que realiza junto aos não indígenas na universidade, pensando narrativamente sobre o seu Modo de Vida e a relação com os não indígenas. Como forma de articulação política.

um diálogo mais intenso sobre a cosmologia Mbya Guarani. Pensando “a pesquisa narrativa (Narrative Inquiry), conforme abordada por Clandinin e Connelly (2000) e como dito em Connelly e Clandinin (2004), é o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência (p.2)” (MELLO, <https://gpnep.blogspot.com/p/pesquisa-narrativa.html>, acesso em 27/04/2019).

2.1. O “encantamento”, o “tocar/afetar” e a “contemplação”

Pensando narrativamente sobre a aproximação com os Mbya, percebo três fases distintas na interação, tanto pessoal quanto social. No pessoal, refiro-me ao pensar criticamente sobre a própria experiência e sobre o que ela suscita. Um movimento introspectivo, de observação e percepção para “o que me afeta”, “como me afeta” ou ainda “se me afeta”, influenciando e direcionando para as escolhas. Já no social, extrospectivo, penso sobre as interações com os participantes de pesquisa. Assim como coloca Clandinin e Connelly: “a relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico” (2011, p.136). Movimentos da pesquisa narrativa (auto) biográfica que foram me constituindo e delimitando a pesquisa durante a minha trajetória:

os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se contraem, e onde quer que se encontrem e em qualquer momento são permeáveis, mas não permeáveis osmoticamente com as coisas tendendo a mover de uma maneira só, mas permeáveis interativamente. As vidas – pessoais, privadas e profissionais – dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa; de igual modo, embora muitas vezes não com a mesma intensidade, as vidas dos participantes fluem em outra direção (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.159).

Quanto as fases na interação, descrevo sobre 03 momentos distintos que percebi nessa trajetória de convivência com os Mbya e na relação com o meu trabalho de gestora da educação escolar indígena - o “encantamento”, o “tocar/afetar” e a “contemplação”. Em sua tese de doutoramento, Menezes descreve sobre sua aproximação aos Mbya, considerando “quatro grandes fases”, uma perspectiva que se aproxima das minhas percepções e serve como inspiração para o meu trabalho (MENEZES, 2006, p. 190).

Inicialmente, logo após alguns “encontros” e “vivências” com essa sabedoria milenar e de muita profundidade, acontece o que chamo de “encantamento”, com

aqueles que são tocados pela beleza da cultura. Numa busca rápida pelo navegador na internet encontramos a definição da palavra: “sensação de deslumbramento, admiração, grande prazer que se tem como reação a alguma boa qualidade do que se vê, ouve, percebe”²³. Essa sensação acontece na aproximação e percepção desse “Modo de Viver”, nas palavras de Vherá Poty:

vivemos baseados nos princípios da generosidade e da reciprocidade, que chamamos de mborayu. Viver na generosidade compartilhando o excedente é viver com alegria e beleza. Alegria não é divertir-se, é estar tranquilo e saudável, com disposição para algum a fazer e para o convívio com aqueles que estão por perto. Um mundo sem parentes é impensável. O simples, o moderado é belo, porã, e divino. Negar o excesso é entendido como um valor prescrito pelos deuses. O que é bonito assim o é porque se assemelha aquilo que é divino ou porque é mesmo divino (CHRISTIDIS; POTY 2015, p. 05).

Em seguida, após o encantamento da aproximação, senti o “tocar/afetar”, sensações no corpo que afetam os sentimentos e influenciam os pensamentos. Tocam a pele e transcendem o físico, num profundo amor. Nas palavras de Menezes, “a presença do toque e dos abraços nos contatos cotidianos acontecem no ato de cuidar dos irmãos mais novos, na amamentação, no colo, nas brincadeiras e no ato de dar banho (...)” (2015, p.132), em suas observações sobre as crianças. Percebi também, através das “vivências” nas aldeias, a presença do toque e do afeto ao longo das fases da vida, o carinho e o cuidado de si e do outro, livre de qualquer julgamento, independente de faixa etária ou sexo. Uma educação ancestral, pautada na confecção da pessoa Guarani, como nos explica Bergamaschi e Menezes:

A proximidade amorosa e a comunicação corporal se dão através desse contato pele a pele, produzindo aprendizagens afetivas em que a sensibilidade é acionada como fio primordial na confecção da pessoa Guarani que tem a emoção, o coração e o sentimento na base de sua aprendizagem. (...) O coração, no pensamento ameríndio, é muito mais que uma parte do corpo e muitas vezes é usado com um significado que, para o ocidente, seria equivalente à inteligência. (MENEZES; BERGAMASCHI 2015, p. 123).

Mas, ao mesmo tempo, essas vivências revelam sentimentos muitas vezes adormecidos, obscuros e de muita dor. Entre os Mbya Guarani, descobri que as dores que sentia fazem parte da natureza, estão presentes em nós, a “presença da dualidade:

²³ https://www.google.com/search?hl=pt-BR&authuser=0&biw=1366&bih=657&ei=BMvEXNmNEuTD5OUPuP6G8Ac&q=significado+encantamento&oq=significado+encantamento&gs_l=psy-ab.3..0i70i249j0i22i30i7j0i22i10i30i2.33516.42917..43360...1.0..7.926.11171.0j2j15j4j2j3j4.....0....1..gws-wiz.....6..0i71j35i39j0i67j0i131j0i67i70i249j0i203.DfAaiPJFv6M acesso em 27/04/2019.

bem e o mal”²⁴ (MENEZES; BERGAMASCHI, 2015 p. 22), como nos fala Poty. Angústia, tristeza, desânimo, medo são o outro lado da vida. Muitas vezes, somos negligentes, negamos nossa própria essência. Nós nos escondemos, não enfrentamos os nossos medos, sem saber o quanto isso nos fortalece e que sempre o amor vai ser maior que qualquer coisa. É necessário equilibrar as forças, harmonizar, como os Mbya nos ensinam. Uma vida simples, porém, construída com muito amor, que fortalece as lutas e enfrentamentos diários.

Nessas lutas e enfrentamento da vida e da rotina na aldeia, os Mbya nos mostram que, diante de tantas dificuldades, conduzem as situações com muita alegria e leveza. E persistem na luta por seus territórios, para a garantia da sustentabilidade, segurança alimentar e nutricional, além de autonomia e autodeterminação para dar “continuidade ao modo de ser e viver” (“Plano de Vida Mbya Kuery”). Assim se mostram, e nos convocam para o apoio, os Mbya Guarani do litoral norte do Rio Grande do Sul:

o nosso Mbya rekó é o Plano de Vida. Para isso, hoje dependemos da demarcação das nossas terras, de garantir condições permanentes para a manutenção dos cultivos das nossas sementes e da medicina tradicional. Do acesso livre ao ka’aguy heté régua (recursos naturais originários), como yy porã (fontes de água pura), mymba (animais silvestres), yva’a (frutas nativas), ei hete’i (abelhas nativas) e a matéria-prima necessária para o nosso artesanato, tais como takua hete’i (taquara), guembe pi (cipó), yvíra (fibras) e outras plantas. Pensamos desde o litoral do Rio Grande do Sul para todo nosso território tradicional, que não tem fronteiras (“Plano de Vida Mbya Kuery”).

Carrego em meu corpo, marcados na minha pele, alguns elementos que considero significativos e que de alguma forma me tocaram e me afetaram, nessa aproximação com a cosmologia Mbya Guarani, diante de toda a sua complexidade. Representados conforme a minha interação com essa sabedoria ancestral, transcendem o físico e ressignificam a minha concepção de pessoa e de mundo, elaborada a partir das “vivências” e caminhos percorridos em que me “encharquei de Guarani”²⁵ e senti “dor e a delícia” (BERGAMASCHI, 2005, p. 38) de estar perto dos indígenas.

²⁴Entrevista de Vherá Poty, concedida as autoras Menezes e Bergamaschi, no livro MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2015.

²⁵ “Encharcada” de Guarani” expressão usada por BERGAMASCHI para escrever a sua sensação após a convivência com os indígenas num período significativo no trabalho de campo da pesquisa de tese e do apoio às comunidades na implementação das escolas indígenas no Estado, já descrita anteriormente. (2005, p. 45)

Como forma de marcar as mudanças nas percepções, práticas, direcionamentos e sentidos, crio uma ilustração que mostra elementos ressignificados, apresentados aqui detalhadamente. A partir da ilustração, já anunciada na abertura deste trabalho, de uma tatuagem que fiz em comemoração ao meu aniversário, em setembro de 2016. No primeiro momento, pareceu tão pessoal e desnecessária essa narrativa. Porém, esse registro surge em um dos encontros com Poty, em que ele nos desafia a escrever sobre “como o encontro com os Mbya nos marcou”. Como Souza, compreendi a relevância da minha história e decidi compartilhar os momentos que me constituem - a tatuagem é um deles:

ao repensar como penso e escrevo, a partir dos momentos vivenciados, estudando a pesquisa narrativa, pude questionar minha compreensão epistemológica da centralidade da teoria em meu fazer como pesquisadora, e vislumbrar a proposta de McNiff (2007), de que minha história poderia ser minha teoria educacional de vida e que a validade estava relacionada à ideia de boas práticas e histórias de pesquisa (2018, p. 975).

Seguem os desenhos e uma breve descrição dos sentidos que carrega cada um dos elementos:

Mandala – A Mandala representa uma outra forma de ver o mundo, num tempo e espaço circulares, em que a vida e as pessoas constituem-se de forma holística. Os movimentos internos e ao mesmo tempo os movimentos externos, continuamente.

o tempo é vivido intensamente e como continuidade, em que tudo é presente, pois o passado está sempre atualizado, tanto pelos rituais quanto pelas narrativas mitológicas. [...] Nessa perspectiva, não existe, entre os Guarani, um passado distante, mas um tempo que se atualiza e faz com que o presente seja também esse tempo vivido (BERGAMASCHI, 2005, p. 144).

Nas percepções de Bergamaschi quanto aos Mbya Guarani, a noção de continuidade fica clara na cosmologia desse povo indígena. Movimento presente também na primeira dimensão do “espaço tridimensional” da pesquisa narrativa. E que, de certa forma, compõe a escrita deste texto, esse ir e vir, tanto nos sentidos que fui construindo “retrospectivamente” e “prospectivamente” na relação com as comunidades e com a academia, como nos movimentos dos Mbya professores e da escola indígena, os quais fui compreendendo nesse processo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85).

Passei por várias situações conflitantes em meu trabalho na coordenadoria. Essa forma de viver a temporalidade do indígena ancestral choca-se com a concepção do ocidente moderno. As questões burocráticas não se adaptavam ao modo de ser Mbya, as questões de prazo e datas eram bem complicadas. Posso citar aqui o processo de

contratação de professor indígena. Processo burocrático, com várias etapas e procedimentos realizados junto aos setores da instituição - uma demanda que exigia muito esforço para atender a todas as exigências. Muitas vezes, quando o processo findava e o professor poderia assumir, esse já havia mudado de aldeia com a família por razões pessoais ou do coletivo, para passar um tempo com os pais, a possibilidade de condições melhores para viver (moradia, local para o cultivo do alimento tradicional, proximidade com os parentes). Para mim, o trabalho começava novamente, do ponto inicial, mas para esse sujeito era apenas um movimento natural da vida.

Esse movimento natural da vida, em que, muitas vezes, temos a sensação de estar voltando para trás, retrocedendo como se a vida fosse em linha reta, com o objetivo de chegar até o final, também acontece na realidade social. Andamos de certa forma em um espiral, em infinitas circularidades.



Arquivo digital da autora

Bússola – A bússola na cultura ocidental, em nossa sociedade, foi um aparelho inovador. Revela mudanças, aponta para novos caminhos, com a orientação para a direção escolhida. Desbravamento. Aqui ressignifico, provooco e marco as incertezas e questionamentos que revelam muito de mim, da direção a seguir como profissional, como pesquisadora, nas escolas indígenas. A partir do que percebo entre os Mbya e sua

cosmologia. Os deslocamentos, o caminhar, a dimensão individual e coletiva. Nas palavras de Bergamaschi:

[...] modo próprio de forçar novos horizontes. Buscam a Terra Sem Mal, com a certeza de quem acredita na sua existência e com a coragem, perseverança e força espiritual que os caracteriza. [...] Demonstram, nessa busca, que não se apegam a lugares e objetos e que renunciam às atividades econômicas, sociais e políticas que, feitas no modo ocidental, exigem permanência (2005, p. 129-130).



Arquivo digital da autora

Sol Nascente/Kuaray/Nhamanderú Nhamandú/Divindade Sol – O primeiro intuito foi marcar o sol, com o desenho e a letra K de Kuaray, sol, na Língua Mbya Guarani. Em seguida, homenagear a aldeia onde iniciei o trabalho e o “encontro” com os Mbya, Tekoa Kuaray Resë/Aldeia Sol Nascente. Mas principalmente, depois de compreender um pouco sobre as divindades na cosmologia Mbya, percebi a importância de saudar o astro Sol, pela força que carrega para manter as nossas vidas, com alegria e saúde. “Nhamandú, incansavelmente com o brilho do seu raio, desperta a vida de todos os seres do mundo. Assim também nos desperta!” (CHRISTIDIS; POTY, 2015). É de muita profundidade e beleza a saudação que fazem ao despertar de todas as manhãs, como nos conta Poty:

acompanhados pela bebida da erva-mate, servida ao despertar do Divino Sol, que ilumina o nosso mundo sem nenhum desânimo, nos reunimos em torno

do fogo para, concentrados com o petyngua, saudarmos o dia que inicia. Assim iniciamos cada dia seguindo os passos de Nhamandú sobre a Terra. Ao redor do fogo, tomando a bebida de erva-mate, conversamos sobre os sonhos que tivemos à noite, ouvimos os conselhos dos avós de todos e combinamos as atividades do dia a serem realizadas com alegria. A transmissão de nossos sonhos fundamenta os conselhos repassados pelos sábios, que nos orientam sobre como agir respeitosamente em nossa caminhada. Esse é o momento de atualização e fortalecimento espiritual familiar, e da renovação da alegria de sermos Mbyá. Assim iniciamos cada dia seguindo os passos de Nhamandú sobre a terra (CHRISTIDIS; POTY, 2015, p. 14).



Arquivo digital da autora

Flecha/Pena – Esses elementos representam aqui a força e a luta dos Mbya, das comunidades, dos professores indígenas. A arma de um povo que revela a relação com a terra, a necessidade do território para a continuidade das práticas ancestrais e de sobrevivência.

Elementos que me tocaram/afetaram e influenciaram na escrita do trabalho de pesquisa, nos modos de me “fazer pesquisadora” e nas escolhas para essa elaboração. Destaco a metodologia de pesquisa, a narrativa (auto) biográfica não é tarefa simples e desperta muitas sensações. Pensar, escrever e contar minhas histórias é revelar experiências exitosas, mas sobretudo trazer à tona os incômodos, as fraquezas e as tristezas: “Minha aprendizagem depois de entrar no GPNEP nem sempre aconteceu de

forma indolor – ao contar minhas histórias, fui descobrindo algumas de minhas fraquezas enquanto pessoa, professora, que me deixaram um pouco triste” (SOUZA, 2018, p. 978). Identifico-me com Souza, ao me lembrar das experiências vividas tanto nos grupos da academia como nos encontros com os Mbya,

Outro desafio foi a conciliação da pesquisa com a maternidade, pois minha filha, que hoje está com 5 anos, entrou no Mestrado comigo. Foi tão tocada e afetada quanto eu, juntas conhecemos um pouco sobre a educação tradicional Mbya. Seja na convivência nas aldeias, na nossa relação, como também no processo da escrita. Aprendi a ler e a estudar na presença dela, com seus sons próprios da idade, os chamados de atenção e as paradas para atendê-la. Apesar das dificuldades, assim como Souza, trecho descrito abaixo, senti-me satisfeita por poder estar trabalhando na pesquisa junto à minha filha. Mesmo que subjetivamente, a presença dela fez diferença na escrita, deixou-me mais sensível e atenta para muitos aspectos.

senti uma satisfação enorme de poder incluir meu filho naquele momento do meu estágio de pós-doutoramento e pude compreender novamente que os conhecimentos prático-profissional e prático-pessoal estão imbricados. O semblante de meus colegas de grupo quando fiz a apresentação de teatro de fantoche, com produção artística de uma criança de 8 anos – que com certeza eu não teria feito tão bem – não foi de “Ai, que infantil” ou “Um grupo de pesquisa devia ser mais sério”. Pelo contrário, acredito que vi olhares me dizendo: “Que divertido!” ou “Olha como teoria pode ser apresentada de forma criativa”. Pode ser que se eu não estivesse imbuída de um fazer relacional para essa tarefa, ao invés de incluir meu filho, poderia tê-lo expulsado da sala de estudos alegando precisar me concentrar [acho que já tinha feito isso algumas vezes] (SOUZA, 2018, p. 975).

Nas vivências na aldeia, em alguns momentos que estive com as mulheres Mbya (companheiras, irmãs, mães, filhas dos Mbya professores) foi possível observar um pouco como conduzem a vida e a educação das crianças. A expressão ancestral “xe yvara mokambu há’i - o ser que amamentou a mim e alimentou o meu sentimento enquanto pessoa na minha existência” (Poty, 05/2019 – texto de campo), pode revelar a magnitude do que é ser mãe para os Mbya. Sempre juntas aos filhos (as), atentas aos movimentos mesmo que um pouco distantes, pois prezam pela autonomia e o aprender por si. “O comportamento dos adultos restringe-se a retirar a criança do perigo (...)” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2015, p. 122). E são preparados e orientados para receber esse novo ser e saber como proceder, em cada fase do desenvolvimento dessa criança. Uma sabedoria milenar, pautada na espiritualidade:

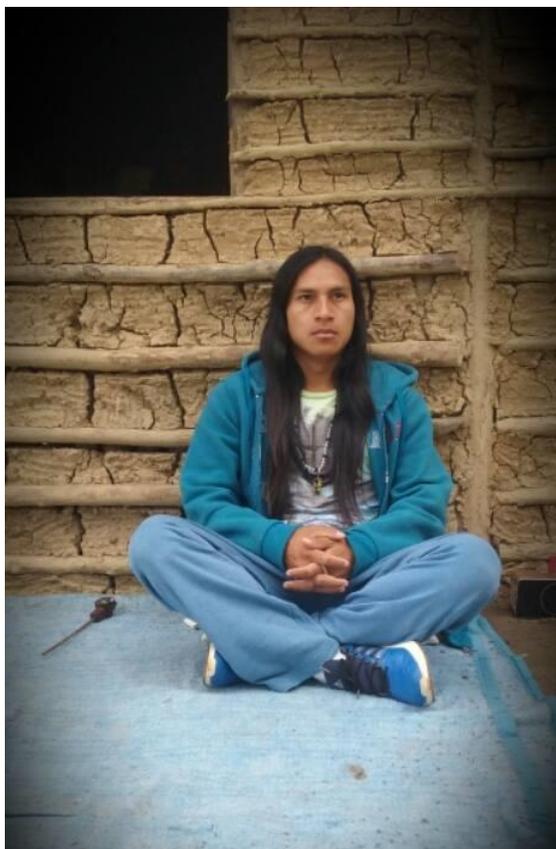
As crianças nascem como representantes do espírito Ñe'ê enviados à Terra por nossas divindades. Desde que um novo ser é enviado a esse mundo, os pais devem observar uma série de condutas para o crescimento adequado da criança. Há cuidados específicos a serem tomados em cada etapa do desenvolvimento de Ñe'ê pyau'í. É do nosso sistema aconselhar os novos casais sobre a forma correta de proceder em cada uma dessas fases. Até receber o nome, a criança depende dos espíritos de seus pais e deve permanecer junto a eles para crescer forte e com alegria. No processo de cuidado com de Ñe'ê pyau'í, toda a família é envolvida. São esses cuidados que facilitam o caminho que o nhe'ê precisa percorrer até alcançar o momento propício para se revelar enquanto nome. Essa revelação só é possível com a realização do nhemongaraí – cerimônia de nomeação das crianças realizadas pelos mais velhos no início de cada novo tempo Mbyá. (CHRISTIDIS, 2015, p. 32).

Voltando às fases, na terceira identifico a “contemplação”, como se fosse o momento de meditação e reflexão, olhando de uma forma contemplativa. Agora eu consigo olhar com mais serenidade, mais tranquilidade, e compreendo um pouco mais sobre a cosmologia Mbya Guarani. Talvez esteja “tocada/afetada” pelo “mero estar”, o estar no mundo, característica da cosmologia indígena americana que Kusch nos mostra em suas pesquisas. A constituição do sujeito na contemplação do mundo, no sentido de um estar aqui e agora, consciente do seu lugar e do seu entorno e atento aos movimentos do mundo, esses que modificam a pessoa e não o mundo. Um jogo franco entre o homem e a ira de deus, lutando contra as forças hostis da natureza, num penoso trabalho interno em busca da abundância de alimentos, mais para a alma do que para o corpo (KUSCH, 2007, p.114-115).

Ainda é preciso enfatizar o uso das imagens no texto, já que não são meramente ilustrativas e sim registros de pesquisa, constituem-se como textos de campo: “a fotografia como construção de pesquisa observada e identificada pela comunidade. Pelas fotografias, é possível percorrer os caminhos da pesquisa, os fios com os quais fui conformando a trama, as peças que fui esquadrinhando para o mosaico” (SANTOS, 2003, p. 53). Momentos fotografados, que mostram um pouco das “vivências”, dos encontros e das escolhas de pesquisa. Porém, com a possibilidade de uma outra linguagem e novas percepções.

2.2 Vherá Poty e as narrativas para a construção da pesquisa

“Meu nome é Vherá Poty, Relâmpago Florido, sou Guarani – Mbya. Os velhos falam, eu escuto”
(CHRISTIDIS; POTY 2015, p. 05).



Disponível no Facebook, acesso em 28/04/2019²⁶

Vherá Poty Benites da Silva²⁷ é Mbya Guarani, professor, intelectual e liderança indígena. É um articulador, uma espécie de embaixador dos Mbya Guarani junto a academia, em diferentes áreas. Já produziu livros, álbuns de música, orientou grupos de dança e canto guarani nas aldeias pelas quais passou. Nesse sentido, possui vários projetos, mostrando a beleza e o valor da cultura, da língua, da cosmologia e da educação tradicional, através da palavra dos sábios e das lideranças. Mostra os conhecimentos sobre os processos próprios de aprendizagem, pedagogia indígena e a formação do princípio da pessoa Mbya Guarani. Desde muito cedo, mantém uma postura crítica em relação ao contato com os não indígenas e as prioridades de seu povo,

²⁶<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=953738241420357&set=pb.100003525712336.-2207520000.1556481135.&type=3&theater>

²⁷ Um dos poucos indígenas que conheço que, depois de adulto, trocou o nome com que foi registrado no cartório para o nome indígena.

articulando em diferentes movimentos e sobre temas relevantes para o reconhecimento de sua cultura, pensando sobre as políticas de atenção aos povos indígenas.

Nasceu em 11 de setembro de 1987, liderança indígena desde seus 19 anos, na Aldeia do Cantagalo, em Viamão RS. No ano de 2010, mudou-se para a Aldeia do Amaral, em Biguaçu, no estado de Santa Catarina, onde foi Vice-cacique. No ano seguinte, morou em uma aldeia, em Araçá, no estado do Paraná, onde trabalhou na área da saúde indígena.

No ano de 2012, voltou ao Rio Grande do Sul, dessa vez na Aldeia de Itapuã, no município de Viamão, lugar onde assinou contrato para professor indígena. Junto com sua comunidade, iniciou as articulações com a Secretaria de Educação do Estado e a construção de uma escola diferenciada, através do Projeto Político-Pedagógico entregue em 2015. Em 2016, mudou-se novamente, agora para a Aldeia em Taquari, no Vale do Ribeira/El Dourado – São Paulo. Voltando para o sul, porém em Santa Catarina, Aldeia do Amaral, Biguaçu, em 2017, como Vice-cacique e professor indígena, onde se encontra atualmente.

Por volta de 2004, iniciou o contato com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, auxiliando nas pesquisas e projetos institucionais. Possui vários projetos, sobre a língua, a cosmologia e a educação tradicional do seu Povo. Registrados em livros, documentários, programas televisíveis, cartazes, folhetos e outros. Já fez várias palestras sobre os processos próprios de ensino-aprendizagem, pedagogia indígena e a formação da pessoa Mbya Guarani. Referência para os pesquisadores não indígenas, como o próprio salienta, no encarte do CD produzido com Stein e Lucas (2012):

é necessário que se divulguem mais registros como este, é uma política que nós estamos construindo com representantes da universidade, que leva essa riqueza não só para quem gosta de escutar os cantos Guarani, mas também para quem já estuda ou quer começar a estudar o modo de ser dos Guarani. A divulgação do patrimônio musical Guarani é uma importante questão política, que envolve a luta mais profunda pelos direitos a territórios e pelo respeito aos costumes dos Guarani (LUCAS; STEIN, 2012, p. 07).

Tenho acompanhado o trabalho de Poty desde 2008, quando fui convidada a lecionar na escola indígena. Já realizamos alguns projetos em parceria, pensando as políticas públicas em Educação Escolar Indígena. Na pesquisa, tem sido o principal participante, em momentos diferentes. Esteve presente em minha Banca de Qualificação

do projeto como colaborador externo. Recentemente, em novembro de 2018, fui convidada por Poty a participar das aulas de Língua Guarani. Encontros com Vherá Poty em um grupo específico de pessoas interessadas em compreender a língua e a cosmologia Mbya Guarani. Momentos de pensar juntos sobre as questões relevantes para a pesquisa, um encontro intercultural.

Na banca de qualificação do projeto de pesquisa, realizada em 28/03/2018, Poty propõe algumas reflexões importantes para a pesquisa. Primeiro destacou a interação do pesquisador quanto à academia e quanto aos participantes no campo. Para conhecer o outro, é preciso se abrir, é preciso se envolver, é preciso se mostrar também. Para tanto, é necessário refletir sobre as metodologias de pesquisa e os procedimentos na pesquisa de campo com os Mbya:

então a gente às vezes acharia interessante vocês enquanto acadêmicos e acadêmicas que estão aqui, comecem a avaliar o processo dessa relação. Acho legal também que a universidade, enquanto espaço público, ou seja, enquanto espaço do governo, também busque essa avaliação, que não só fique no termo intercultural, mas que de fato busque se aprofundar um pouco mais, no conteúdo de vivência mesmo, de entender, mas é um desafio isso (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

O líder indígena ainda refletiu sobre a relação teoria e prática. Os Mbya acreditam que para ter aprendizagem é preciso ter vivências, é preciso sentir. Não são só palavras, é um modo de vida, uma educação para a formação da pessoa, de uma forma intercultural. E a academia muitas vezes não está disposta a compreender e até mesmo a valorizar essa sabedoria ancestral, coloca-se numa posição de superioridade:

é importante, sim, sempre, não estou querendo desvalorizar de forma alguma o que a professora Cida traz aqui sobre a importância, os valores, os conhecimentos acadêmicos que existem. Mas também o conhecimento, se é de pessoas, tudo o que vocês estão lendo é de pessoas, mas a questão é onde isso vai te levar, a que conhecimento e a que compreensão isso vai te levar e como tu vai fazer isso. Porque a todo momento a gente está ouvindo aqui “sábias palavras”, “Guarani é um povo sábio”. De fato, a gente sabe disso, se referindo aos velhos, ao conhecimento ancestral. Mas essa sabedoria, que tanto é repetida, é o que nos coloca na condição de a gente dialogar com qualquer outra cultura. Coisas que talvez a universidade, enquanto uma espécie de conhecimento, também esteja na hora de fazer isso (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

Poty propôs um desafio para as professoras doutoras que estavam compondo a mesa da banca, enquanto representantes da academia:

e aí já coloco as professoras diante dessa parede, no sentido de que têm também de se aprofundar nos conhecimentos da própria universidade, até alcançar a condição de ela dialogar com o outro, positivamente. E não apenas mergulhar nessa questão de dizer que o conhecimento Guarani não é

conhecimento acadêmico, e levar sempre dois caminhos, sem conectar eles (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

O intelectual indígena não terminou o ensino fundamental, mas está em contato com a academia desde jovem. Já participou de vários projetos, já fez inúmeras falas para discentes e docentes. Com sua sabedoria, dialoga com a universidade de sábio para sábio. E traz à tona muitas reflexões:

então, quando me refiro a questão de que está na hora da gente criar uma língua própria, ou pelo menos tentar aos poucos, é isso, é de a gente não mais traduzir o “já vyju” como “bom dia”. Estou trazendo um exemplo bem simples pra ter uma ideia do que eu estou querendo, estou tentando dizer aqui. Aí volto a repetir, não sou acadêmico nenhum, não entendo coisa nenhuma sobre a universidade, mas acho que de tanta convivência que já tive a oportunidade, chega uma hora que também eu quero entender sobre os valores, os conhecimentos que ela carrega e se com todo esse conhecimento ela é capaz também de dialogar, de sábio pra sábio (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

Fala da luta e resistência do seu povo e da falta de compreensão e reconhecimento da academia quanto aos valores culturais:

porque ainda, muitas vezes, em condições de Guarani, teoricamente a gente é um povo enorme, forte, resistente. Mas quando a gente chega lá no topo mesmo, a gente está sempre lá embaixo, no sentido de que quem diz realmente como a gente é é sempre a academia. Então, me refiro um pouco a essas diferenças. Claro que isso é uma discussão que é de vocês, mas é sobre nós, que não é nada simples. Por isso que eu falo, é interessante que a gente comece a refletir sobre isso, sobre a linguagem do Guarani (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

Quanto ao papel do Mbya professor, Poty narra sobre a diferença do professor enquanto sujeito da comunidade e enquanto agente do Estado, mas observa que a maneira como ele vive dentro da cultura, conforme as regras ou não da comunidade, pode interferir de forma negativa ou positiva dentro da escola:

e também nessa questão da pesquisa com os professores, eu sugiro, assim, que também busque entender o professor, mas também a sua função não como professor apenas, mas a sua função dentro da comunidade, qual a relação do professor com a comunidade. Porque hoje, assim, dentro da política, da relação da política interna e externa, que é no caso o Estado, principalmente na questão de educação escolar, muitas vezes acontece essa questão, não é em todas as Aldeias, mas tem Aldeias (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

A relação que o Guarani tem com a comunidade, com o seu coletivo, reflete nas articulações ou não que ele mantém com o Estado. Mostra como ele vai conduzindo a escola. É necessário entender o Mbya, para saber como as políticas públicas precisam ser construídas, a partir dessas concepções específicas. Diferença entre o Mbya na

comunidade e o Mbya professor na escola. Destacando a importância das “vivências” fora da escola para a compreensão dos participantes de pesquisa e do modo de viver:

como você não vai atuar numa Aldeia só, é importante fazer esse processo de conhecer o Guarani não como professor, talvez antes, mas conhecer ele como Guarani e depois conhecer ele como Guarani professor, daí tu tem mais chance de lidar com o coletivo, de trabalhar com o coletivo. Isso é uma preocupação minha enquanto Guarani, isso é importante, porque como a política meio que interfere nesse processo todo. Hoje temos a escola, temos o professor e temos a comunidade, então já há essas camadas da relação. Acho importante, assim, refletir um pouco sobre essa questão também, considerando que é necessário entender o Guarani antes acho, não somente como professor (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

Quanto à escola indígena, destaca sobre a importância de conhecer cada realidade, em cada Aldeia uma articulação diferente. Por isso, a escola precisa ser pensada desde a comunidade e com a comunidade. A escola precisa se adaptar à comunidade, e não o contrário. No próximo capítulo, vou narrar um pouco sobre as escolas que acompanhei aqui do litoral norte do RS.

Só para concluir sobre o planejamento, eu fico pensando sobre o “Plano de Vida”, fico pensando assim, e fico um pouco na dúvida, como será que as pessoas entendem isso na comunidade. São duas questões que eu me pergunto “será que a sociedade, o juruá²⁸ vê o planejamento da escola na comunidade?” Ou “será que percebem que a escola, ele tem que se adequar no cotidiano comum da comunidade?” São questões diferentes, pelo menos pra mim é. Uma coisa é você entender que precisa trabalhar o planejamento da escola na comunidade, outra coisa é como a comunidade enquanto coletivo trata o espaço como Estado. Como que a escola funciona? (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

As políticas educacionais precisam compreender o Modo de ser da comunidade. A escola deve se adaptar à rotina da Aldeia, nas questões de tempo, calendário, regras, alimentação... Dentro da Aldeia, a escola não é prioridade, e sim a educação tradicional.

então me refiro um pouco a essa questão de que a escola não tem que ser o planejamento da Aldeia, ou seja, não tem que trabalhar o planejamento da escola, mas sim a comunidade que tem que acolher a escola. Só que o contrário acontece muitas vezes, mas isso é uma confusão que a gente cria, que a gente tem essa dificuldade de lidar com a política imposta nas Aldeias. Mas é só como uma reflexão que estou colocando isso (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

Essas são considerações iniciais significativas que fundamentam as escolhas na pesquisa e os caminhos percorridos. Porém, ao longo do trabalho, outras questões entram em diálogo com Poty, através de suas narrativas no encontro mensal do grupo de Língua Guarani.

²⁸ Referência ao não indígena.

Parte II – O encontro com os Mbya professores

3. O trabalho desde a regência na Escola Indígena até a assessoria na Secretaria de Educação – 11ª Coordenadoria Regional de Educação

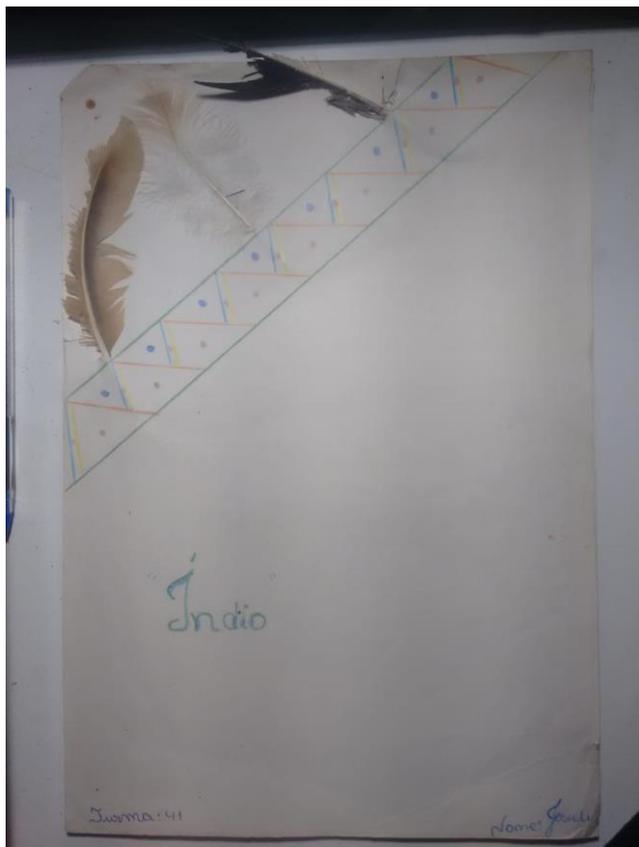
Os mais velhos, as mais velhas nos guiam.
Mas são mesmo as crianças as nossas inspirações
principais. Elas nos mostram para nossa alma os
nossos caminhos.

(Rosano Karai Jecubé)²⁹

Faz tempo que essa frase me acompanha. Descobri enquanto pesquisava sobre a cultura indígena Mbya Guarani, para a realização de um trabalho durante a Graduação de Licenciatura em História. Mas foi a partir de outras leituras, algumas delas dispostas neste texto, e da convivência com os indígenas durante 11 anos de interação profissional e pessoal, que pude compreender o verdadeiro sentido dessas palavras. Um “hino” que trago junto a mim, que busco sentir a cada dia no fundo do meu coração. Fala da força, da sabedoria ancestral e do encantamento das crianças, que nos trazem com muita leveza novas aprendizagens e esperança para a vida. Essas palavras, de certa forma, fortalecem meus passos e guiam o meu caminho.

Um caminho que venho percorrendo há algum tempo, pois sempre fui muito curiosa e tive muita vontade de conhecer outras culturas, acampamentos ciganos, famílias em situação de rua, “os índios” dos livros didáticos da escola... Esses, então, despertavam-me interesse e deixavam-me apaixonada. No meu tempo escolar, na antiga 4ª série, quando tive que pesquisar sobre quem morava nesta terra, antes do agente colonizador aparecer, “o que eles comiam”, “o que eles bebiam”, “como se vestiam”. Nossa! Os olhinhos brilharam, guardo o trabalho até hoje. Sem nem perceber a presença indígena na cidade ou na minha família.

²⁹ Disponível nos arquivos digitais da autora, há muitos anos, sem referências bibliográficas encontradas - escrita de um Mbya professor.



Trabalho escolar sobre a presença indígena no Brasil, abril de 1988
(habitação, arte, utensílios, religião e trabalho agrícola)
Arquivo fotográfico da autora

Cheguei a fazer um curso técnico de auxiliar de enfermagem, mesmo já tendo a formação no curso também técnico de magistério, pois teria a possibilidade de trabalhar na equipe de saúde específica que percorria as aldeias Mbya Guarani do Estado. Nesse período, fiquei grávida do meu primeiro filho, e o sonho adormeceu. Depois de anos, trabalhando como professora concursada na rede municipal do município de Imbé e cursando a Graduação em Licenciatura em História, fui convidada, já em 2008, a construir e trabalhar em uma escola indígena. Logo eu, que discursava sobre os povos indígenas na faculdade, mas nesse momento com reservas à escola na Aldeia.

A reserva se dava pelo receio da interferência externa, porém já calculada pelos Mbya e observada por Bergamaschi, logo nos primeiros processos de implementação das escolas, nas aldeias do Rio Grande do Sul.

Contudo, sabem que é mais uma instituição ocidental que adentra em suas aldeias, intervindo no seu modo de vida, pois foi e é constituída a partir de outra cosmologia, o que gera uma ambiguidade de querer e não querer escola a um só tempo, acionando um cuidado atento às novas práticas educativas que se inserem nas Aldeias. (BERGAMASCH, 2005, p. 27).

Assim, priorizando as práticas cotidianas na escola tradicional ou primeira escola, como colocam os professores indígenas. “A Opy³⁰ não é só reza, é saúde. Quando tem um problema na família ou no casal, é na Opy que resolve, é o Kará que ajuda a resolver, disse o professor Marcos, do Cantagalo” (MENEZES e BERGAMASCHI, pag. 76, 2015), mostrando-nos outras concepções de educação, de constituição do sujeito e da coletividade.

Enfim, o sonho realizou-se, estava entre os indígenas, vivenciando muito além do que lia nos livros sobre os Mbya Guarani. Agora como professora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese. Nos primeiros 6 meses, após o convite da assessora pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação - 11ª CRE/RS, do município de Osório – litoral norte, e a acolhida na aldeia, atuei com projeto voluntário. Trabalhamos com mapas, maquetes e materiais diversos, de acordo com o foco de interesse da turma e explorando a região e o lugar do mundo que despertavam a atenção. Alunos diversos, em idade e nível de alfabetização da Língua Portuguesa. Nos primeiros meses, eles apenas me escutavam, o olhar sempre desviava do meu e havia pouca interação entre professora e alunos (as), mas entre os alunos (as) as conversas aconteciam na língua materna.

No ano seguinte, em 2009, fui contratada como professora da rede pública estadual. Assim, o trabalho tornou-se mais intenso e oficial para o sistema de ensino. Enquanto isso, aguardávamos a contratação do indígena professor Sergio Gimenes, o qual iniciou o processo de escolarização e alfabetização na aldeia. E foi ele quem solicitou auxílio para as aulas, principalmente com a Língua Portuguesa, a segunda língua para eles e língua oficial no país. Da mesma forma, foi quem me apresentou elementos da cosmologia Mbya, os modos de aprendizagens, e apoiou-me com os alunos. Aos poucos, a interação foi aumentando, assim como a quantidade de interessados nas aulas e o espaço destinado para elas. Percebi que à medida que os laços afetivos foram se construindo, a participação nas aulas ficava mais tranquila e os (as) alunos (as) mais confiantes e ativos nas aulas e nas atividades propostas.

Trabalhei nessa comunidade como professora das turmas e depois como gestora da escola indígena, até 2012. Muitos projetos desenvolvemos, conforme o interesse e

³⁰ Casa tradicional Mbya Guarani, onde acontecem os rituais de passagens, de cura, de iniciação, de aprendizagens culturais. Considerada a primeira e a mais importante escola para os indígenas.

necessidade da comunidade. Logo no início, percebi a necessidade de um projeto para aproximar a aldeia à comunidade envolvente e vice-versa, já que fazia cerca de 1 ano que as famílias Mbya estavam morando na região. Havia muita curiosidade e interesse, tanto por parte dos indígenas quanto dos não indígenas nessa aproximação. Recebíamos muitas ligações telefônicas e visitas de escolas, para propostas de atividades em parceria.

Assim, pensamos o Projeto “Povos Indígenas na perspectiva da alteridade”, com várias ações e propostas de trabalho para o decorrer do ano, tanto para os (as) alunos (as) indígenas quanto para os (as) não indígenas. Dentre essas, o “Mês dos Povos Indígenas”, para atender à demanda das escolas não indígenas de uma forma mais produtiva, com encontros, narrativas, oficinas, trilhas ecológicas... E ao mesmo tempo trabalhando a interação, a valorização da cultura e diminuindo o preconceito, com subsídios vindo dos próprios indígenas, que escreviam, fotografavam e mostravam elementos da cosmologia Mbya Guarani.

Também criamos uma página na internet, um Blog com o título: “Índio cidadão do mundo”³¹, estruturado por mim e alimentado com o material produzido pelos (as) alunos (as) indígenas, conforme cada enfoque anual. Para eles, o objetivo também era exercitar a escrita, a leitura e a fala na Língua Portuguesa, além de aprender a trabalhar com as tecnologias digitais. Outra ação do projeto foram as visitas orientadas, tanto dos (as) alunos (as) indígenas às escolas da região quanto os (as) não indígenas visitando a escola na aldeia. Com oficinas, jogos, contação de histórias, Coral Tradicional de Cantos Guarani, venda de artesanato indígena, lanche coletivo e arrecadação de doações para auxiliar na merenda da escola.

Outro projeto importante que realizamos foi o “Compartilhando saberes”, proporcionando encontros com outras escolas indígenas, para “vivências”³² e atividades relacionadas à educação diferenciada, conforme o interesse da comunidade. Nesse período, visitamos a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Anhetengúá, na Lomba do Pinheiro, no município de Porto Alegre. Essa escola realizava um trabalho de resgate da produção de cerâmica artesanal Guarani, que despertou muito interesse.

³¹ Endereço eletrônico da página citada: <http://indiocidadadomundo.blogspot.com.br/>

³²Entende-se aqui como “vivência” toda a experiência vivida nesse encontro, as atividades tradicionais realizadas, as reflexões nas rodas de conversas e chimarrão, os aconselhamentos dos anciões.

Aproximamo-nos muito da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã, na Aldeia Pindó Mirim, em Viamão. Isso ocorreu na época em que Vherá Poty era o Cacique da aldeia e professor na escola da comunidade, entre os anos de 2016 e 2017. Ele realizava, juntamente com a comunidade e a escola, um trabalho com as escolas não indígenas - a “Semana Cultural”. Projeto de interação social, fortalecimento e valorização da cultura, muito semelhante ao que realizávamos. Os encontros se davam com ênfase ao Modo de Viver Mbya Guarani. E as reflexões pertinentes eram sobre como fazer essa educação diferenciada, integrando a escola indígena à comunidade.

Na tentativa de qualificar meu trabalho na comunidade e na sala de aula, além dos projetos, debrucei-me sobre a legislação que pautava tal instituição e me encantei. Percebi que era possível uma escola bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. E, desde então, venho trabalhando junto ao coletivo Mbya Guarani como aliada na luta pela estruturação política e pedagógica de uma escola de autonomia indígena, que respeite os processos próprios de aprendizagens. Fui então convidada para trabalhar como assessora técnico-pedagógica junto às escolas indígenas da região.

Atuei na Secretaria de Educação do Estado, 11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação, sede no município de Osório, no período de 2013 a 2017, como assessora pedagógica nos programas de Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Afro/Quilombola, Educação Ambiental, Educação para as relações étnico-raciais/de gênero e sexualidade. E ainda como gestora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese, também localizada em Osório. Meu exercício profissional efetivava-se especialmente com o acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas indígenas, assessoria de projetos e formação de professores (as), tanto indígenas como não indígenas.

Nessa região, acompanhei 06 escolas indígenas, em 09 aldeias diferentes, nos municípios de Torres, Osório, Maquiné, Caraá, Riozinho, Capivari do Sul e Palmares do Sul. Também nas outras 98 escolas não indígenas, distribuídas em 25 municípios. Período de profundo aprendizado e mudanças significativas, tanto pessoais como profissionais. Encontro com a cosmologia Mbya Guarani e o trabalho com a “diversidade”, como os colegas costumavam falar, ou com “o fedor da América”,

segundo Kusch. Através da negação da origem da América, das nossas próprias raízes, a cultura popular é invisibilizada e inferiorizada por nós mesmos (KUSCH 2009).

Muitas vezes, senti-me como se estivesse seguindo os passos de Bergamaschi, “cujos contornos permitem acompanhar um “ir se fazendo” (2005, p. 60), nos movimentos das políticas públicas educacionais, na implementação das escolas indígenas da região e de uma educação diferenciada. Acompanhando “como espectadora privilegiada, observei a tessitura” (BERGAMASCHI, 2005, p. 59) das escolas indígenas, nas Formações Continuidas para os Mbya professores do Estado, em algumas aulas do curso de Magistério específico KUAA MBO’E (ibidem) e nas reuniões do GT- Grupo de Trabalho para organizar um novo curso. Também nas reuniões e nos encontros organizados pela Secretaria de Educação do Estado, principalmente as do Núcleo de Educação Indígena – NEI Guarani, pela Portaria 559/91. Essa portaria estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação de caráter interinstitucional e com representações de entidades indígenas; bem como nas reuniões e encontros das comunidades.

4. Breve histórico das escolas indígenas do Território

Durante o período entre os anos de 2008 a 2017, pude acompanhar os processos de criação e implementação das escolas indígenas da região, como professora, gestora de escola e assessora da Educação Escolar Indígena da 11ª Coordenadoria Regional de Educação, nas questões administrativas e pedagógicas. Assim, conheci um pouco do movimento indígena e indigenista, no Brasil, principalmente no que se refere a educação. A luta, avanços e muitas conquistas na legislação, nas políticas educacionais e nos procedimentos adotados pelo Estado para uma educação escolar que valorize e respeite os povos indígenas.

A partir da regulamentação da Constituição de 1988, as escolas indígenas e tudo que se refere a elas são responsabilidade da União, repassada aos estados e municípios mediante acordos. De acordo com o 2º parágrafo do Artigo 210, pelo direito da educação escolar para os povos indígenas é assegurada a utilização das línguas maternas e de seus processos próprios de ensino e aprendizagem. Isso evidencia a especificidade

das escolas indígenas, a diferença que os não indígenas precisam perceber para o trabalho com as mesmas e a necessidade de conhecer e compreender o modo de viver dos Mbya Guarani, assim como a realidade de cada aldeia que solicita escola, para melhor assessorá-las e garantir o que está disposto em lei.

A educação escolar indígena é um sistema específico dentro da educação do país, com regras e definições político-pedagógicas, normativas e gerenciais diferenciadas. Porém, na prática, ainda encontramos muito trabalho para a garantia dessa especificidade:

a escola indígena tem o direito de ser pública, plural e reconhecida na sua especificidade, de ter acesso ao financiamento adequado e a ter assegurados todos os direitos explicitados na ampla e inovadora legislação. No entanto, constitui enorme desafio sua inserção nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, pois requer atender, em toda a sua extensão, às peculiaridades da Educação Escolar Indígena, o que exige mudanças nesses próprios sistemas.³³

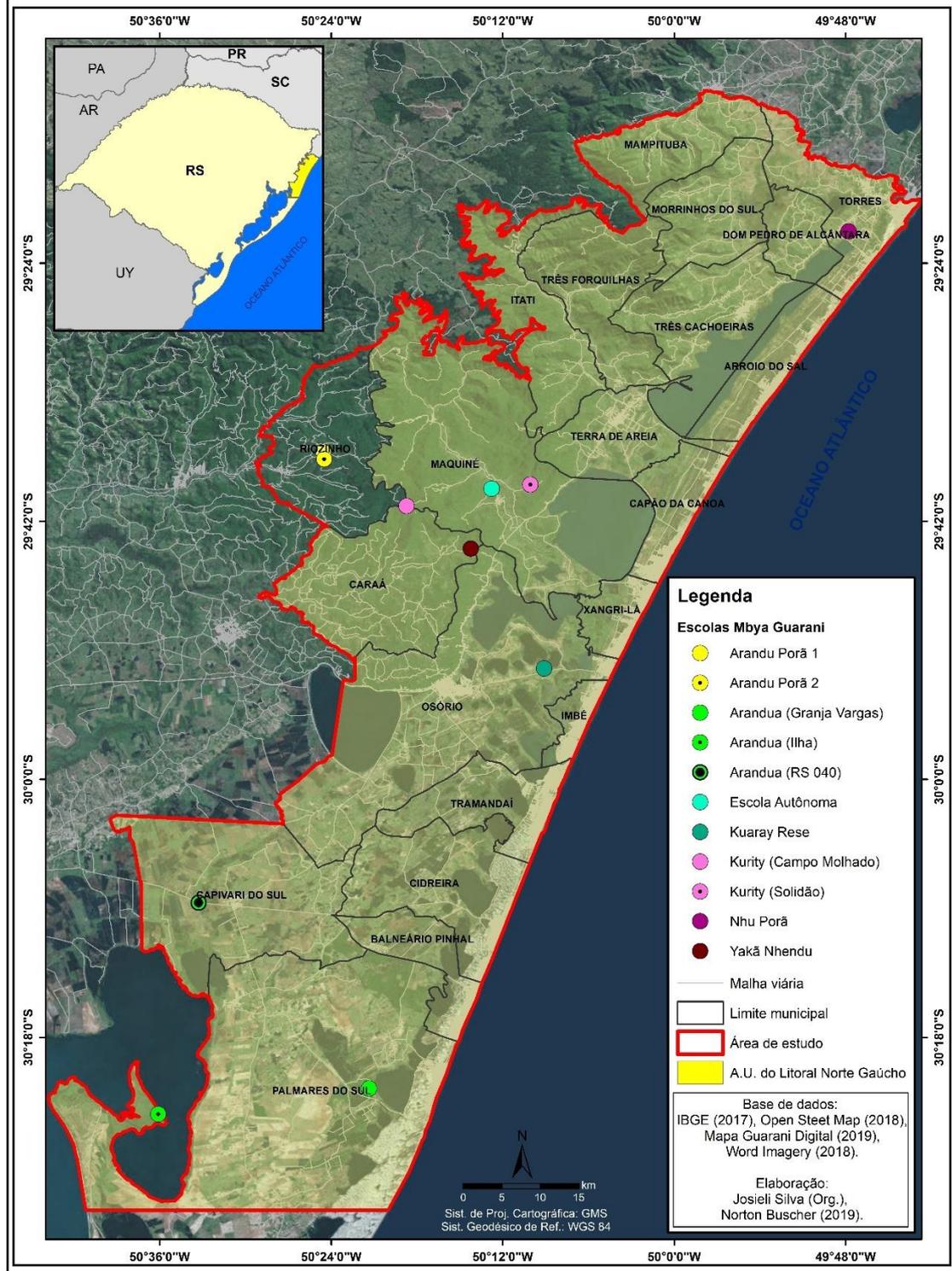
As dificuldades vão desde as salas de aulas nas aldeias aos processos burocráticos da Secretaria de Educação do Estado. O sistema tem um padrão de gerenciamento para as escolas estaduais que não condiz com a especificidade das escolas indígenas. Percebi, desde o meu trabalho como professora e posteriormente como assessora, a necessidade de criação de um sistema próprio para a educação escolar indígena, de forma a contemplar as diferenças culturais e modos de vidas fora dos padrões da sociedade capitalista hegemônica. Nesse sentido, fomos forjando mecanismos e moldando o sistema para atender às demandas da comunidade escolar da região.

Para elucidar essa questão, refiro-me aqui a todos os sistemas padrões de gerenciamento necessários para o funcionamento das escolas do Estado. No caso das escolas indígenas, esses sistemas precisam ser diferenciados, tais como o sistema de matrículas para os (as) alunos (as) indígenas com calendário específico para cada região ou comunidade, que respeite o tempo e os movimentos indígenas; o sistema específico para contratação de professores Mbya Guarani, que facilite o processo; o recurso financeiro destinado à compra de merenda escolar dentro de um cardápio específico e de acordo com a alimentação de cada etnia, e ainda de cada comunidade em sua região, respeitando a alimentação tradicional; instrução e formação para os técnicos e assessores não indígenas que trabalham com as escolas indígenas.

³³Trecho extraído do Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2016, p. 35.

Apresento aqui um pouco desse trabalho com as escolas indígenas, mostrando as especificidades referenciadas anteriormente. Primeiro, para situar o lugar de onde falo, trago o mapa das “Escolas Mbya Guarani do litoral norte do Rio Grande do Sul”. Mapa elaborado no decorrer da pesquisa, conforme os dados oficiais de localização das aldeias e escolas indígenas da região, em parceria com o técnico do Laboratório de Geografia da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E em seguida uma tabela: “Mapeamento das escolas”, com os dados de identificação de cada uma. Posteriormente, uma pequena descrição e imagem.

Escolas Mbya Guarani do Litoral Norte do Rio Grande do Sul



Secretaria de Educação/11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação/Osório

Setor pedagógico/2017

Mapeamento das escolasTerritório Mbya Guarani do Litoral Norte do Rio Grande do Sul³⁴

Município	Aldeia	Escola	Decreto de criação	IDT³⁵
Torres	Tekoa Nhu Porã	E.E.I.E.F. Nhu Porã	41.992-02/12/2002 Retificado 50.019-10/01/13	19003
Carrá	Tekoa Ka' Aguy Pa'ü ³⁶	E.E.I.E.F. Yakã Nhendu	45.898-24/09/08	21328
Riozinho	Tekoa Pindoty	E.E.I.E.F. Arandu Porã	50.672-23/09/13	21948
	Tekoa Itapoty	E.E.I.E.F. Arandu Porã		
Osório	Tekoa Kuaray Rexë	E.E.I.E.F. Kuary Rese	46.109-23/12/2008 Retificado 49.989-26/12/12	21324
Capivari do Sul	Tekoa Yryapu (Granja Vargas)	E.E.I.E.F. Arandua	50.674-23/09/13	21947
	Tekoa Anhangapiry (Capivari do Sul)	E.E.I.E.F. Arandua		
	Tekoa Ka'a Mirindy Yy Pa'ü (Ilha)	E.E.I.E.F. Arandua		
Maquiné	Tekoa Nhu'u Porã (Campo Molhado)	E.E.I.E.F. Kurity	41.868-09/10/02	18998
	Tekoa Guyra Nhendu (Solidão)	E.E.I.E.F. Kurity		
	Tekoa Ka'aguy Porã (Extinta FEPAGRO)	E.E.I.E.F. Kurity		

Elaboração: Josieli e Silva (2019)

³⁴ Definido pelo CODETER - Colegiado de Gestão Social, composto por representantes governamentais e da sociedade civil, que trata, em especial, da agricultura familiar, com a participação de povos e comunidades tradicionais, entre eles o povo indígena Mbya Guarani. Composto por vinte e quatro municípios.

³⁵ Identidade – número que identifica cada escola no sistema da Secretaria de Educação do Estado.

³⁶ Onde estiver "ü" ler ~, pois o programa não aceita essa sinalização nas vogais do alfabeto indígena.

4. 1. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhu Porã – Torres



“Roda de conversa” - Arquivos digitais da autora.

Nessa imagem, podemos visualizar o que tenho narrado sobre a “roda de conversa”. Na ocasião, o Mbya professor está recebendo um grupo de visitantes e fazendo uma fala sobre o funcionamento das aulas na escola. Também, ao fundo, podemos perceber a formação do Coral Tradicional, com as crianças da aldeia. Momento de aproximação e interculturalidade entre a aldeia e a sociedade envolvente, pois, geralmente, a escola indígena é referência de espaço para essas atividades dentro das aldeias.

A comunidade da aldeia de Torres foi precursora quanto à educação escolar indígena na região, ao solicitar escola, em 2002. A primeira tentativa de montar a escola durou pouco tempo, e talvez não tenha recebido a atenção adequada devido aos longos processos burocráticos. Quando a comunidade solicitava escola para a aldeia, o Estado precisava providenciar as condições adequadas para a sua realização. Porém, esbarrava no sistema não específico e na morosidade dos processos burocráticos estaduais, em que tudo precisava de aprovação, assinaturas e vistas do Estado para o funcionamento.

A fotografia acima mostra também o galpão que foi doado pela comunidade e reformado pelo Estado para funcionar como espaço escolar. Durante o último ano em que estive como assessora pedagógico/administrativa, em 2017, a escola funcionava em 03 turnos, com turmas de educação infantil, ensino fundamental até o 6º ano e EJA –

Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais. Uma das escolas com maior número de matrículas registradas, em torno de 50 alunos (as) em diferentes níveis.

No acompanhamento das escolas indígenas, eu era responsável por todo o gerenciamento e pelos processos escolares, fossem eles pedagógicos (currículos escolares, pedagogias, formação de professores, material didático-pedagógico) e também os administrativos, enquanto encaminhamentos, processos, documentação, tudo referente ao funcionamento de uma escola. Para isso, eram necessárias visitas regulares às comunidades e escolas indígenas, parcerias com as instituições de saúde e assistência indígena, assim como com todos os setores da 11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação: Pedagógico, Financeiro, Recursos Humanos, Censo Escolar, Patrimônio, Obras.

No quadro de Recursos Humanos, desta escola, havia 01 indígena professora para a educação infantil, 01 indígena professor para o ensino fundamental e a EJA - educação de jovens e adultos e 03 professoras não indígenas. Uma delas era a responsável pela gestão da escola. E uma indígena contratada como agente educacional, responsável pela limpeza da escola e alimentação.

4. 2. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese - Osório



Fachada do prédio da escola – arquivos digitais da autora

A comunidade Mbya Guarani da Tekoa Kuaray Rexë habitava o município de Maquiné e mudou-se para a zona rural do município de Osório em outubro de 2007. Hoje, há em torno de 08 famílias, um pouco mais do que 50 pessoas, entre adultos e crianças, morando na Aldeia. Plantam alimentos tradicionais, como aipim, milho, melancia, amendoim e batata-doce, para a sobrevivência, e a principal fonte de renda é a venda do artesanato que confeccionam.

A escola funciona desde 2008. A comunidade solicitou a educação escolar logo após a mudança para a reserva. Em 2017, havia 11 alunos matriculados, entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mas, no início, chegou a ter 32 matrículas, já que foi uma das primeiras escolas a ser implementada na região (os (as) alunos (as) mudavam-se para a aldeia, a fim de frequentarem às aulas). Para atender as turmas, 02 indígenas professores bilíngues contratados e uma merendeira indígena. A parte de gestão escolar era de minha responsabilidade, desde a Coordenadoria.

Na imagem, aparece o galpão cedido pela comunidade e reformado pelo Estado, para ser usado como espaço escolar. Assim como a placa com o nome da escola, desenho criado pelos alunos (as) e professores indígenas e entalhado por um artista local. Como era a escola mais próxima da sede da Coordenadoria e a infraestrutura com melhores condições, muitos encontros e reuniões eram realizados nesse espaço. A escola mantinha parcerias com outras organizações não governamentais, para oficinas, palestras, saídas técnicas e projetos de melhorias na escola, como a cisterna, o viveiro escolar de mudas nativas, a biblioteca, a horta escolar.

Com o projeto “Espaço de convivência coletiva e tradicional”, a comunidade solicitou um espaço com elementos tradicionais da cultura, que foi construído com recurso financeiro da escola. Uma proposta pedagógica com o objetivo de fortalecer a educação tradicional e a educação escolar. Foi criado um pequeno espaço alternativo para as aulas ao redor do “fogo de chão”, de acordo com a cultura Mbya Guarani, já que é ao redor do fogo que grande parte da vida indígena acontece: as conversas, as reuniões, as histórias míticas e de ensinamentos, os aconselhamentos. Principalmente, um espaço para as mulheres e as crianças cozinharem os alimentos para a merenda escolarizada e para eventos específicos.

4. 3. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Arandua - Capivari do Sul



Aula no pátio da escola – arquivos digitais da autora

Na imagem acima, podemos ver a interação dos (as) alunos (as) em diferentes níveis de aprendizagem e faixa-etária, realizando uma atividade escolar no pátio da escola. Uma cena muito comum nas escolas indígenas: a convivência entre as crianças de diferentes idades, e entre elas e os adultos, acontece de forma natural e espontânea. São muito atenciosos e carinhosos entre si, além de pacientes com os iniciantes.

A aldeia fica localizada em um acampamento à beira da Estrada RS 40, no município de Capivari do Sul, há cerca de 25 anos. Além dos riscos do trânsito e da exposição dos indígenas, não há saneamento básico, energia elétrica, local para o cultivo de plantas e da roça, a caça e a pesca, os remédios naturais. Assim como não há espaço para a realização dos rituais ou mesmo para o lazer. Situação que dificulta a implementação da escola e o acesso aos recursos. Como a terra não é legalizada, é

impossível construir o prédio para a escola. Mesmo assim, a comunidade estava disposta à educação escolar. Ao fundo da fotografia, podemos ver a casa construída por alguns membros da aldeia, que serve de espaço escolar.

Havia em torno de 38 matrículas no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Algumas famílias mudaram-se para a Granja Vargas e outras para a Ilha, no município de Palmares do Sul, mas, como os (as) alunos (as) queriam continuar estudando, a escola manteve os vinculados e um professor indígena bilíngue deslocava-se para o atendimento. Enquanto isso, outro professor indígena atendia o acampamento, junto com a professora não indígena, que também era responsável pela gestão da escola.

4. 4. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yakã Nhendu – Caraá



Bandeira da escola – arquivo digital da autora

Quando a comunidade da aldeia solicitou educação escolar, não havia um espaço onde pudesse funcionar a escola. Os (as) alunos (as), em torno de 32, do 1º ao 5º ano, deslocavam-se de transporte escolar para o prédio de uma outra escola estadual, localizada na zona rural. Assim, duas escolas diferentes compartilhavam o mesmo prédio, e a diretora realizava a gestão das duas escolas. Na época, havia dois professores indígenas e uma professora não indígena para atender os (as) alunos (as).

Na imagem, os (as) alunos (as), junto a um Mbya professor, confeccionaram a bandeira com o nome e o símbolo da escola. Símbolo de fortalecimento da identidade indígena, num espaço de contato diário com uma cultura diferente. Com o tempo, fomos organizando algumas aulas dentro do território indígena, para atividades específicas e também para a professora ter mais contato com a cosmologia e ambiente da aldeia.

4. 5. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Arandu Porã – Riozinho



Sala de aula – arquivos digitais da autora

Em Riozinho, há uma área grande homologada como território indígena, onde estão localizadas duas aldeias, divididas por uma estrada. A escola funciona em uma casa cedida pela comunidade de uma das aldeias. Na imagem, podemos perceber a precariedade da infraestrutura das escolas indígenas na região, visto que os processos para reformas e principalmente construção de prédios escolares são longos e burocráticos demais. Os indígenas acabam preferindo iniciar o processo escolar em espaços de que dispõem na comunidade, já que a construção de prédios escolares é muito demorada.

A escola chegou a ter em torno de 15 alunos (as) matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, de 1º ao 5º ano, e um professor não indígena para atender o grupo. A contratação de professor indígena era uma das metas, que não conseguiu realizar antes da saída da Coordenadoria.

4. 6. Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kurity – Maquiné



Vista da aldeia do Campo Molhado – arquivos digitais da autora

A escola Kurity, assim como a Nhu Porã de Torres, foi uma das primeiras a ser criada, em 2002. Porém, devido à dificuldade de contratação de professor (a), as atividades demoraram a começar: a primeira turma matriculada foi em 2013. A comunidade que solicitou a escola está localizada no Campo Molhado. Região de difícil acesso, pois está localizada no topo do morro, a 40 km do centro da cidade, cerca de 01 hora de viagem, em estrada de pedra.

Devido às dificuldades para o início das aulas, algumas famílias desceram o morro e mudaram-se para uma área próxima a uma escola estadual da zona rural de Maquiné, dividindo o prédio escolar. Em seguida, após a contratação de 01 professora não indígena para as aulas e gerenciamento da escola, e de mais 02 Mbya professores, a escola funcionava nos dois locais. Essa escola chegou a ter em torno de 25 alunos

matriculados, nos anos iniciais do ensino fundamental, de 1º a 5º ano e na EJA – Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais.

4. 7. Escola Autônoma – Retomada de território tradicional – Maquiné



Casa tradicional – arquivos digitais da autora

Em janeiro de 2016, algumas famílias mudaram-se para a área da antiga Fundação de Pesquisa Agropecuária - FEPAGRO, num movimento de retomada de terras consideradas tradicionais e com condições apropriadas para a manutenção dos modos próprios de viver dos Mbya Guarani. Uma dessas famílias era a de um dos professores que trabalhava na Escola Yakã Nhendu Caraá. Inicialmente, as aulas funcionavam nos dois locais, porém a comunidade estava vivendo um momento intenso de conflitos com a sociedade envolvente e com o Estado, devido ao processo de reivindicação do território.

Esse momento suscitou reflexões profundas acerca dos projetos institucionais que chegam até as aldeias, geralmente sem diálogo com as mesmas. Além do território, buscavam retomar práticas de fortalecimento do modo de vida tradicional e dos processos próprios de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, essas práticas são “adormecidas” por falta de locais adequados para moradias e condições apropriadas. Que foram encontradas nessa área reivindicada pelos Mbya e reconhecida pelos professores indígenas da região, como espaço legítimo Mbya:

[..] reconhecemos a importância desta área enquanto um espaço que possibilita o Mbya reko (modo de ser Mbya) na sua plenitude. Tem terra boa para a semente “verdadeira”, água pura em abundância, animais da mata, plantas medicinais para a saúde e para os rituais na Opy, recursos da floresta para a construção da oga (casa), frutas nativas que promovem a segurança alimentar, nutricional e tradicional, fortalecendo a espiritualidade Mbya³⁷.

Após várias reuniões e rodas de conversa na aldeia da “retomada”, a comunidade resolveu criar uma escola autônoma, sem interferência do Estado, com o apoio de algumas organizações não governamentais. Uma iniciativa inovadora na região e apoiada pelos professores indígenas, pois o retorno poderia ser coletivo, para as comunidades da região:

todas essas condições são fundamentais para assegurar os direitos dos Mbya Guaraní de construir suas propostas pedagógicas de forma autônoma, seguindo seus princípios, processos e práticas educativas próprios, vinculados às identidades, ao território e à sustentabilidade socioambiental, segundo a legislação vigente relativa à educação escolar indígena nos marcos legais nacionais e internacionais³⁸.

Esse movimento de “retomada” do território tradicional, de fortalecimento das práticas próprias da cosmologia e resistência às interferências externas, fomentou as reflexões nos encontros de Formação Continuada. Inclusive, realizamos alguns encontros na aldeia da “retomada” para conversas com a comunidade sobre a educação diferenciada e a importância desse território para todas as comunidades e escolas indígenas da região:

no contexto de construção do Plano de Vida Mbya Kuery no litoral e das reflexões entre os professores das escolas indígenas, entendemos que para concretizar a educação intercultural, específica, diferenciada, bilíngue, faz-se extremamente necessária essa porção de terra no Yvyrupá. Os Mbya reconhecem essa área retomada como essencial para garantir o Mbya Reko³⁹.

Na fotografia, aparece a imagem de uma casa tradicional onde acontecem os rituais ligados às práticas espirituais, próprias da cultura. Uma das primeiras construções realizadas no local, utilizando o material adequado e encontrado no território. Os Mbya costumam chamar de primeira escola, onde são educados de acordo com os princípios da cosmologia Mbya. “Portanto, nós, professoras e professores, apoiamos a retomada como um passo importante para desenvolver a educação plena,

³⁷ Documento elaborado pelos professores (as) das escolas indígenas da 11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul de apoio à retomada do território, em Mquiné – 31/03/2017.

³⁸ Ibidem

³⁹ Ibidem

que faça sentido ao Teko Porã (bem viver Mbya), constituindo a escola no modo de ser Mbya.”⁴⁰

5. A Formação Continuada dos Mbya professores

É através dos nhemboaty (encontros) que fortalecemos nossa organização social. Nos encontramos para refletir e dialogar em cada aldeia, para que participem as famílias, os mais velhos, os jovens e as crianças.⁴¹

No início, aqui na região e no contexto institucional, apenas eu e mais um Mbya professor, Sergio Gimenes, pensávamos como fazer a educação escolar indígena. Já que, era a única escola em funcionamento na época. Na primeira reunião que tivemos na Aldeia de Osório, onde iniciei meu trabalho, em junho de 2008, e onde se encontra hoje a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese, o Cacique nos falou sobre o que esperava com a escola: maior domínio da Língua Portuguesa e dos números e cálculos, além do conhecimento e da compreensão dos modos e das maneiras da “cidade”.

Partimos daí, intensificando o processo inicial da escola, com a alfabetização, a leitura e a escrita na Língua Portuguesa. Motivados pelos encontros estaduais entres os indígenas professores do Estado, proporcionados pela Secretaria de Educação, começamos a nos reunir para juntos pensarmos algumas questões práticas de sala de aula, currículos, conteúdos e planejamento. Para os Mbya professores, isso tudo era novidade, para mim a novidade era como encaixar isso dentro da aldeia. Aos poucos, fui percebendo a responsabilidade dessa proposta, certa de que realmente ela deveria ser pensada e articulada com a comunidade e com o protagonismo dos professores indígenas.

Quando fui convidada a trabalhar na Coordenadoria de Educação, em 2013, iniciei encontros, reuniões e visitas às comunidades e com os Mbya professores recém-

⁴⁰ Ibidem

⁴¹ “Plano de Vida Mbya kuery”, Documento construído pelos representantes das Aldeias da região no 4º Encontro das Aldeias Mbya Guarani no Território Rural do Litoral Nhemboaty mbya kuery: teko ojevy angüa regua, yye' è reguá. Encontro Guarani: o passado-futuro na continuidade da cultura no Território Litoral. De 11 a 16 de novembro de 2016. Aldeia Guyra Nhendu - Som dos Pássaros, Linha Solidão – Maquiné.

contratados para trabalhar nas escolas indígenas que estavam sendo implementadas. Em 2014 e 2015, realizamos o projeto de Formação Continuada “A interculturalidade e o planejamento escolar nas Escolas Indígenas da 11ª CRE/Osório – oficinas de construção de materiais”. Além de promover encontros entre os professores indígenas e não indígenas, essa formação oportunizou reflexões e a partilha sobre a melhoria da implementação das escolas nas aldeias. O projeto tinha como objetivos específicos: realizar oficinas sobre práticas escolares para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em sala de aula e reconhecer os elementos da cultura Mbya Guarani como temas geradores para elaboração de projetos escolares, na perspectiva de um currículo intercultural.

Pensando sobre a educação escolar indígena no território e como fazer a escola diferenciada, os Mbya professores seguem a se encontrar e se movimentar junto ao coletivo das aldeias. Em especial, destaco aqui um movimento lindo, autêntico e de muita força, acompanhado pela coordenação das escolas indígenas da regional e com protagonismo dos professores indígenas: o “Nhemboaty Mbya Kuery: teko ojevy angua regua, yy e'ë regua - Encontro Guarani: passado-futuro na continuidade da cultura no território do litoral do Rio Grande do Sul”. Foi realizado entre as onze aldeias que compõem o Território Rural do Litoral, com lideranças e representantes das mesmas, projetando um diálogo intercultural na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável e manutenção das práticas e rituais tradicionais.

Já na primeira ocasião do encontro, que ocorreu no dia 23 de março de 2016, no município de Riozinho, presidida pelo Cacique da Aldeia Pindoty, Felipe Brizoela, que integrava, na época, o Núcleo Diretivo do Colegiado de Desenvolvimento Territorial do Litoral – CODETER, os Mbya Guarani iniciaram um diálogo para pensar a construção de um “Plano de Vida Mbya Kuery” no Território Litoral do Rio Grande do Sul. Uma forma de posicionamento formal documentado oficialmente, para articulação interna e principalmente externa, com as instituições.

A Conferência contou com ampla participação institucional, como a Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado do Rio Grande do Sul - SDR/RS; Fundação Nacional do Índio – FUNAI; Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural-ASCAR/EMATER; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural -UFRGS/PGDR; Instituto de Estudos Culturais e Ambientais – IECAM; Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Osório – IFRS;

Associação de Estudos e Projetos com Povos Indígenas e Minoritários – AEPIM; Secretaria de Educação do Estado/11ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE/Osório; Secretaria de Educação de Capivari do Sul; Câmara de Vereadores de Riozinho; Conselho dos Povos Indígenas/RS –CEPI; Departamento de Segurança Alimentar Nutricional – DESANS/RS, e Coordenação do Programa Bolsa Família/RS.

Após um dia de reflexões, as lideranças e representantes Mbya Guarani das Aldeias Nhüu Porá, em Torres; Yryapu e Ka'a Mirindy Yy Pa'ü, em Palmares do Sul; Campo Molhado, em Maquiné; Kuaray Rexê, em Osório; Pindoty e Itapoty; em Riozinho; Guyra Nhandu, em Maquiné, e Ka'aguy Pa'ü, em Caraá, juntamente com as Instituições presentes, firmaram um acordo de apoio na realização de nove encontros Mbya Guarani. Houve a participação de todas as aldeias nos encontros itinerantes entre elas, para discutirem questões internas relativas ao seu modo de vida, que envolvem as condições de saúde, educação, terras, direitos, juventude, mulheres, artesanato, diálogo e convivência com as instituições. O objetivo foi a articulação e o fortalecimento interno das comunidades para o enfrentamento aos projetos e propostas externas.

O segundo encontro aconteceu em Torres, na Aldeia Nhüu Porã. A chegada de todas as aldeias ocorreu no dia 5 de maio de 2016, e o retorno para as respectivas aldeias no dia 9 de maio, sendo aberto para o público externo/instituições no dia 6. No terceiro encontro, as atividades tiveram início no dia 12 de julho de 2016 e encerraram no dia 18 de julho, na Aldeia Sol Nascente, Tekoa Kuaray Rexê, no município de Osório.

Pela primeira vez, nesse encontro, houve a participação de representantes de oito aldeias que se localizam no Estado de Santa Catarina, entre elas: Tekoa Vya (município de Major Gercino), Tekoá Tavaí (município de Canelinhas), Tekoa Itanhaem e Tekoa Mymba Roka (município de Biguaçu), Tekoa Yvyty, Tekoa Kombire, Tekoa Itaty e Tekoa Pira Rupa (município de Palhoça), e Tekoa Mangaratu (município de Imarui). Também participaram representantes de Aldeias Guarani do Paraná, da Aldeia de Palmeirinhas e da Tekoá de Anhetenguá, do município de Porto Alegre. Foi formalizado nesse 3º Encontro um grupo de mulheres e um grupo de jovens, que levarão adiante sua cultura e especificidades, conhecimento e sabedoria entre os Mbyá Guarani. E muitas reflexões, discussões e cobranças com representantes da FUNAI de Brasília e instituições do Estado do Rio Grande do Sul.

Já no quarto encontro entre as Aldeias Mbya Guarani no Território Rural do Litoral, as atividades aconteceram do dia 11 ao dia 16 de novembro, de 2016, na Aldeia Guyra Nhendu - Som dos Pássaros, Linha Solidão – Maquiné. E o dia 14 foi o momento de diálogo com as instituições que trabalham com essas comunidades. Nesse último, foi percebido que a cada encontro é visível o fortalecimento de vínculos entre as aldeias, assim como o entusiasmo e comprometimento das mesmas. Destaca-se a construção de documentos para articulação com as entidades, entre eles as principais diretrizes para a elaboração de um "Plano de Vida Mbya kuery".

Os professores (as) indígenas foram convocados para todos os encontros e participaram ativamente em todos os momentos, às vezes até como liderança do grupo. Concomitante aos encontros entre as aldeias e as Formações Continuadas regionais, os Mbya professores também participavam do Núcleo de Educação Indígena Guarani - Ação Saberes Indígenas na Escola, projeto em nível federal para formação continuada de professores, em parceria com a UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E das reuniões preparatórias para a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, que ocorreu no início de 2018.

Da mesma forma, participavam de outros projetos na região, como o que aconteceu na 11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação, entre os anos 2015 e 2016, com a parceria da colega e assessora do Ensino Religioso. Em um dos encontros do Curso de Extensão e Formação Continuada do Ensino Religioso, ofertado para os professores não indígenas, Vherá Poty fez uma narrativa sobre a espiritualidade Mbya Guarani. Os (as) professores (as) não indígenas presentes organizaram, em grupos, os principais aspectos dessa fala e as possibilidades para trabalhar em aula com os (as) alunos (as). A partir dessa atividade, os Mbya professores, com a presença de Poty, reuniram-se para analisar esses dados compilados e organizaram um livro, acrescentando a escrita e a ilustração indígenas. Na época, a intenção era a publicação, em parceria com o COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas, para distribuição nas escolas não indígenas da região. Porém, devido à falta de consenso entre os Mbya professores sobre a publicação, ela acabou não acontecendo.

Após o último encontro entre as Aldeias, para dar continuidade às reflexões suscitadas, às ideias latentes e aos apontamentos, montamos o projeto de Formação Continuada: “O Plano de Vida Mbya kuery e a Educação Escolar nas Aldeias do

Litoral”. O encontro aconteceu entre os dias 15 e 16 de dezembro de 2016, na Aldeia Kuaray Rexë, no município de Osório. O objetivo geral do projeto era reconhecer os elementos da cultura Mbya Guarani registrados no “Plano de Vida Mbya Kuery” como base para a construção dos documentos das escolas indígenas, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento, na perspectiva de um currículo intercultural, pautado nos princípios da cosmologia Mbya Guarani.



Encontro de Formação Continuada – Tekoa Kuaray Rexë/Osório – arquivo digital da autora

No início do ano de 2017, entre os dias 30 de março e 03 de abril, na aldeia da “retomada”, no município de Maquiné, ocorreu mais um Encontro das Aldeias Mbya Guarani do Território Rural do Litoral: “Nhemboaty Mbya kuery: teko ojevy angüa regua, yye' ë reguá” Encontro Guarani: “O passado-futuro na continuidade da cultura no território do litoral”⁴². Na programação, o dia 31 de março foi destinado para encontro de Formação Continuada do projeto: “O Plano de Vida Mbya Kuery” e a Educação Escolar Indígena nas Aldeias do Litoral do Rio Grande do Sul – arquitetando uma nova escola. Houve participação da comunidade da Aldeia, dos responsáveis das escolas, das funcionárias e dos professores (as) não indígenas e professores (as) indígenas.

⁴² Depois desse encontro em foi realizada uma reunião com as instituições parceiras para verificar a possibilidade da continuidade dos encontros, já que havia muita dificuldade para arrecadar recursos.



Reunião na Aldeia da “retomada” – Maquiné – arquivo digital da autora



Aldeia da “retomada”⁴³

E ainda, no dia 01 de abril, houve o encontro do Saberes Indígenas na Escola, apenas para a comunidade e os professores indígenas. Para análise do “Plano de Vida Mbya Kuery”, a situação da retomada de terra em Maquiné e a construção dos documentos da escola, agindo de forma a contribuir com a afirmação e enriquecimento da identidade cultural Mbya Guarani. Encontro em que os (as) professores (as)

⁴³ Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2076540826008198&set=a.1447361745592779&type=3&theater> - acesso em 22/06/2019.

escreveram um documento de apoio à “retomada”, reconhecendo a importância do território para a manutenção da vida e do modo de viver dos Mbya Guarani.

O próximo encontro de Formação Continuada foi em 02 de maio de 2017, que ocorreu na sala de reuniões da 11ª Coordenadoria Regional de Educação, no município de Osório. Na pauta, a fala e exposição do indígena professor orientador do programa Saberes Indígenas na Escola, Daniel Acosta, sobre a produção de material didático específico para as Escolas Indígenas e sobre o material da II CONEEI – 2º Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: histórico, importância da Conferência e da participação dos professores (as) indígenas da região, nas etapas regional e nacional.



Formação Continuada – MAPAS DAS ALDEIAS/11ª CRE/Osório- arquivo digital da autora

Já em 06 de setembro de 2017, na sala de reuniões da 11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação, o encontro de Formação Continuada visava a aprofundar as reflexões, com os professores (as) das escolas indígenas envolvidas, sobre a educação diferenciada. A partir do “Plano de Vida Mbya Kuery” e o movimento de “retomada” do território tradicional, no município de Maquiné. Foi realizada uma dinâmica de análise dos documentos construídos e da legislação, apontando elementos para a

construção dos documentos oficiais das escolas, como o regimento específico e o projeto político-pedagógico.

Na mesma ocasião, foi realizada uma saída técnica para a FACOS – Faculdade Cenequista de Osório, do município de Osório, para conhecer as dependências da mesma e os projetos de extensão realizados. Tal ação visava a possíveis parcerias para a Formação Continuada e construção de material didático. E ainda foi realizada uma prévia da organização para o próximo encontro. Os Mbya professores tinham a intenção de percorrer todas as escolas da região e dialogar com as comunidades sobre as escolas.



Formação Continuada – 11ª CRE/Osório – arquivo digital da autora

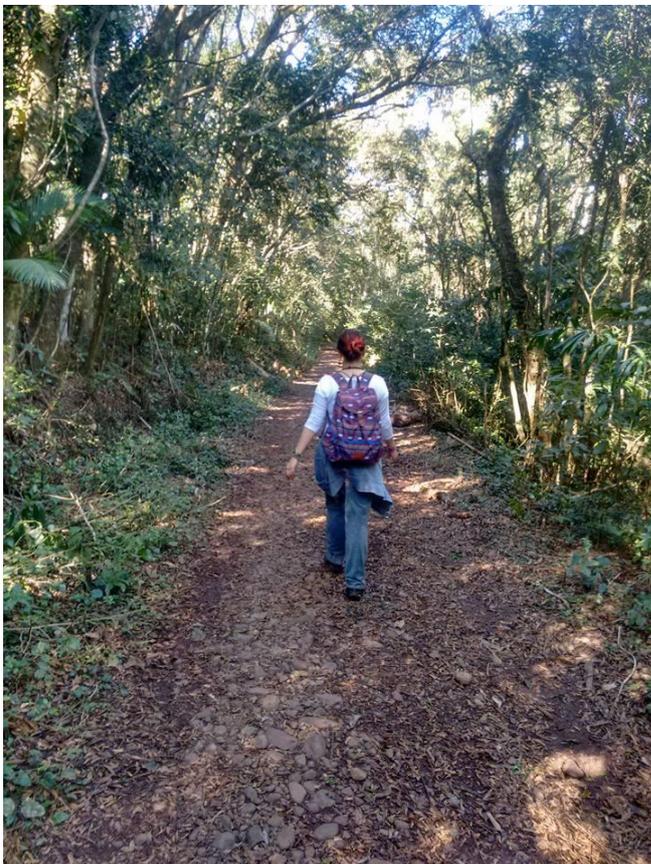
No final de outubro e começo de novembro de 2017, realizamos o último encontro de Formação Continuada enquanto assessoria na Coordenadoria. A programação previa uma caminhada⁴⁴ entre as escolas localizadas no município de Maquiné, para ouvir as famílias da comunidade sobre a realidade das escolas e como pensavam a educação diferenciada. No primeiro dia do encontro, em 30 de outubro, subimos o morro, na trilha, até o Campo Molhado, na Tekoa Nhu'u Porã.

Após 4 horas de caminhada, fomos recebidos pela comunidade, que nos acolheu ao redor do fogo com o chimarrão e o petyngua⁴⁵. Na roda de conversa, com comidas tradicionais, aconselhamentos do ancião e planejamentos sobre a Escola Indígena. O

⁴⁴ O caminhar para os Mbya Guarani tem um significado espiritual, caminham em busca da terra sem males.

⁴⁵ Cachimbo tradicional considerado sagrado, é usado pelos Mbya Guarani em vários rituais, cerimônias e momentos importantes do dia.

Mbya professor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kurity da aldeia falou sobre a situação e os anseios da comunidade. O diálogo prolongou-se até a madrugada, com a fala na língua materna de todos os presentes sobre a educação diferenciada. Foram feitos muitos registros significativos pelos professores.



Formação continuada – caminhada para a comunidade – arquivo digital da autora

Ao amanhecer, saudamos o dia na roda de conversa ao redor do fogo, e as reflexões continuaram. Após a refeição, seguimos mais 3 horas de caminhada para descer o morro em direção à comunidade da Baçara, na Linha Solidão, Tekoa Guyra Nhendu. Fomos recebidos e descansamos ao redor do fogo, com o chimarrão e a preparação de um galeto assado na lenha. Após a acolhida, a roda de conversa, com a fala do Mbya professor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kurity da Aldeia sobre a situação e anseios da comunidade. Os (as) alunos (as) deslocavam-se de transporte escolar até uma escola não indígena, onde dividiam o prédio. As reflexões seguiram com a fala em Mbya Guarani de todos os presentes na roda sobre a educação diferenciada.

No terceiro dia, 01 de novembro, saímos para a aldeia da “retomada” Tekoa Ka’aguy Porã, mas contamos com um transporte locado. Na chegada, o encontro e acolhida da comunidade. Recebemos o grupo de alunos (as) e professores (as) da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientados pela professora doutora Maria Aparecida Bergamaschi. Diálogo intercultural, reflexões acerca da situação da retomada e da escola indígena.

À tarde, após a despedida do grupo de estudantes da UFRGS, seguimos na roda de conversa, com planejamento sobre a educação diferenciada. O Mbya professor contratado para trabalhar na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yakã Nhendu, do município do Caraá, que se mudou com a família para apoiar a retomada, falou sobre a educação tradicional e a interferência das instituições na aldeia. Após as falas na língua materna, continuaram com os relatos das famílias sobre a educação diferenciada até a hora da despedida.



Encontro de Formação Continuada – Aldeia da “retomada” – Maquiné – arquivo digital da autora

Desde 2011, os Mbya professores contratados aguardam o curso de Magistério específico, a formação inicial que deveria ser ofertada em serviço pelo Estado. Os projetos de Formação Continuada foram elaborados de acordo com as necessidades e anseios dos Mbya professores, preocupados com a qualificação profissional e atuação nas escolas indígenas, para a garantia da qualidade do ensino-aprendizagem, com

autonomia e protagonismo indígena. Valorizando os princípios da cultura, como o aconselhamento dos mais velhos, os processos próprios de ensino-aprendizagem, o compartilhamento de saberes entre as comunidades das Aldeias, com foco na interculturalidade.

Foi nesse espaço, nos encontros de Formação Continuada, que comecei a pensar sobre a importância do papel do Mbya professor na escola indígena, assim como na articulação com a comunidade em que está inserido e com o Estado.

Logo abaixo apresento um quadro que sistematiza as ações narradas aqui, para melhor compreensão:

Ações de Formação Continuada dos Mbya professores

Ações	Coordenação	Proposta	Período⁴⁶	Financiamento
Encontros estaduais	Secretaria de Educação do Estado	Formação Continuada para todos os professores (as) indígenas funcionários do Estado (documentos oficiais da escola, planejamento e construção de materiais didáticos)	2008 - 2017	Governo do Estado do RS
Reuniões, encontros e visitas nas Aldeias da região	11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação (assessoria da Educação Escolar Indígena)	Nas comunidades e com os professores indígenas e não indígenas das escolas da região (para pensar, discutir e planejar a educação escolar na região)	2013 - 2017	11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação do RS
Projeto “A interculturalidade e o planejamento escolar nas Escolas Indígenas da 11ª CRE/Osório – oficinas de construção de materiais	11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação (assessoria da Educação Escolar Indígena)	Professores indígenas e não indígenas das escolas da região (planejamento para sala de aula, com sugestões e construção de materiais para as aulas, como jogos, brincadeiras,	2014 – 2015	11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação (materiais disponíveis nas escolas e na Coordenadoria)

⁴⁶ Ações que acompanhei ou realizei conforme o recorte de pesquisa 2008 a 2017.

		atividades pedagógicas, conforme o interesse dos professores)		
Nhemboaty Mbya Kuery: teko ojevy angua régua, yy e'e régua – Encontro Guarani: passado-futuro na continuidade da cultura no território do litoral do Rio Grande do Sul	SDR/RS; FUNAI; ASCAR-EMATER; UFRGS/PGDR); IECAM; IF/RS; AEPIM; Secretaria de Educação do RS, 11ª CRE; CEPI ⁴⁷	Para a comunidade das 11 aldeias do Território do litoral norte do RS. Com o objetivo de fortalecer a articulação interna e externa da aldeia. Construção do documento “Plano de vida Mbya Kuery” e outros. (considerado como formação continuada para os Mbya professores, já que uma das questões de relevância era a educação escolar nas comunidades)	2016 – 2017	Instituições parceiras com recursos disponíveis.
Projeto “O Plano de Vida Mbya Kuery e a Educação Escolar Indígena nas Aldeias do Litoral”	11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação (assessoria da Educação Escolar Indígena)	Formação Continuada para os professores da região (reflexões acerca dos documentos oficiais das escolas e o “Plano de Vida Mbya Kuery”)	15-16/12/2016	Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Resce
Projeto “O Plano de Vida Mbya Kuery e a Educação Escolar Indígena nas Aldeias do Litoral do RS – arquitetando uma nova escola”	11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação (assessoria da Educação Escolar Indígena)	Formação Continuada para os professores da região (reflexões com a comunidade escolar das Aldeias acerca dos documentos oficiais das escolas e o “Plano de Vida	31/03/2017; 06/09/2017; 30-31/10 e 01/11/2017	Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Resce

⁴⁷ Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado do Rio Grande do Sul (SDR/RS), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (ASCAR-EMATER), Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (UFRGS/PGDR), Instituto de Estudos Culturais e Ambientais (IECAM), Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Osório, (IF/RS), Associação de Estudos e Projetos com Povos Indígenas e Minoritários (AEPIM), Secretaria de Educação do RS, 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) Osório, Conselho dos Povos Indígenas/RS (CEPI).

		Mbya Kuery”)		
Ação Saberes Indígenas na Escola ⁴⁸	MEC – Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e a UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Formação Continuada para os professores indígenas da rede estadual (discussão acerca da construção da escola diferenciada e o papel dessas escolas nas Aldeias; elaboração de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena)	2014 - 2017	Governo Federal
NEI ⁴⁹ – Núcleo de Educação Indígena Guarani	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul	Reuniões periódicas, principalmente com professores indígenas representantes de cada região, assessores da Educação Escolar Indígenas e técnicos da Secretaria de Educação, para reflexões, articulações, tomadas de decisões, tanto administrativas quanto pedagógicas.	2011 a 2017	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
Encontro preparatório para a II Conferência ⁵⁰ Nacional de Educação Escolar Indígena	MEC – Ministério da Educação e Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul	Para os Mbya professores – espaço de discussões e proposições de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena.	02/05/2017	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

⁴⁸ Para mais informações <https://www.ufrgs.br/saberesindigenas/> acesso em junho de 2019.

⁴⁹ PORTARIA INTERMINISTERIAL (MJ e MEC) nº 559 de 1991.

⁵⁰ PORTARIA Nº 421, 09 DE MAIO DE 2014, retificada em 07 de julho de 2016 – Ministério da Educação.

Parte III – O protagonismo dos Mbya professores na construção das escolas indígenas e das políticas educacionais para uma educação diferenciada

Quando criança, convivi muito com meus avós, pessoas de grande sabedoria. Atualmente, mesmo não morando mais com eles, nossos encontros sempre são de um grande aprendizado para mim. Quando estou junto a eles, sinto como se estivesse em um lugar onde absolutamente nada de ruim pode me alcançar. Suas palavras renovam a cada dia o meu viver, seus conselhos orientam meu caminhar. Mesmo que não se considerem grandes sábios, eu sei o que eles representam para os Mbyá.⁵¹

Na narrativa acima, do Mbya Poty, podemos perceber o respeito aos mais velhos e o valor que possuem dentro da cosmologia Mbya. Preceitos culturais gerados e manifestados na oralidade, revitalizados pelos anciãos, os avós nas comunidades. Essa lógica faz-se presente em todos as comunidades em que estive e em todos os encontros. A Formação Continuada dos Mbya professores constitui-se nesse contexto. Seus anseios e proposições levavam em consideração as palavras desses “grandes sábios”, os responsáveis por resguardar os princípios de constituição da pessoa Mbya Guarani.

Nesse sentido, para compreender o papel dos professores indígenas na escola e na comunidade, proponho, neste capítulo, pensar sobre dois aspectos: os professores indígenas como agentes do Estado, movimentos e legislação para a formação específica desse profissional, o “Plano de Vida Mbya Kuery” e a Formação Continuada na região; e, em contraponto, uma reflexão sobre o Mbya enquanto professor e partícipe da comunidade - os desafios para a implementação das escolas indígenas nas aldeias da região e a construção de uma educação diferenciada a partir do “estar sendo” Mbya professor.

6. Um pouco do percurso do “ser” professor indígena

No início, aqui no Brasil, a intenção das políticas públicas educacionais do governo e/ou da Igreja para os povos indígenas era de catequização, assimilação e integração à sociedade nacional. Civilizar os nativos para compor a sociedade do país. Como nos mostra 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 colonial,

⁵¹In CHRISTIDIS & POTY, 2015, pág. 36.

quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e à articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O terceiro momento é o surgimento de organizações indígenas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins de 1960 e início de 1970, período de ditadura militar, e a quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas a partir de 1980 (FERREIRA, 1992)⁵².

Porém, a partir da organização do movimento indígena e articulação com a sociedade civil, Igrejas e universidades para a garantia de direitos na Constituição Federal de 1988, o cenário começou a mudar, e a educação escolar indígena diferenciada é legitimada. O coletivo de professores indígenas, em consonância com suas comunidades, assume o debate sobre a implementação das políticas educacionais para as escolas indígenas. Faz isso através de vários dispositivos legais, exigindo a efetivação do respeito às diferenças, às línguas e à especificidade de cada povo indígena.

Meu trabalho enquanto assessora na Educação Escolar Indígena da 11ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE atentava para a legislação específica, para as escolas indígenas e a formação de professores indígenas, como o Parecer Nº 13/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. No artigo IV, esse Parecer nos traz “a exclusividade do atendimento às comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade”. Portanto, o professor deve ser da comunidade e autorizado pela mesma, com a assinatura do Cacique para ser contratado, mesmo que haja outro professor indígena com formação superior em outra aldeia. Dessa forma, o professor indígena e a comunidade podem pensar a educação escolar de acordo com a sua realidade.

A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que garante o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, preserva os direitos conquistados na Constituição. E mais especificamente no artigo 79, que estabelece a obrigação da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais “no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas”, mediante “programas integradores de ensino e pesquisa” que visem a: a) manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar

⁵² (apud, Ferreira, 2012, p. 14)

nas comunidades indígenas; b) elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)⁵³, que tem por objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a educação escolar para os (as) alunos (as) indígenas, propõe: “a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas; b) refletir sobre as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras” com as comunidades e os professores indígenas.

E, por fim, cito o documento orientador para a formação dos professores indígenas, de 2002, do Ministério da Educação, reconhecendo as competências profissionais específicas. Já em 2015, chegam as orientações atualizadas para a formação específica e a garantia da formação em serviço, através das diretrizes curriculares. Nesse sentido, o perfil esperado para o professor indígena resume-se ao que coloco logo abaixo:

do professor e da professora indígena espera-se que sejam capazes de exercer o papel de mediadores e articuladores entre saberes indígenas e não indígenas, e que desenvolvam trabalho de formação comprometido com conhecimentos e atitudes de seus estudantes para superar as relações interétnicas desiguais, com base na interculturalidade. Os cursos de formação inicial e continuada para professores indígenas promovem um permanente diálogo sobre a escola indígena, seus currículos, suas metodologias de ensino e seu funcionamento, incentivando a reflexão sobre os desafios cotidianos, a socialização e a sistematização de suas vivências pedagógicas, o que possibilita intervenções mais qualificadas na Educação Escolar Indígena (Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2016, p. 48).⁵⁴

Desse modo, o Projeto de Formação Continuada para os Mbya professores aqui da região, no início, surge como proposta da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese, mas envolveu as outras 05 escolas indígenas, numa perspectiva comunitária, territorial e de incentivo ao diálogo entre as comunidades sobre a educação diferenciada. Aconteceu de forma itinerante nas aldeias, visando ao fortalecimento das práticas tradicionais e práticas escolares de cada realidade. Conforme elementos da cosmologia Mbya Guarani, como as saudações, as rodas de conversa e os aconselhamentos e escuta dos anciões, em volta da fogueira.

⁵³ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/3825-sp-1418668515> acesso maio de 2019.

⁵⁴ Documento criado como subsídio nas discussões do tema central, dos eixos temáticos e na formulação de propostas para a consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena. Foi distribuído pelo Ministério da Educação, através da 11ª Coordenadoria Regional de Educação e utilizado nas Formações de Mbya professores, preparatórias para a Conferência.

Vale lembrar, ainda, as contações de histórias tradicionais, caminhadas, visitação e integração do espaço da Aldeia com a comunidade e os visitantes, jogos tradicionais e culturais. Também a explanação de temáticas específicas de interesse dos professores, dinâmicas e oficinas específicas de leitura de documentos, produção de registros e memórias dos encontros e produção de materiais didáticos. Aqui uma reflexão em um desses encontros:

O professor Sergio Gimenes, professor indígena na Escola de Osório e representante dos professores (a) indígenas do litoral no NEI - Núcleo de Educação Indígena Guarani do Rio Grande do Sul, abre a plenária com o seguinte questionamento aos professores não indígenas: “qual a importância do “Plano de vida”? Como a escola pode auxiliar nisso? (Osório/RS, 15/12/2016. Textos de campo da autora)⁵⁵.

Esse plano, já referido anteriormente, vem para mostrar aos não indígenas como vivem os Mbya Guarani e como querem que as instituições trabalhem e assessorem essas comunidades indígenas do litoral norte do Rio Grande do Sul. Para que esse jeito de viver não seja interpelado pelo capitalismo ocidental e permaneça da melhor forma possível. É importante ressaltar que eles sabem e sempre souberam como viver, como enfrentar os desafios frente à vida, sem a preocupação de se encaixar na sociedade envolvente, mas de viver integralmente de acordo com os princípios da cosmologia. Essa seria uma forma de articular com as instituições, uma forma de se fortalecer, de resistir ou re-existir, uma tentativa de criar uma linguagem própria politicamente, como nos coloca Poty:

então, mas atualmente eu chego a uma conclusão que o Guarani tem um potencial gigantesco para lidar com a política, para rebater. Mas isso acredito eu que a gente tem um ponto fraco, porque a gente até agora, a gente tenta entender a política, a gente não tenta criar nossa própria linguagem política, nós não temos uma linguagem política própria, ou seja, de defesa. Sempre que a gente se manifesta politicamente,   por necessidade. Eu estou sempre tentando entender isso, porque o Guarani, ele é talvez o mais resistente e o mais forte tanto politicamente e principalmente espiritualmente, mas ele não consegue lidar com a política cotidianamente (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

Uma estratégia política para não aceitar o capitalismo e os “modos ocidentais” de ser do não indígena. Para acessar os benefícios dos projetos e das políticas públicas sem que esses interfiram de modo negativo nos padrões tradicionais da cosmologia

⁵⁵ Memórias do Encontro de Formação Continuada do projeto “O Plano de Vida Mbya Kuery e a Educação Escolar Indígena nas Aldeias do Litoral do RS” - Aldeia Kuaray Rexe.

Mbya. Como é o caso da escola. Para defender seus interesses próprios da cultura, sem aceitar projetos e políticas públicas que chegam nas comunidades, sem diálogo com essas. Que interferem diretamente na rotina das famílias, muitas vezes sem adesão das pessoas, contribuindo para uma ideia errônea dos técnicos das instituições em relação aos indígenas.

O “Plano de Vida Mbya Kuery” ainda está no início das reflexões, são necessários mais detalhamentos, e a escola indígena estava junto nessa construção, juntamente com os professores e as comunidades. Interculturalidade, intercâmbio e boa convivência entre os indígenas e os não indígenas _ uma das demandas dos Mbya professores, nesse plano. Serve para o fortalecimento interno das aldeias Mbya Guarani e auxilia as instituições a entenderem essas comunidades indígenas, para que possam propor projetos de forma sensata e com o seu protagonismo. Para a instituição escolar, fica o desafio entre os (as) professores (as) indígenas e não indígenas: “como a escola pode contribuir para o fortalecimento do “plano de vida” e do “bem viver Guarani?”.

Esse movimento, esse encontro da comunidade indígena (professores indígenas e não indígenas e diversas instituições públicas que se relacionam com os indígenas) aponta elementos de subsídio para uma educação diferenciada nas aldeias, de forma a não comprometer os princípios da cosmologia. Um trabalho delicado e que requer muita compreensão para quem está na Coordenadoria Regional de Educação e nas escolas, já que não se trata apenas de garantir uma educação “descolonial”, mas dar suporte para a criação de uma educação outra, que não é a tradicional, tampouco a escolar. Trata-se de uma educação diferenciada, de acordo com a realidade de cada aldeia e com elementos indígenas e não indígenas importantes para a formação da pessoa Mbya.

A Formação Continuada constituiu-se como espaço legítimo para pensar essas questões. Proporcionou uma integração entre a comunidade escolar das escolas envolvidas, servindo de subsídio e enriquecimento para a construção dos documentos oficiais, conteúdos curriculares e temas transversais, agindo de forma a contribuir com a fortalecimento de alguns aspectos culturais e de uma educação escolar de qualidade. Oportunizamos um momento de compartilhar, dialogar e fortalecer a educação tradicional e de refletir sobre educação escolar, comunitária, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Além disso, contribuimos para a construção do material didático

específico, sendo um espaço de discussão e proposição de políticas públicas em Educação Indígena.

7. Percepções do “estar sendo” Mbya professor

Muitas das percepções neste trabalho de pesquisa ocorreram através da interação e das narrativas, as minhas e as dos Mbya professores, na construção de suas escolas indígenas no Território do litoral norte do Rio Grande do Sul. Num pensar constante e cuidado minucioso, movem-se de forma circular e intercultural, transcendem expectativas das instituições governamentais e fortalecem a educação tradicional e seus processos próprios de ensino-aprendizagem. Para compreender esse movimento, além das “vivências” nas aldeias, foram necessárias as leituras e os encontros acadêmicos.

O contato com pesquisadores do tema em questão e dos participantes de pesquisa agregou significativos aprendizados para meu trabalho e para a minha pesquisa. Dedico esse trecho para narrar sobre a minha aproximação com o pensamento de Kusch e apresentar as narrativas dos Mbya professores sobre a educação diferenciada a partir do “estar sendo”.

Günter Rodolfo Kusch, pensador argentino, “publicou uma obra filosófica e literária considerável. Nela expressa sua grande sensibilidade poética, seu pensamento aguçado e sensível, que permitiram captar o que é o próprio da América”⁵⁶. É desafiador, pela complexidade com que nos coloca a pensar e compreender. Tenho participado de seminários, jornadas e grupos de leituras para aprofundar e dialogar sobre esse pensador. A sensação é a mesma quando da aproximação dos Mbya: à medida que vou conhecendo o seu trabalho, percebo o quanto tenho ainda para apurar nesse conhecimento genial, original e revolucionário.

Estudar a obra de Rodolfo Kusch foi fundamental para a compreensão do pensamento indígena e da experiência que tive com os Mbya Guarani. É como se o autor colocasse em palavras tudo o que senti, muitas vezes difícil de explicar. Talvez por isso seja difícil, para mim, explicar os conceitos que Kusch escreve. Pois a compreensão vem da vivência e não da teoria. O sentido do pensamento kuschiano, desde a América, desde a sabedoria ancestral indígena, transpassa todo o trabalho.

⁵⁶ Em <https://www.ufrgs.br/jornadaskusch2019/rodolfo-kusch/>, acesso 25/06/2019.

Fundamenta a metodologia, a composição do texto, a forma e estrutura da escrita e as questões de pesquisa, numa perspectiva intercultural e decolonial.

O texto está impregnado desse pensamento, abrangendo aspectos e narrativas que revelam os conflitos entre a negação dos saberes populares americanos na nossa história e atualidade, frente às instituições criadas no modelo ocidental moderno; a distância entre os saberes ancestrais e acadêmicos (tanto de reconhecimento como nas metodologias de pesquisa, muitas vezes invasivas e sem um retorno para as comunidades); a incompreensão do Estado para com os Mbya professores, muitas vezes para compreender o seu protagonismo na criação de uma educação diferenciada. Assim, é necessária uma visão minuciosa para os detalhes dos movimentos dos professores indígenas, que nos revelam muito de sua forma de enxergar o mundo. Tão sutil às vezes, mas de um valor significativo, pois é parte da vida, de sua forma de viver.

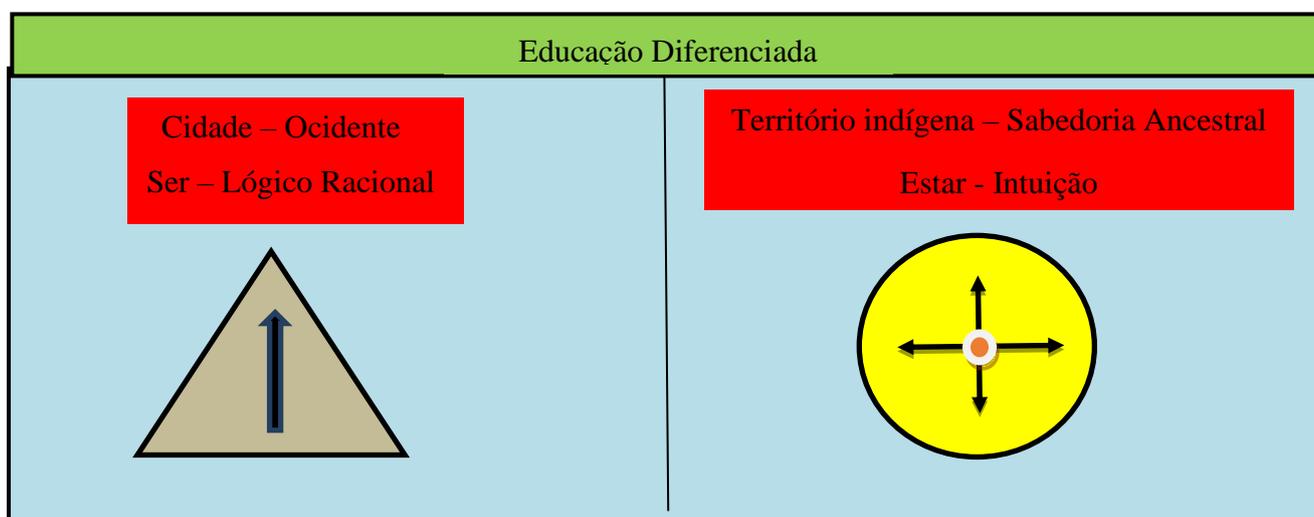
A começar pela escolha do uso do termo “Mbya professor” na escrita do texto, é importante dizer que ele fortalece a identidade e ancestralidade do indígena Mbya. O pertencimento ao coletivo e valorização dos professores indígenas, reconhecendo-se como agentes do Estado, que agrega e zela por uma sabedoria ancestral. Aquele sujeito que vai pensar essa educação diferenciada e dialogar com a instituição, pressionando para a regulação das interferências. Talvez a tentativa de uma linguagem política mais adequada para enfatizar a responsabilidade também do próprio Estado, reconhecendo as diferenças culturais, as línguas indígenas, os saberes ancestrais, os processos próprios de ensino-aprendizagem, dentro de um Modo de Vida Mbya Guarani, garantidos pela legislação.

Essa percepção da diferença é imprescindível para a fomentação das políticas públicas educacionais para os povos indígenas. Kusch propõe olharmos para nossa formação histórica a partir da sabedoria indígena em re-existir de uma forma para coexistir os saberes pré-colombianos frente aos saberes advindos da conquista do ocidente. Sentidos distintos, que muitas vezes se opõem, mas que o indígena aproveita de forma positiva, conforme os princípios cosmológicos. “Conjunción del ser y del estar durante el descubrimiento, surge la fagocitación... sabiduría” (KUSCH, 2009, T.II, p. 06). Assim se movem os Mbya professores nas escolas indígenas.

Para tanto, é necessário compreender o “ser e o estar”, e como o Mbya professor “fagocita” o “ser” para, nesse caso, criar uma educação diferenciada. Fagocitar o ocidente, como coloca Kusch:

el ser, en cambio es absoluto: tiene su propio mundo, el del mercader con su atado de géneros que invade agresivamente el mundo original del estar, como lo hizo Pizarro o lo hacen hoy los cohetes espaciales. El ser, para tener consistencia, crea cosas, como las ciudades con sus objetos y utensílios, haciéndose masculino en su actitud de agredir todo aquello que no responda a su fin. Pero como tiene que mantener una tensión ficticia, se desempeña en un ámbito cerrado y obtuso, que excluye la posibilidad de la distensión, como ocurre con la mentalidad del inmigrante ambicioso cuando monta una empresa fabril en las orillas del Plata como quien crea una cápsula en el vacío y la defiende de las alimañas. Por eso mismo el ser es fagocitable, como lo es todo lo que tiene a una actitud absoluta y no tiene sus raíces en la vida (2009, T. II, p. 201).

Logo em seguida, o quadro mostra um esquema com a minha percepção sobre as diferenças entre a sociedade ocidental e a indígena. Pensando a educação diferenciada a partir das “vivências” nas aldeias e nas Formações Continuadas com os professores, dos conceitos de Kusch e, ainda, de um desafio do Mbya Vherá Poty para um trabalho do grupo de Língua Guarani sobre a representação da cidade. No encontro com os Mbya Guarani, consigo pensar a lógica da cidade, a lógica ocidental, no choque com outra realidade, como quem enxerga de outro ângulo, fora da sua realidade.

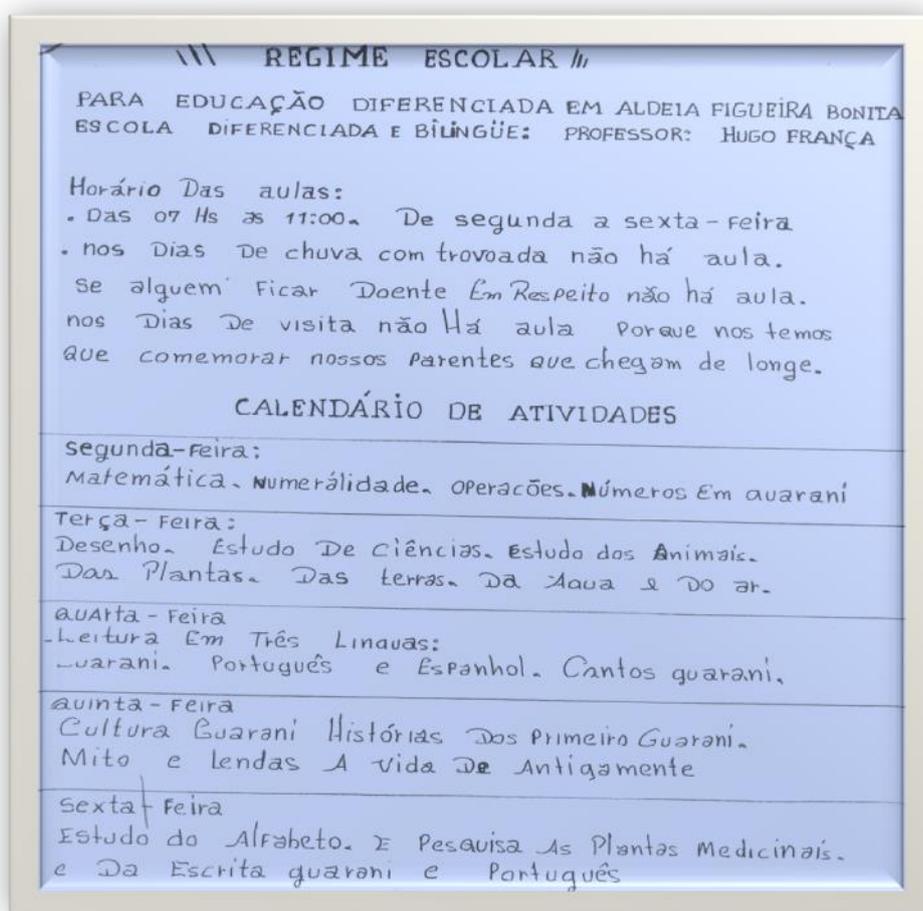


Quadro com esquema proposto pela autora – 2019

O Mbya Guarani não busca ser alguém, ele é, “está sendo”. Ele vive o presente, ele está na vida. Muitas vezes, atividades que para nós parecem simples, já que estamos acostumados a “ser”, a projetar o futuro a todo instante, com os professores indígenas

pode ser uma tarefa árdua, como, por exemplo, planejar as aulas com antecedência. Uma vez que ele precisa dormir, sonhar ou não, acordar e perceber a dinâmica e andamento para o dia. Uma forma integral de viver, respeitando o corpo, a mente, o emocional e o espiritual (KUSCH, 2009). Uma boa aula é pensada na coletividade, ao pé da fogueira, ao amanhecer e, muitas vezes, com o protagonismo dos alunos.

No quadro a seguir, a proposta de um regimento escolar, na primeira iniciativa de implementação da escola indígena na região, escrito por um Mbya professor, juntamente com a comunidade. Podemos perceber a construção de uma rotina escolar baseada nos modos de “estar” guarani, com respeito às ausências pelas comemorações a chegadas de parentes; o respeito às doenças. Um currículo vinculado aos ritmos da vida:



Arquivo digital da autora

Ao mesmo tempo, um currículo com a aprendizagem de três línguas: a materna – o Mbya Guarani, o Português e o Espanhol, na constituição dessa territorialidade Mbya do sudeste e do sul; a relação com a natureza, com a aprendizagem sobre as

plantas e sobre os animais; os cantos Mbya; os números em Guaraní, as operações e a numeralidade. Logo, uma construção curricular de muito conteúdo, de muita aprendizagem.

O Mbya Poty fala sobre a necessidade da criação de uma educação diferenciada, de protagonismo indígena:

a gente enquanto indígena mesmo, pode falar minha prima também se eu estiver errado, nós temos uma grande dificuldade hoje de trabalhar com essa questão, porque a gente se confunde um pouco. A gente tenta entender a educação escolar diferenciada, a gente não tenta criar a educação escolar diferenciada. A gente simplesmente tenta trabalhar o que é vindo lá de fora, a gente tenta entender a linguagem política já imposta pelo Estado nas comunidades (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

Essa era a principal proposta das Formações Continuadas que fazíamos no litoral com os professores indígenas. Nos questionamentos que foram surgindo: “o que é educação diferenciada?”, “como fazer a educação diferenciada nas Escolas Indígenas e em cada comunidade?”, os Mbya professores refletiam e pensavam, junto com a comunidade escolar, sua prática e rotina escolar.

No encontro do dia 06 de setembro de 2017, realizamos uma dinâmica de reflexão. Primeiro, na roda de conversa, dialogamos sobre educação tradicional e o “Plano de Vida Mbya Kuery”, elencando palavras significativas para o processo. Em seguida, analisamos a legislação para a educação escolar indígena, alguns pontos no Referencial Curricular. Isso suscitou muitos questionamentos entre os Mbya professores sobre a educação diferenciada. Montamos um painel das reflexões, conforme os quadros abaixo. Na ocasião, havia 11 Mbya professores contratados, 01 em período de licença e 02 em processo de contratação.

Educação Tradicional	Educação Escolar
Conforme o que está descrito no “Plano de Vida Mbya Kuery”;	Conforme Legislação;
Territórios ancestrais;	Garantia de direitos;
Orientação dos anciãos;	Interculturalidade;
Tempo família/comunidade;	Regimento;
Processos próprios de	Projeto Político-pedagógico;
	Currículo escolar.

ensino/aprendizagem.	
----------------------	--

Educação diferenciada	
Respeitar os ritos de passagens da menina e do menino; aprender com a natureza; respeitar o momento da cultura (tempo); respeitar a oralidade (roda de conversa);	
O modo de aprender e de ensinar é diferente, o jeito de pensar; responsabilidade coletiva, pais, mães, professor e liderança; calendário diferenciado;	
Respeito com todo o pessoal da comunidade dentro da aldeia; aula na prática (pescaria, dança do xondaro, plantio, aprender a tocar instrumentos);	
Ensinar a plantar sementes tradicionais; respeitar o próximo; ouvir as falas dos mais velhos;	
Começa em casa com os pais, observando as tarefas que eles fazem e realizam; não é realizada na escola, são os ensinamentos para a vida, os comportamentos com as pessoas, o comportamento dos meninos e das meninas, os rituais sobre a plantação; é seguir as formas de ensinar desde os tempos dos mais velhos, é seguir as normas próprias de aprender e ensinar.	
Respeitar os mais velhos e as lideranças da comunidade; participação dos pais na aula (conversar sobre a cultura Mbya Guarani); fortalecer a cultura; aprender a roçar para fazer plantação; ter mais respeito pelo professor e aluno e na comunidade;	
É respeitar o modo de ser Guarani, o tempo da existência da vida, as fases da vida do ser Mbya Guarani; fortalecer as práticas tradicionais, as línguas de cada povo; é transmitir os conhecimentos Mbya Guarani na teoria (oralidade) e após na prática, com seus pais, tios, avós (ôs), ou seja, com todos da aldeia; é praticar em coletivo, individualmente e repetir novamente, quantas vezes necessário; aprender com a natureza e saber que fazemos parte dela e dela necessitamos para nos mantermos como Mbya Guarani; são todas as práticas tradicionais que o povo ou comunidade pratica.	

Educação escolar indígena	Educação diferenciada
Fazer as atividades dentro ou fora da sala, mas sobre as coisas que já sabem, como: escrever os nomes das plantas, palavras	Obrigatoriamente, deve seguir as próprias normas, ou seja, estudar somente o que está relacionado à cultura Mbya Guarani.

em Guarani e Português. Nomes dos objetos, das frutas, dos animais e dos lugares, sempre traduzindo as palavras por palavras. Para isso, o próprio professor deve estudar as matérias antes mesmo de entrar na sala de aula, preparar o plano de estudos.	Preparação das plantas medicinais, o consumo das frutas nativas, os materiais para construção das casas, tecer as cestas, brincadeiras, esculpir madeiras (pilão, bichinhos, flechas).
---	--

A intenção não é fazer uma análise das narrativas dos Mbya professores, podemos perceber muitas coisas nesse quadro. Porém, o essencial está no protagonismo. Na iniciativa e no incentivo para seguirem refletindo sobre a sua prática em sala de aula. E como vão se apropriando dos conceitos e reinventando os modos de ser. A partir do que vivem e aprendem nessa interação com o meio. Nesse mesmo encontro, os Mbya professores perceberam a necessidade de refletir mais sobre o tema e dialogar com as comunidades. Decidiram fazer um itinerário entre as escolas da região, para consultar as famílias e, assim, criar a educação diferenciada.

Os “mundos” indígena e europeu sempre estão em confronto na América, especialmente nos modos de ser escola, uma vez que esta é uma instituição originária da cultura europeia, branca e patriarcal. E o Estado, muitas vezes, não se dá conta de seu papel, ou não tem o interesse político de pensar e estruturar políticas públicas adequadas para o bom desenvolvimento da educação e benefício das minorias menos favorecidas, na “tentativa de corrigir as desigualdades educacionais” (ARROYO, 2010). O acompanhamento das escolas indígenas, invariavelmente, demonstra conflitos, disputas internas, nas quais há desvantagens para as escolas indígenas, pela invisibilidade e negação da presença indígena, tão bem narrada por Rodolfo Kusch em sua obra.

Na garantia dos direitos instituídos por legislação específica, que contemplem o modo de vida tradicional, dentro de uma perspectiva da coletividade e uma articulação com o meio externo, os Mbya professores fortalecem sua identidade Mbya Guarani, retomam seus territórios e exigem o reconhecimento de uma educação própria. São esses atores, esses “coletivos desiguais e sujeitos de políticas frente ao Estado”⁵⁷, que

⁵⁷ Novo quadro político atual onde os coletivos das minorias desfavorecidas feitos desiguais pelo Estado reagem politicamente de forma a pressionar o agente estatal. (ARROYO, 2010)

pensam essa educação, com o aconselhamento dos mais velhos e das lideranças, sempre cuidando “do perigo da escola” nas palavras do Cacique Cirilo, para que não vá “contra as regras dos Mbya”, fala do Cacique André, mantendo o equilíbrio político e social⁵⁸.

Uma lógica de educação diferente, que é pensada e revisada a todo instante, seja na escola, com a atuação dos Mbya professores, nos encontros de formação continuada, e ainda nos encontros entre as comunidades. Nesse contexto, os ensinamentos de construção dos sujeitos sobressaem-se aos conhecimentos não indígenas:

“aqui, discutimos a construção de um Plano de Vida Mbya Guarani em que estejam contempladas questões de autonomia, autodeterminação, sustentabilidade e segurança alimentar e nutricional. Nosso Plano de Vida é dar continuidade ao modo de ser e viver dos Mbya, ensinado pelos xeramoí e xejaryi. O nosso Mbya rekó é o Plano de Vida. (“Plano de Vida Mbya Kuery”).

Esses princípios entram em choque contra os sistemas de ensino estadual ou federal, que visam ao mercado de trabalho capitalista, sem políticas educacionais específicas para cada povo indígena, que garanta a justiça social, com o mínimo de igualdade. “O praticismo político de resultados tem ignorado a profundidade de análises acumuladas nos centros de pesquisa e pós-graduação. O coletivo de professores (as) tem uma grande responsabilidade, faz se necessário sensibilizar e pressionar órgãos gestores, de planejamento, formulação de políticas e avaliações” (ARROYO, 2010).

Muitas reflexões em torno da educação tradicional, da escola indígena, do território e do curso de Magistério específico para os professores (as) Mbya Guarani, contratados, e que aguardam formação desde o ano de 2011. Algumas reflexões bem importantes, como a presença dos sábios e dos mais velhos durante o planejamento e o andamento de tudo, com alojamento, alimentação e remuneração garantida, se for necessário; a necessidade de atividades em outras aldeias, para garantir o movimento cultural, as trocas, as experiências e a dinâmica específica Mbya Guarani. O respeito ao tempo Mbya Guarani e à espiritualidade faz-se primordial; o professor não indígena precisa ter conhecimentos sobre os Povos Indígenas, trabalhos e pesquisas pontuais. E ainda a importância de pensar em quais conhecimentos tradicionais e conhecimentos não indígenas precisam estar nos currículos escolares de formação inicial ou continuada dos professores.

⁵⁸ Reunião com lideranças e comunidade na Aldeia nova da retomada, Maquiné – extinta FEPAGRO, fevereiro 2017. Registro em ata – arquivo da Coordenação Indígena da 11ª CRE.

Quanto ao Estado, segundo Arroyo, quando “é elevado à condição de ator único, as políticas são compensatórias, reformistas, distributivas. Os desiguais como problemas, as políticas como solução” (ARROYO, 2010). Essa visão não valoriza as diferenças, sejam elas de etnia, classe, gênero, valores culturais ou outras, e não busca incorporar de forma igualitária todos os coletivos desiguais na sociedade, até que as especificidades de cada sujeito sejam invisibilizadas.

Torna se necessário um “empoderamento” do coletivo dos professores Mbya Guarani para reagir em suas escolas e comunidades.

Os Mbya Guarani permanecem lutando pela terra, pela autonomia de vida, desde os primeiros contatos com o colonizador, e mantêm um diálogo com os apoiadores e instituições. A respeito da escola, visam um reconhecimento de sua educação tradicional e se articulam para uma educação diferenciada que contribuam com a dinâmica da aldeia e interfira o menos possível.

Tal especificidade compõe mudanças no cotidiano da 11ª Coordenadoria Regional de Educação para o atendimento das demandas das escolas indígenas, mudanças passíveis de questionamentos pelo jeito de ser da escola não indígena. Mas necessárias para fortalecer o modo de viver Mbya Guarani, tão ameaçado em seu território, como nos coloca Vherá Poty:

na nossa morada já não temos mais as belas taquaras, os belos cedros para construir a nossa Opy (casa cerimonial), a fonte da nossa eterna alegria, que tanto nos alegrava. Porque os que se consideram donos da Terra destruíram a bela criação que Nhanderu, Nosso Pai Primeiro, havia deixado para nós, Mbyá! (POTY, 2015, pág. 50).

A escola deve ser um espaço para novas possibilidades, de acesso a políticas públicas de reparo e não de intimidação. Para agregar na educação tradicional valores que fortaleçam a vida e os modos de viver.

Considerações

Faz-se necessário enfatizar alguns pontos essenciais neste trabalho. Quanto ao meu encontro com os professores indígenas e a cosmologia Mbya Guarani, compreendi a necessidade de aproximação, da “vivência” na comunidade, de sentir, conectar-se para compreender. Talvez não seja possível compreender toda a complexidade da cosmologia, mas é possível essa aproximação intercultural. Uma profundidade do saber, que está pautada em viver no presente. O conhecimento está no “arandu”, na compreensão da existência dos dias, num conhecimento sem pertencimento e sim aprendido, interno, intuitivo, que se dá na contemplação:

a professora Josieli mesmo, eu tento explicar às vezes algumas coisas pra ela, não é só ela, mas todos têm essa dificuldade, de pensar que entendeu, de pensar que “ah, sim, é isso, agora entendi”. Só que isso é uma coisa que não se deve levar em consideração o que entendeu. Sempre buscar cada vez mais. Mas como tenho dito das outras vezes, eu fico feliz sempre em ver esses trabalhos, porque esses trabalhos têm um papel importante politicamente, principalmente dentro da universidade. A gente sempre faz essas pequenas cobranças, mas é por saber que vocês têm essas condições (POTY, 28/03/2018 – texto digitado).

A narrativa do Poty, hoje, faz mais sentido pra mim. A pesquisa me fez compreender um pouco essa experiência que vivi nas 03 fases descritas no capítulo 01. Quando o “encantamento” sensibilizou e me fez enxergar a realidade humana. O “tocar/afetar”, quase que um abraço literal, fez eu sentir e desconstruir muitos padrões limitantes que me impediam de viver tão intensamente o que era necessário. Assim, na contemplação do “mero estar” (KUSCH, 2009), pude perceber a filosofia Mbya Guarani que ainda reverbera em mim.

Os encontros de Formação Continuada com os professores indígenas suscitaram um diálogo entre as comunidades das aldeias da região e entre essas e a Secretaria Estadual de Educação sobre a Educação Escolar Indígena. Possibilitaram o compartilhar de saberes e reflexões, além de abrirem caminhos para a construção das escolas indígenas e para uma educação diferenciada.

Após vivenciar esse processo percebo a necessidade de retomar constantemente as questões pertinentes quanto ao tema e que permeiam a minha práxis enquanto pesquisadora, já citadas na página 22 deste trabalho. Para suscitar o diálogo entre as partes envolvidas e rever tomadas de decisões e encaminhamentos significativos. Quanto à:

Como é a educação diferenciada para as escolas indígenas? Como fazer uma escola indígena com uma educação diferenciada, conforme as necessidades de cada comunidade e de acordo com os processos próprios de aprendizagem? Qual o papel dos indígenas professores nesse processo? A formação inicial e continuada para indígenas professores contribui para essas reflexões e articulações com as políticas públicas em educação? O Estado possibilita e dá condições para essa educação diferenciada, dispondo de recursos financeiros específicos para investimento e incentivo? Os indígenas têm autonomia para gerenciar esse processo?

Tendo em vista o direito à educação escolar específica, isto é, de acordo com cada comunidade, o professor precisa ser o principal agente nessa construção. Ele precisa conhecer sua comunidade, os princípios da educação tradicional, assim como a legislação e as políticas educacionais do Estado para as escolas indígenas. Para tal, ter condições de articular/mediar com a sua comunidade e o Estado, para contribuir na educação escolar adequada a sua necessidade.

Os indígenas professores presentes nesses encontros entre as escolas ressaltaram a importância do trabalho coletivo na escola, seja indígena ou não indígena - o trabalho em conjunto para melhorar a qualidade no convívio intercultural e na aprendizagem. Os professores não indígenas precisam estar atentos, com respeito ao modo de vida Mbya e à educação tradicional da família e da comunidade. E saber que a escola precisa se adaptar à comunidade, não o contrário. Saber ouvir, mesmo na língua materna, a comunidade, as lideranças, os alunos, e respeitar o tempo de cada um. Um constante diálogo para a garantia de uma educação escolar de qualidade.

Nesse período, suscitaram muitas reflexões em torno da educação tradicional, da escola indígena, do território tradicional e da formação inicial e continuada para os professores Mbya Guarani, contratados, e que aguardam formação desde o ano de dois mil e onze. Sendo necessário criar outros espaços de formação e diálogo com a comunidade, que levantaram questões significativas.

Trago aqui algumas dessas questões: a presença dos anciãos e lideranças durante o planejamento e o andamento de todo o processo de formação para os Mbya professores; a necessidade de atividades em outras aldeias, para garantir o movimento cultural, o compartilhar, as vivências e a dinâmica específica Mbya Guarani; o respeito ao tempo Mbya Guarani e a espiritualidade como coisas primordiais. Ainda: o professor

não indígena precisa ter conhecimentos sobre os Povos Indígenas, trabalhos e pesquisas pontuais, e é importante pensar em quais conhecimentos tradicionais e conhecimentos não indígenas precisam estar nos currículos escolares de formação inicial ou continuada dos professores.

Os Mbya permanecem lutando pela terra, pela autonomia, desde os primeiros contatos com o colonizador, e mantêm um diálogo com os apoiadores e instituições. A respeito da escola, visam um reconhecimento de sua educação tradicional e temem a escola, tal qual nos coloca Meliá:

a palavra não é ensinada nem é apreendida humanamente. E para muitos Guarani é insensato e até provocador pretender ensinar as crianças na escola: daí seu receio e, às vezes, sua firme rejeição do ensino escolar em termos ocidentais. A palavra é um dom que se recebe do alto e não um conhecimento aprendido de outro mortal (Meliá, 2010).

É importante a garantia de acesso a uma educação escolar, porém que seja de acordo com uma pedagogia própria e pensada a partir das demandas da comunidade.

O trabalho enquanto representante da Secretaria Estadual de Educação, e depois como pesquisadora, foi conhecer, compreender e ouvir os indígenas sobre a Educação, seja ela tradicional ou escolar. E a cada encontro de Formação Continuada ocorria a reflexão sobre o quanto a escola, se não for pensada com cuidado, principalmente pelos professores indígenas, pode influenciar negativamente. Nesse sentido, ela não pode ser imposta, mas precisa ser construída com o protagonismo indígena.

Por outro lado, faz-se necessário tensionar o Estado para o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem dos Mbya Guarani, criar caminhos, condições junto à Secretaria para implantar e implementar as diretrizes de uma escola indígena realmente diferenciada. Assim, seguem as reflexões:

um ex professor, pai de alunos (as) e atuante nos movimentos indígenas do território, provoca os participantes com a seguinte pergunta: “o que é educação diferenciada? Aprender o que é para a vida, mas não só no papel, tem que viver, praticar com os alunos. Exemplo: escrever como pescar, não, tem que sair para pescar, isso é aula, é atividade escolar. Assim se faz a educação diferenciada, não é todos os dias só aprender a escrever, mas também vivendo e praticando o “plano de vida (Memórias do encontro de formação Continuada “O Plano de Vida Mbya Guarani e a Educação Escolar nas Aldeias do Litoral”, entre as escolas da região. Aldeia Kuaray Rexe – Osório/RS, 15/12/2016. Diário de campo de Josieli e Silva).

O coletivo de professores tem essa responsabilidade junto às comunidades, pois são referência na fluência da leitura e da escrita na Língua Portuguesa e nas relações

com os não indígenas. Escutam os conselhos dos mais velhos, dos anciãos, e, ao mesmo tempo, aproximam-se da sociedade não indígena. Os Mbya professores são os mais qualificados para pensar essa escola diferenciada, é necessário criar espaços para essas reflexões e garantir que elas aconteçam, como espaço de construção de políticas públicas em educação.

É importante ressaltar o papel desses profissionais na interlocução entre a comunidade e o Estado, fortalecendo a educação tradicional, estando a educação escolar integrada a essa cosmologia. Para uma educação escolar de qualidade, conforme as necessidades de cada comunidade e de acordo com o seu modo de ser indígena e suas pedagogias próprias.

Faz-se necessário proporcionar esses momentos de formação continuada com recursos financeiros públicos e autonomia indígena, para que esses possam definir a melhor forma de realização, quanto aos métodos, aos locais, aos temas abordados, à dinâmica do tempo e à escolha de convidados ou não.

Enfim, trabalhar e pesquisar a Educação Escolar Indígena exige uma imersão nas aldeias e aproximação à cosmologia, uma “escuta sensível”, além de bom senso na escolha de metodologias diferenciadas e específicas, as quais permitam essa dinâmica, como foi a escolha da narrativa (auto) biográfica para a pesquisa:

admite-se, pois, como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 08).

Faz-se necessário muito compromisso e responsabilidade para conduzir essa relação com o Estado e a criação dessa educação. Aos poucos, os Mbya professores foram percebendo o seu papel na comunidade. Nesse sentido, a Formação Continuada estava como um apoio e tinha como proposta criar condições para que os professores, junto às suas comunidades, pudessem pensar essas questões. Coube a mim articular com o Estado e gerenciar esses momentos de encontros entre as escolas indígenas da região, motivando e criando espaços para essas reflexões, fortalecendo, assim, as políticas públicas educacionais para a educação escolar indígena.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa (auto) biográfica colaborou para a compreensão desse processo permanente de “encantamento”, “sentir/tocar” e

“contemplação” do meu fazer enquanto gestora e pesquisadora junto aos Mbya professores, na compreensão do seu modo de ser e estar na e com a escola no território do litoral norte do Rio Grande do Sul.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Bolívar, Antonio (Org.). **La investigación (auto) biográfica em educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 364 p.

ANTUNES, Claudia Pereira. Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARROIO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez., 2010.

BARBOSA, João Mitia Antunha. MEZACASA, Roseline. FAGUNDES, Marcelo Gonzalez Brasil. **A oralidade como fonte para a escrita das Histórias Indígenas**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 18, n. 37, p. 121-145, set./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i37.558>

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação guarani segundo os Guarani**. In Danilo Streck (org.), Fontes da pedagogia latino-americana: uma ontologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Parecer descritivo do Projeto de Dissertação de Mestrado**. UFRGS, Porto alegre: março/2018, texto digitado.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permaneci! Processos e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org). **Povos indígenas & educação**. Série Projetos e Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Parecer descritivo da Banca de Qualificação de Projeto de Mestrado** – Josieli e Silva. Porto Alegre, UFRGS: março de 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CUNHA, Lauro Pereira da. **A presença Guarani no Litoral Norte Gaúcho: mil e um papéis em mais de mil anos**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. 200 p.

CORREIA, Tiago. **Interpretação e validação científica em pesquisa qualitativa**. Interface – Comunicação/Saúde/Educação, UNESP-Botucatu/SP, v.17, n.45, p.263-74, abr./jun. 2013.

EDUCAÇÃO, Revista do Centro de Educação. **Dossiê: Narrativas (Auto) Biográficas**. v. 39, nº 01, p. 1-252, jan./abr. Santa Maria/UFSM, 2014.

FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas. **“Os velhos falam, eu escuto”, ou a poética contida na flor**. In: Povos indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas. Coordenação de Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

FERREIRA, Bruno. **Políticas públicas para uma educação escolar indígena diferenciada**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Em: Obras Completas Tomo II. Editorial Fundación Ross, 2009, p. 01-254.

KUSCH, Rodolfo. **El Pensamiento Indígena y Popular en América**. Em: Obras Completas Tomo II. Editorial Fundación Ross, 2009, p. 255-546.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del Hombre Americano**. Em: Obras Completas Tomo III. Editorial Fundación Ross, 2009, p. 05-239.

LUCAS, Maria Elizabeth; STEIN, Marília (org.). **Yvú Poty, Yva'a/Flores e frutos da Terra: cantos e danças tradicionais Mbyá-Guarani**. Porto Alegre, RS: Iphan/Grupo de Estudos Musicais/PPGMUS/UFRGS, 2012. 88p.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem Guarani. Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2015.

MORAES, Alex Martins. **Ciência rebelde e desobediência epistêmica: um breve “encontro” com Orlando Fals Borda**. Cadernos IHU, nº 44. Instituto Humanitas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013, p. 26-44.

OLLAIK, Leila Giandoni. ZILLER, Henrique Moraes. **Concepções de validade em pesquisas qualitativas**. Educação e Pesquisa, UNB, São Paulo, v. 38, n. 1, 229-241, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de. **O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional**. Investigación Cualitativa, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

POTY, Vherá; CHRISTIDIS, Danilo. **Os Guarani Mbyá**. Porto Alegre, RS: Wences Design Criativo, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Inventário – organizando os achados de uma pesquisa**. EntreVer – Revista das Licenciaturas, Florianópolis, SC, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana**. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – 19 a 23 de outubro, Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre/RS, 2015.

SANTOS, Simone Valdete dos. **O Ser e o Estar de Luto na Luta: Educação Profissional em Tempos de Desordem – Ações e Resultados do PLANFOR / Qualificar na cidade de Pelotas/RS (2000-2002)**. Porto Alegre: UFRGS, Tese de Doutorado — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Josieli. **O “Plano de Vida Mbya Kuery” e a educação escolar indígena nas aldeias do litoral/RS**. 7º Seminário Brasileiro de estudos culturais e educação e 4º Seminário Internacional de estudos internacionais e educação. ULBRA, Canoas, 2017.

SCHÜNEMANN, Cícero. **Pesquisa biográfica**. Revista digital Conscientia. Centro de Altos Estudos da Conscienciologia, 7(2): 43-53, Paraná, Brasil: abr./jun., 2003.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, v. 03, n. 09, p. 966-982, set./dez. 2018.

VERÁ, José. **Mbyá Guarani: desenhos, notas e fotos**. Orgs.: Cilon Estivalet, Karaf e Maria Cristina Silva. Canela: ASSECAN, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala**. Ediciones Cideci-Unitierra, Chiapas, 2012.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais**. In: Candau, Vera Maria (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro, 2016. www.hemisphericinstitute.org/www.emisferica.org

Sites e Blogs de pesquisa:

<http://www.biograph.org.br/> - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica

<http://catherine-walsh.blogspot.com/> - Catherine Walsh

<https://gpnep.blogspot.com/p/eventos.html> - Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores (GPNEP)

<https://censo2010.ibge.gov.br/> - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo 2010

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/265/showToc>

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

Documentos e legislação:

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Interministerial Ministério da Justiça e Ministério da Educação nº 559/1991 – criação dos **Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas Secretarias Estaduais de Educação**. Brasília, 1991.

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a Educação do país.** Brasília, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, 1998, segunda edição, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - CNE. Resolução Nº 1 – **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** Brasília, 7 de janeiro de 2015.

Brasil. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Brasília: MEC. 2ª edição, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Parecer nº 13/2012 Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 10/05/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução Nº 5, define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília, 22 de junho de 2012.

Brasil. II CONEEI: **Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** Documento-referência. Comissão Organizadora Nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), 2016.

Documento apresentado pelas Aldeias do Território do Litoral do RS, “**Plano de Vida Mbya Kuery**”, (org.) 4º Encontro Mbyá Guarani, Nhemboaty Mbya Kuery: teko ojevy angüa regua, yye'ë regua - Encontro Guarani: passado-futuro na continuidade da cultura no território do Litoral, na Tekoa Guyra Nhendu, Maquiné/ RS – novembro/2016.

Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. **Documento de apoio dos professores (as) das escolas indígenas e da 11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul à retomada no Yvyrupá.** Maquiné/RS - 31 de março de 2017.

Memória do encontro de formação entre os professores (as) das Escolas Indígenas do Litoral do RS, **O Plano de Vida Mbya Guarani e a Educação Escolar nas Aldeias do Litoral.** Tekoa Kuaray Rexe, Osório/RS - dezembro/2016.

Anexo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, INFORMADO E ESCLARECIDO**Acadêmica:** Josieli e Silva – contatos: 51 998022440 - josiselau@hotmail.com**Orientadora:** Simone Valdete dos Santos – contatos: 51 998784005 - simone.valdete@ufrgs.br**Título:** Os Mbya Guarani professores (as) e a educação escolar indígena no território no litoral norte do Rio Grande do Sul: uma narrativa autobiográfica**Recurso:** Bolsa de estudos CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**Assinatura/s:**
.....

O trabalho visa a realizar observações, interações, fotos, vídeos, áudios, diários de campo, entrevistas e rodas de conversas para registros da pesquisa. O material documentário poderá ser acessado e contestado pelos participantes a qualquer tempo e irá compor o acervo de dados para análise da pesquisa de Mestrado da acadêmica.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar-me a participar neste estudo, sem qualquer tipo de consequência. Dessa forma, aceito participar da pesquisa e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e na garantia de confidencialidade e anonimato que me é dada pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:

Data: /..... /.....

Anexo 2

Plano de Vida Mbya kuery⁵⁹

Estivemos reunidos entre os dias 11 e 16 de novembro de 2016, no 4º Encontro Mbyá Guarani, Nhemboaty Mbya Kuery: teko ojevy angüa regua, yye'ë regua - Encontro Guarani: passado-futuro na continuidade da cultura no território do Litoral, na Tekoa Guyra Nhendu (Maquiné, RS), um conselho de caciques, karái, kunhã karái, jovens, kyingüe, professores e professoras, agentes de saúde e representantes de 12 aldeias do litoral do RS: Tekoa Nhu Porã (Torres), Tekoa Ka'aguy Pa'ü (Caraá), Tekoa Pindoty (Riozinho), Tekoa Kuaray Rexë (Osório), Tekoa Yryapu (Palmares do Sul), Tekoa Araçaty (Palmares do Sul), Tekoa Ka'a Mirindy Yy Pa'ü (Palmares do Sul), Tekoa Anhetengua (Porto Alegre), Tekoa Guapo'y (Barra do Ribeiro), Tekoa Nhu'u Porã (Maquiné), Tekoa Pakovaty (Maquiné) e a anfitriã Tekoa Guyra Nhendu, reunindo um total de 85 Mbya Guarani.

Aqui, discutimos a construção de um Plano de Vida Mbya Guarani em que estejam contempladas questões de autonomia, autodeterminação, sustentabilidade e segurança alimentar e nutricional. Nosso Plano de Vida é dar continuidade ao modo de ser e viver dos Mbya, ensinado pelos xeramoi e xejaryi. O nosso Mbya rekó é o Plano de Vida. Para isso, hoje dependemos da demarcação das nossas terras, de garantir condições permanentes para a manutenção dos cultivos das nossas sementes e da medicina tradicional. Do acesso livre ao ka'aguy heté reguá (recursos naturais originários), como yy porã (fontes de água pura), mymba (animais silvestres), yva'a (frutas nativas), ei hete'i (abelhas nativas) e a matéria prima necessária para os nossos artesanatos, tais como takua hete'i (taquara), guembé pi (cipó), yvíra (fibras) e outras plantas. Pensamos desde o litoral do Rio Grande do Sul para todo nosso território tradicional, que não tem fronteiras.

É através dos nhemboaty que fortalecemos nossa organização social. Nos encontramos para refletir e dialogar em cada aldeia, para que participem as famílias, os mais velhos, os jovens e as crianças. Estamos dando continuidade aos nhemboaty e, levando em consideração as nossas futuras gerações, que retomamos o trabalho coletivo

⁵⁹ Documento construído pelos representantes das Aldeias da região no 4º Encontro das Aldeias Mbya Guarani no Território Rural do Litoral Nhemboaty mbya kuery: teko ojevy angüa regua, yye'ë reguá Encontro Guarani: o passado-futuro na continuidade da cultura no Território Litoral De 11 a 16 de novembro de 2016. Aldeia Guyra Nhendu - Som dos Pássaros, Linha Solidão – Maquiné.

de construção de um Plano de Vida. Durante os encontros, foram formados grupos de trabalho para manter a continuidade das atividades Mbya. Há o grupo dos xeramoí (anciões), dos mburuvixa (caciques), kyingué (jovens), kunhangué (mulheres) e um grupo de trabalho que ficará responsável pela articulação dos Mbya com outros povos e comunidades tradicionais do litoral.

Convocamos aqueles que convivem com a terra e as águas, que pisam no chão da mesma forma que nós, Mbya Guarani, como ma'enty va'e (agricultores familiares), kamba kuery (comunidades quilombolas) e pira ojopoi'a (pescadores artesanais) para apoiar nossos nhemboaty e fazer acontecer nosso Plano de Vida. Também precisamos ter acesso às matas e áreas de pesca para além das tekoa, realizando trocas com as outras comunidades, ajudando na manutenção dos corredores ecológicos que interligam as nossas aldeias e os caminhos percorridos pelos ancestrais Mbya Guarani. Agradecemos às comunidades que já contribuíram para nosso fortalecimento físico e espiritual, com alimentação natural tradicional como pirá, jety, mandi'o, rorá, mbeju e outros alimentos que pudemos preparar para nossas crianças e famílias.

Agradecemos às instituições que honraram com o compromisso assumido no primeiro encontro desta retomada dos nhemboaty no território litoral do RS, realizado em março de 2016 na Tekoa Pindoty (Riozinho, RS). A partir do CODETER Litoral-RS, do extinto MDA e da UFRGS, tivemos oportunidade de fortalecer o envolvimento da Emater, SDR, FUNAI, a 11ª CRE e novos parceiros, como a AEPIM, que apoiaram a realização dos nhemboaty até aqui. Queremos dar continuidade e agradecemos também aos parceiros locais que nos apoiaram neste nhemboaty, como a Prefeitura de Maquiné, a igreja e a escola da Solidão, o CTG Devotos da Tradição e a vizinhança da Tekoa Guyra Nhendu. Com nossa própria organização social fortalecida, também fortalecemos e ampliamos nossa rede de parceiros.

O nosso próximo nhemboaty será realizado na Tekoa Ka'aguy Pa'ü (Caraá), no mês de fevereiro de 2017.

Aguyjevete

Pave' ñ

(O documento original foi assinado por todos os presentes no encontro)

Anexo 3

Narrativas de Vherá Poty

Banca de Qualificação do Projeto de Pesquisa de Mestrado,

em: 28/03/2018.

Bom dia!

Primeiramente agradeço a professora Josieli pelo convite. Colocou ali “Convidado especial” (Cartaz do programa), mas acho que é um exagero isso. Sabe que o esforço, tanto de pessoas acadêmicas como de pessoas indígenas, que são no caso, os principais protagonistas no sentido assim, de trazer todos os valores dos conteúdos no trabalho (referindo-se aos saberes indígenas e aos indígenas), tem todo o seu mérito, mas acho que nenhuma ultrapassa a outra, no sentido de valorizar.

Também agradeço muito por esse momento, por essa oportunidade de encontrar e reencontrar as pessoas, as “velhas amigas” (se referendo as professoras Doutoradas da Banca, Maria Aparecida Bergamasch e Ana Luisa Teixeira de Menezes, com quem tem vários projetos em parceria), pessoas difíceis de encontrar toda hora. Encontrar o Rodrigo (Rodrigo Venzon, atual Coordenador da Educação Escolar Indígena da SEDUC – Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul) aí também foi uma alegria, pessoas que estão sempre nessa caminhada, que estão sempre na luta, legal. Muito feliz também de encontrar minha prima Ivanilde (Ivanilde Silva também da etnia Mbya Guarani e estudante do curso de Pedagogia da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que tá aqui presente, que também tá na luta na universidade.

Eu não tenho muito esse hábito de “pontualisar”, como não tenho costume acadêmico, eu vou tentar pegar o contexto inteiro. A Josieli vem conversando sobre o trabalho dela e a gente ajuda no que a gente pode. Mas acredito que todos esses trabalhos eles têm uma direção, eles têm uma direção política, na verdade são os conteúdos políticos que trata de uma questão que...

Eu enquanto Guarani, enquanto uma pessoa que circula nesse meio, mas não porque sou político, mas por uma necessidade, hoje entendo. Eu também estou sempre

me avaliando e avaliando sempre essa relação, do que a gente enquanto indígena defende, o que a gente tá defendendo. A nível político ou tanto acadêmico, nós temos muitas vezes uma dificuldade de relacionar, o que a gente vive e defende e de que forma se comportar politicamente. Eu chego às vezes me perguntar de que o indígena, em especial o Guarani, nós temos um ponto de fraqueza na qual a gente tenta se enquadrar dentro da política nacional, de uma forma que às vezes a gente tem dificuldade de lidar, porque não é a nossa linguagem.

Então, mas atualmente eu chego a uma conclusão que o Guarani tem um potencial gigantesco para lidar com a política, para rebater. Mas isso acredito eu que a gente tem um ponto fraco, porque a gente até agora, a gente tenta entender a política, a gente não tenta criar nossa própria linguagem política, nós não temos uma linguagem política própria, ou seja de defesa. Sempre que a gente se manifesta politicamente é por necessidade. Eu estou sempre tentando entender isso, por que o Guarani, ele é talvez o mais resistente e o mais forte tanto politicamente, e principalmente espiritualmente, mas ele não consegue lidar com a política cotidianamente.

Alguma pessoa às vezes me questiona, dizendo que a manifestação espiritual também é uma atitude política, é um comportamento político. Eu concordo por um lado, mas por outro lado não, porque isso não é uma prática política. E aí quando vejo agora a apresentação da professora Josieli... A educação escolar ela é um pouco confusa hoje ainda nas comunidades, primeiro pelo recente estabelecimento que existe entre a escola, que é o Estado, nas comunidades Guarani.

A gente enquanto indígena mesmo, pode falar minha prima também se eu estiver errado, nós temos uma grande dificuldade hoje de trabalhar com essa questão, por que a gente se confunde um pouco. A gente tenta entender a educação escolar diferenciada, a gente não tenta criar a educação escolar diferenciada. A gente simplesmente tenta trabalhar o que é vinda lá de fora, a gente tenta entender a linguagem política já imposta pelo o Estado nas comunidades.

E daí a gente às vezes se confundi dentro da Aldeia mesmo, dentro do território próprio. Porque a gente tem o espaço escola e a comunidade e muitas vezes a gente se confunde quando tenta trabalhar. Vejo muito isso, não em uma Aldeia, mas em muitas Aldeias, em todas praticamente. Onde muitas vezes a escola tem as atividades, na qual

para muitas pessoas aqui da cidade faz entender que a escola está incentivando as práticas culturais daquela comunidade.

Isso é uma confusão que existe demais. Talvez pra nós que vivemos na Aldeia não haja essa diferença. Mas politicamente isso é meio confuso, porque mais atividades culturais aparecem através da escola do que propriamente do coletivo, enquanto uma comunidade Guarani. E quando me refiro de que a gente não tem e talvez a gente, tá na hora de pensar quanto um povo que tem todo um sistema cosmológico, cultural, espiritual, vivo, vivo. Tá na hora da gente pensar em criar uma linguagem própria de se comunicar com a sociedade.

Eu quero citar aqui um exemplo bem simples. Se a gente fica, por exemplo nas redes sociais, e a gente coloca lá que é contra a evangelização dos povos indígenas, mas em outro momento a gente coloca lá no Facebook: “Eu quero desejar um bom final de semana aos amigos. Fiquem com Deus.” Eu estou expressando uma coisa que eu sou contra, então essa confusão que a gente cria. A gente não consegue criar a nossa própria expressão para a sociedade, para eles entenderem essa diferença.

Eu trago um pouco essa questão aí porque eu sinto essa necessidade, a gente mesmo cria essa confusão, em boa parte da nossa comunicação. E quando a gente fala do diferente, não é só questão de hábitos, é também na questão linguística. Só que ao mesmo tempo eu entendo toda essa complexidade, assim linguística.

Primeiro que eu questiono um pouco a questão da Língua Portuguesa hoje, primeiro que é Língua Portuguesa e não Brasileira, isso já me leva longe né?! Segundo que eu tento entender de que forma é composta, ou seja a língua do Brasil e se de fato existe a Língua Brasileira e de como ela é composta. Aí eu enquanto Guarani, com todas essas dificuldades de falar a Língua Portuguesa, eu chego a uma conclusão que a Língua Portuguesa do Brasil é um projeto linguístico que não foi finalizado. Na verdade, a Língua Brasileira é uma grande mestiçagem linguística, porque a Língua Brasileira ela é composta por várias, por muitas palavras diferentes, inclusive o Guarani. Ou seja, é uma grande mistura apenas e eu que não entendo coisa nenhuma de Língua Portuguesa, me confundo ainda mais com essa língua que não é finalizada, parece que ela não existe no final. Ela começou, mas não terminou. Então é uma grande mistura linguística que vejo.

Então, isso tudo dificulta hoje nesse projeto, nesse nosso processo de comunicação nossa. Então um pouco as dificuldades para a gente lidar com a questão, tanto acadêmica e política acredito que um pouco vem disso. Vem do desconhecimento da própria sociedade em relação a sua língua.

Então, mas assim voltando um pouco nessa questão da apresentação da professora, a gente se encontra em uma situação hoje que nem mesmo nós sabemos como lidar com a política, porque a política, ela tem um certo... Ela é muito limitada para muitas coisas. Daí hoje já pra mim é muito difícil ver a política sendo construída. Talvez até a origem da política, do termo política seja também de dominação, simplesmente.

E hoje a gente passa por um processo muito complicado, no sentido que a política se tornou basicamente uma politicagem. E isso nos torna ainda mais frágeis, não só povos indígenas, mas também a sociedade brasileira. Imagina se antes já era complicado essa relação, imagina com toda essa politicagem que ainda confunde a cabeça de muita gente, ou seja, muitos tem menos capacidade de lidar com o diferente, por causa desse impacto da política.

Eu entendo que, acho que uma das razões, de nós estar um pouco fragilizado, nesse sentido, é esse efeito mesmo, é por causa disso, por causa dessa influência da politicagem brasileira. E quero ver se consigo expressar um pouco do que eu tento buscar, o que tenho feito, o que tento fazer dentro da comunidade. Independente das funções, independente da relação. É que às vezes me pergunto: “Será que as pessoas que estão indo na comunidade fazer trabalho de pesquisa, será que eles têm noção da complexidade cultural que existe?”

Também penso assim, que talvez a grande dificuldade que surge para as pessoas que pesquisam, é porque talvez já tem uma direção do que que busca. Já tem alguma imaginação na cabeça, do que o costume Guarani seja, como será que é. Aí, como já tenho dito para Ana, Cida e outras pessoas que ajudo, é que falta muita convivência. A convivência ajuda bem mais do que um ou dois dias focado na pesquisa. Porque o cotidiano daquela comunidade varia cotidianamente. Tem dias que talvez a pessoa não está tranquila para falar, não vai falar de seus valores. E esses agendamentos de visitas é o que muitas vezes prejudica.

Mas é uma luta né?! Eu também não tô dizendo que é impossível. É um processo de que a gente busca fazer quanto essa dificuldade. Até na relação de construção do trabalho a gente tem essa dificuldade. O Guarani pode receber todo o dia, mas a pessoa não tem disponibilidade todo o dia. Então, nessa pequena coisa de contato, também a gente encontra essa dificuldade, nesse pequeno contato. E se a pessoa quer vir pra cá, pra universidade qualquer dia, também a gente encontra isso, “Não que aquela sala tá ocupada”, “Não que a professora tá em reunião”, “Não...” Então nesse pequeno contato a gente já encontra essas dificuldades.

Então a gente às vezes acharia interessante vocês enquanto acadêmicos e acadêmicas que estão aqui, comecem a avaliar o processo dessa relação. Acho legal também que a universidade enquanto espaço público, ou seja, enquanto espaço do governo, também busquem essa avaliação, que não só fique no termo intercultural, mas que de fato busquem a se aprofundar um pouco mais, no conteúdo de vivência mesmo, de entender, mas é um desafio isso.

A professora Josieli mesmo, eu tento explicar às vezes algumas coisas pra ela, não é só ela, mas todos tem essa dificuldade, de pensar que entendeu, de pensar que “ah sim é isso, agora entendi”. Só que isso é uma coisa que não se deve levar em consideração o que entendeu. Sempre buscar cada vez mais. Mas como tenho dito das outras vezes, eu fico feliz sempre em ver esses trabalhos, porque esses trabalhos tem um papel importante politicamente principalmente dentro da universidade. A gente sempre faz essas pequenas cobranças, mas é por saber que vocês têm essas condições.

Bom, acho que se eu for avaliar algumas questões sobre o trabalho dela especificamente, aqui no que você apresentou tem coisas, assim pra mim, é grande demais. Tem a questão da dança, questão do coletivo, da luta, tudo o que você talvez vai ter que se esforçar muito pra você trabalhar as relações. Pra mim tá tudo emendado, tá tudo misturado e são coisas que já mais ou menos eu entendo um pouquinho, mas eu sei que para explicar alguma coisinha para o juruá, juruá que é juruá mesmo, que não entende nada de Mbya, às vezes tu precisa para falar uma coisinha só, tem que escrever um monte de coisas lá, pra ele entender o que significa aquilo para o Guarani. Então isso já te coloca numa condição que tu tem que explicar “o que é xondaro, ruvíxá jogüerovy’á o que o que é Mbya e Mbya Kuery.

Então, é uma longa jornada que você tem aí pela frente, mas é um trabalho que a gente vai tá, com certeza eu me coloco a disposição a ajudar sempre que eu puder. E eu não vi o trabalho né, só vi agora ela apresentando, mas mais ou menos já tinha uma noção do que ela estava fazendo, porque ela estava sempre falando. Mesmo que eu não respondia ela escrevia pra mim. Então, é um início bom assim que a gente tem que compartilhar, multiplicar o resultado disso né. Que as pessoas aqui que estão presentes, tanto a mesa como os que estão aqui, tem muito a contribuir, porque já passaram por isso e tão passando por isso.

Basicamente isso.

Considerações finais após todos da banca avaliarem o projeto

Bom, eu fiquei viajando aqui nas falas de vocês... Acho importante você refletir um pouco sobre essas questões. Eu meio que falei umas coisas aqui com uma intenção de justamente provocar esse desconhecimento linguística, ou seja, de contato, porque exatamente sobre isso que estou me referindo. Quando falo que a gente ainda não tem uma linguagem própria política, não quer dizer que a gente não saiba falar.

O que eu estou querendo dizer é a mesma coisa que o Guarani fala “Já vyju” e o juruá pergunta “o que é já vyju?” e o Guarani responde “Bom dia!” A gente traduz de um jeito que acaba desvalorizando a nossa própria expressão, só pro outro entender. E isso não é correto. Pelo menos quando a gente se remete a uma questão que a gente quer que o outro entenda, de que forma que eu estou me referindo sobre a minha palavra, a minha expressão. O que até onde eu sei um “bom dia” faz uma diferença enorme do que eu tentar traduzir como mais um despertar, mais um amanhecer. É um pouco isso, é disso que eu estou querendo colocar.

É importante sim, sempre, não estou querendo desvalorizar de forma alguma o que a professora Cida traz aqui sobre a importância, os valores, os conhecimentos acadêmicos que existem, mas também o conhecimento se é de pessoas, tudo o que vocês estão lendo é de pessoas, mas a questão é onde isso vai te levar, a que conhecimento e a que compreensão isso vai te levar e como tu vai fazer isso. Porque a todo momento a gente tá ouvindo aqui “sábias palavras”, “Guarani é um povo sábio”. De fato, a gente sabe disso, se referindo aos velhos, ao conhecimento ancestral. Mas

essa sabedoria que tanto é repetida, é o que nos coloca na condição de a gente dialogar com qualquer outra cultura. Coisas que talvez a universidade, enquanto uma espécie de conhecimento também esteja na hora de fazer isso.

E aí já coloco as professoras diante dessa parede, no sentido de que tem também de se aprofundar nos conhecimentos da própria universidade, até alcançar a condição dela dialogar com o outro, positivamente. E não apenas mergulhar nessa questão de dizer que o conhecimento Guarani não é conhecimento acadêmico, e levar sempre dois caminhos, sem conectar eles.

Então, quando me refiro nessa questão de que tá na hora da gente criar uma língua própria, ou pelo menos tentar aos poucos, é isso, é de a gente não mais traduzir o “já vyju” como “bom dia”. Estou trazendo um exemplo bem simples pra ter uma ideia do que eu estou querendo, estou tentando dizer aqui. Aí volto a repetir, não sou acadêmico nenhum, não entendo coisa nenhuma sobre a universidade, mas acho que de tanta convivência que já tive a oportunidade, chega uma hora que também eu quero entender sobre os valores, os conhecimentos que ela carrega e se com todo esse conhecimento ela é capaz também de dialogar, de sábio pra sábio.

Porque ainda, muitas vezes, em condições de Guarani, teoricamente a gente é um povo enorme, forte, resistente. Mas quando a gente chega lá no topo mesmo, a gente tá sempre lá embaixo, no sentido de que quem diz realmente como a gente é, é sempre a academia. Então, me refiro um pouco sobre essas diferenças. Claro que isso é uma discussão que é de vocês, mas é sobre nós, que não é nada simples. Por isso que eu falo, é interessante que a gente comece a refletir sobre isso, sobre a linguagem do Guarani.

Agora mesmo estou ouvindo aqui, com toda essa dificuldade, tá é interessante o que a Cida falou, de uma forma que o Guarani fala e de como o juruá entende isso. É porque o Guarani tá um pouco acostumado de tentar traduzir de uma forma que o juruá entenda. Um outro exemplo bem simples, o Guarani fala Tupã, daí o juruá pergunta “o que é Tupã”, muitos podem responder que é Jesus Cristo e outros podem já ter um outro entendimento, ou seja um outro vai dizer que é Jesus Cristo, mais sem a noção desse grande equívoco. E Nhanderú, Deus, mas o que é Deus para o juruá? Então a gente às vezes não consegue lidar com isso, diferenciar pelo menos essa gravidade linguística que a gente usa.

Então eu me refiro um pouco sobre essa questão, acho importante assim, tanto que eu mesmo, como as professoras já falaram, você traz questões bem complexa, e às vezes é um pouco... Falo para eu mesmo, coisas que para você entender uma coisa, tem que entender outra antes. Às vezes tu quer entender muita coisa sem saber da origem, da fase primeira, que é necessário pra ter esse avanço e sempre vai ser difícil porque cada um entende de uma forma como a gente fala, mas isso é porque a gente tem essa dificuldade mesmo.

Agora falando de autobiografia (dos professores indígenas), isso é uma questão que eu também acho um pouco inadequado nesse processo, porque aí já trabalha a questão, trabalha um termo que é coletividade, mas acaba inserido de um jeito que é tornar individual. Então, não seria uma coisa muito apropriada, dependendo de como ela irá colocar, mas ainda acho meio sem sentido nesse contexto.

E também nessa questão da pesquisa com os professores, eu sugiro assim que também busque entender o professor, mas também a sua função não como professor apenas, mas a sua função dentro da comunidade, qual que a relação do professor com a comunidade. Por que hoje, assim, dentro da política, da relação da política interna e externa, que é no caso o estado, principalmente na questão de educação escolar, muitas vezes acontece essa questão, não é todas as Aldeias, mas tem Aldeias.

Como você não vai atuar numa Aldeia só, é importante fazer esse processo de conhecer o Guarani não como professor, talvez antes, mas conhecer ele como Guarani e depois conhecer ele como Guarani professor, daí tu tem mais chance de lidar com o coletivo, de trabalhar com o coletivo. Isso é uma preocupação minha enquanto Guarani, isso é importante, porque como a política meio que interfere nesse processo todo, hoje temos a escola, temos o professor e temos a comunidade, então já há essas camadas da relação. Acho importante assim, refletir um pouco sobre essa questão também, considerando que é necessário entender o Guarani antes acho, não somente como professor.

Só para concluir sobre o planejamento, eu fico pensando sobre o “Plano de Vida”, fico pensando assim, e fico um pouco na dúvida, como será que as pessoas entendem isso na comunidade. São duas questões que eu me pergunto “será que a sociedade, o juruá vê o planejamento da escola na comunidade?” ou “será que percebem que a escola, ele tem que se adequar no cotidiano comum da comunidade?” são

questões diferentes, pelo menos pra mim é. Uma coisa é você entender que trabalhar o planejamento da escola na comunidade, outra coisa é como a comunidade enquanto coletivo trata o espaço como estado. Como que a escola funciona?

Só quero contribuir aqui, para finalizar, ontem estive lá no Cantagalo. E questionei a Diretora da escola lá, que a minha filha tem aula de manhã e acho que tinha feito algumas atividades de tarde, coisas que a mãe dela perguntou pra mim, porque a mãe dela estuda de tarde e de tarde quem fica com minha filha menor é a irmã. Então se ela está indo de tarde também, aí meio que já interfere no processo comum da família, que de manhã já tira o tempo de convivência comum da família e de tarde vai ter de novo isso, isso já é tomar a minha filha do processo comum da comunidade.

Então fui falar com ela, com a Diretora sobre isso, eu disse você, ou seja, a escola já tira metade do dia de nós e ter que estudar de tarde de novo, isso é manter ela na prisão. Então, aí como que vai tratar da questão da educação diferenciada se tá fazendo isso. Daí fui lá e disse, não deve, não pode mais acontecer, minha filha tem que estar em casa de tarde cuidando da irmã, tem que lavar roupa, tem que fazer a comida paras crianças, tem que aprender isso também, não é só vir aqui ficar escrevendo e lendo.

Então me refiro um pouco sobre essa questão de que a escola não tem que ser o planejamento da Aldeia, ou seja, não tem que trabalhar o planejamento da escola, mas sim a comunidade que tem que acolher a escola. Só que o contrário acontece muitas vezes, mas isso é uma confusão que a gente cria, que a gente tem essa dificuldade de lidar com a política imposta nas Aldeias. Mas é só como uma reflexão que estou colocando isso.