

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Chirley Maria de Souza Almeida Santos

O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá - São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2016

Chirley Maria de Souza Almeida Santos

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá - São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior

São Paulo
2016

BANCA EXAMINADORA

**Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de
Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para
realização desta pesquisa.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Tupã e os encantados de luz pela força e ajuda nos momentos difíceis.

A toda minha família querida, que tanto amo, e em especial as quatro mulheres da minha vida com quem aprendo a cada dia: minha avó Maria Divina (Mãe Bó), minha mãe Socorro e minhas filhas Emily e Laissa.

Aos Guarani da *Tekoa Pyau* - Jaraguá pelo respeito e carinho a mim dedicado.

Ao meu orientador Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior pela paciência comigo e minha pesquisa.

À professora Circe Bittencourt pelo respeito aos povos indígenas e a orientação adequada na banca de qualificação.

Ao professor Antonio Simplício de Almeida Neto pelas sugestões importantes sugeridas na banca de qualificação.

Aos professores do programa Educação: História, Política, Sociedade – EHPS pela instrução dada.

Aos amigos do programa Educação: História, Política, Sociedade – EHPS, pelo apoio nas horas que precisei.

À Assistente de Coordenação, a Betinha, do programa Educação: História, Política, Sociedade – EHPS, pela paciência dedicada aos alunos.

À CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

O presente trabalho, analisando narrativas e informações coletadas por meio de entrevistas e de observação, examinou o trabalho realizado pelos educadores do CECI-Jaraguá (Centro de Educação e Cultura Indígena – escola pertencente à rede de ensino município de São Paulo). As reflexões realizadas com base nos dados teve como referência o fato de que tal centro educacional é um instrumento para o fortalecimento da cultura tradicional Guarani, transformando em conteúdo escolar a sua cosmologia e os costumes decorrentes do modo de vida, além da do conhecimento que os mais velhos da aldeia carregam. A presença da escola na comunidade também se justifica pela necessidade de os indígenas compreenderem o mundo dos *jurua* (não indígenas). Verificou-se que os processos de preservação de costumes e crenças levado adiante em uma instituição (a escola) que não faz parte da cultura Guarani, visto que a educação das crianças foi historicamente promovida na interação e integração delas nas atividades dos adultos, evidencia a transformação tanto da tradição como da escola, sem que isso signifique a perda da identidade cultural. Por essa razão, o conceito de *fronteira* de Fredrik Barth foi fundamental na interpretação dos dados.

Palavras-chave: Educação Indígena; Educação Infantil Escolar Indígena; Interculturalidade; Povo e Cultura Guarani.

ABSTRACT

This current work, analyzing narratives and information collected through the means of interviews and observation, examined the work realized by the professionals of education of the CECI-Jaraguá (center of education and indigenous culture, school belonging to the network of education of the municipality of Sao Paulo, Brazil). The reflections made with base at the data had as reference the fact that such educational center is an instrument to the strengthening of the traditional Guarani culture, transforming in school content their cosmology and customs resulted from the way of life, besides the knowledge that the elderly of the tribe carry on. The presence of the school in the community is also justified by the necessity of the indigenous understand the world of the *juruá* (non indigenous). It was verified that the processes of preservation of customs and native beliefs taken away in an institution (the school) that does not make part of the Guarani culture, as long as the education of the children was historically promoted in the interaction and integration of them in the activities of the adults, show the transformation such of the tradition as the school, without meaning the loss of the cultural identity. For this reason, the concept of frontier by Fredrik Barth was fundamental to the interpretation of the data.

Keywords: Indigenous Education; School of Early Childhood Education; interculturalism; Guarani People and Culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1 – O currículo escolar e a cultura Guarani	22
1.1. Currículo do CECI Jaraguá	22
1.2. Materiais Didáticos específicos para escola indígena	28
1.3. Materiais Didáticos produzidos pelos Guarani	33
Capítulo 2 – Aspectos Sociais Educacionais e Culturais do Centro de Educação e Cultura Indígena – CECI – Jaraguá	45
2.1. A Cultura e a Educação Guarani	49
2.2. Aspectos da Educação Guarani	58
2.3. Os Educadores do CECI –Jaraguá	63
2.4. Trajetórias dos Educadores do CECI	67
2.5. Da Educação Tradicional Indígena à Escola Institucionalizada	70
Capítulo 3 – Formação de Professores para Escolas Indígenas e dos Educadores Guarani como forma de resistência na cidade de São Paulo	77
3.1. A prática Pedagógica do CECI Jaraguá	88
Considerações finais	97
Referências	100
Anexo	106

GLOSSÁRIO

Ajaka – cesto

Amba 'i – altar Guarani

Apekũ – língua

Ara Pyau – tempo novo

Ara Yma – tempo velho

Guyrapa ju – arco amarelo

Itakupe – atrás da pedra

Jopara – mistura de alimentos

Juruá – não indígena

Ka 'a – erva mate

ka 'aguy – mata

Kalipety – calipal

kavure – bolinho feito de farinha de trigo.

krukutu – pio de coruja

Kuaray Rexakã – brilho do sol

kyringue – crianças

Mandi 'o – mandioca

Mangá – peteca

Mbaravija – adivinhação

Mbeju – beiju

Mbojape – tipo de bolo de fubá

Mbyta – pamonha

Mirĩ – pequeno

Mondepi – armadilha

Nhande reko Ymaguare a 'e Aỹgua – nossa vida tradicional e os dias de hoje

Nhandekuery Mbya rekoa São Paulo tetã mbyte re – Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo.

Nhandereko – jeito de ser Guarani

Nhandereko nhemombe 'u Tenonderã – histórias para contar e sonhar

Nhanderu – Deus

Nhe'ẽ Porã – espírito bom

Nhemongarai – batismo

Ojopoi – pescar

Oo Jere – casa redonda

Opy – casa de reza

Reviro – comida a base de trigo

Takuapu – som de bambu

Tangara – pássaro sagrado

Teko Arandu – sabedoria de vida

Tekoa Pyau – aldeia nova

Tekoa Ytu – aldeia da cachoeira

Tembi'u Eteí – alimentação tradicional

Tenonde Porã – futuro bonito

Uruxi – galinha mãe

Xamoĩ – avô

Xanjau – melancia

Xeramoĩ – meu avô

Xipa – pão Guarani feito de farinha de trigo

Xondaro – guardião

Yakã – rio

Yy rexakã – água clara

SIGLAS

CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena

CEII – Centro de Educação Infantil Indígena

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAE – Departamento de Alimentação Escolar

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DRE – Diretoria Regional de Educação

EHPS – Educação: História, Política, Sociedade.

EOL – Escola Online

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDETI – Instituto das Tradições Indígenas.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PJ – Pirituba /Jaraguá

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEII – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização

SEE – Secretaria de Educação Estadual

SME – Secretaria Municipal de Educação

TI – Terra Indígena

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação gráfica da estrutura organizacional dos CEII/CECI	28
Figura 2: <i>Nhande reko Ymaguare a'e Aỹgua</i> – nossa vida tradicional e os dias de hoje	36
Figura 3: <i>Nhandereko nhemombe 'u tenonderã</i> – histórias para contar e sonhar	37
Figura 4: <i>Nhandekuery Mbya rekoa São Paulo tetã mbyte re</i> – Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo	38
Figura 5: <i>Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo</i>	39
Figura 6: <i>Mudanças climáticas e o povo Guarani</i>	40
Figura 7: <i>O que é, o que é?</i>	41
Figura 8: Calendário Guarani	42
Figura 9: Centro da comunidade <i>Tekoa Pyau</i> com vários cachorros abandonados	84
Figura 10: Vista aérea da comunidade Guarani localizada no bairro de Jaraguá, cidade de São Paulo/SP.	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspectos da trajetória dos educadores do CECI Jaraguá	68
--	----

INTRODUÇÃO

Compreender a prática pedagógica na educação dos Guarani¹ não é tarefa simples. É necessário entender como funciona toda a estrutura social desse povo – sua cultura e sua tradição. A educação Guarani, tanto a tradicional vivida na comunidade antes da chegada escola quanto levada adiante na escola formal, somente adquire seu significado pleno quando articulada com o processo amplo da vida cotidiana. Uma mirada à distância, sem a aproximação para entender como acontece essa educação pode causar mais desentendimento e confusão.

Nesse sentido, para se falar de educação é preciso tratar, também, de outros aspectos relacionados ao modo de ser e as interações sociais desse povo. O presente trabalho aborda a relação de fronteira entre o saber tradicional e os oriundos da escola convencional, tal como se manifestam no Centro de Educação e Cultura Indígena – CECI Jaraguá, que é uma escola de educação infantil localizada no interior da aldeia – e, também, como os educadores Guarani desenvolvem atividades que preservam e fortalecem sua cultura.

Essa escola foi pensada e idealizada junto aos líderes das aldeias para que fosse um espaço de promoção da cultura. Há outros CECI na cidade de São Paulo: nas aldeias *Tenonde Porã* e *Krukutu* (extremo sul do município), e todos estão subordinados à Secretaria Municipal de Educação.

A situação dos Guarani na cidade de São Paulo nem sempre é tranquila. O contato próximo com o não-indígena muitas vezes tem sido conflituoso, derivando muitos preconceitos. Causa estranheza suas moradias e modo de viver: os moradores da *Tekoa Pyau* (localizada no bairro do Jaraguá e próximo ao parque estadual que leva esse mesmo nome) são os que mais sofrem. Já se ouviu muitas pessoas dizendo que ali é uma favela por conta das casas serem de madeira; puro desconhecimento, pois os Guarani não conseguem construir suas casas como tradicionalmente o faziam por falta matéria prima e também, o mais importante, a impossibilidade da demarcação da terra por parte do governo. Ou seja, não há, por enquanto, a menor garantia da permanência da comunidade ali, que corre o risco de ser retirada de lá a qualquer momento por força de reintegração de posse.

¹ A partir de uma convenção entre linguistas e antropólogos, em 1953, ficou estabelecido que o substantivo gentílico referente ao nome de um povo indígena seria grafado com maiúscula e nunca pluralizado: tal substantivo, além de muitas vezes já estar no plural na língua indígena de referência, é designativo de um povo, de uma sociedade, de uma coletividade única – e não apenas de um conjunto de indivíduos. Daí nos referirmos aos *Palikur*, e não *palikures*; aos *Guajajara*, e não aos *Guajajaras* (conforme MAHER, 2006, p. 14).

São sete aldeias Guarani na capital, três delas lutam pela demarcação de suas terras, incluindo a pesquisada, como observado acima. Apesar de ter sido publicada portaria declaratória², essa não é garantia suficiente. Apesar da localização próxima à área urbana e do contato intenso com a chamada sociedade envolvente, continuam a preservar sua língua materna e seus costumes, considerado por eles uma grande forma de resistência Guarani na cidade de São Paulo. Os moradores dessa aldeia chegam a mencionar a saudade que sentem do canto dos pássaros e almejam um dia um espaço maior para que seus filhos possam viver como antes seus pais viviam, já que no local em que vivem hoje é constituído por um aglomerado de pessoas esperançosas de um amanhã melhor, aspecto muito destacado em suas narrativas.

Mediante coleta de dados e escuta de narrativas constatou-se que a maioria dos educadores nasceram em outras comunidades (algumas localizadas em outros estados da União) e vieram para a *Tekoa Pyau* em decorrência do processo migratório, que é marca constante da cultura Guarani. O deslocamento de um lugar para o outro é algo comum e pode ser por uma simples visita aos parentes (que pode durar muito tempo), pela busca de uma cura com José Fernandes, o líder espiritual da aldeia (visita essa que também pode se prolongar). Essa é a trajetória apontada por muitos dos educadores do CECI Jaraguá.

Para se tornar um educador, o critério de escolha é ser militante da cultura e dominar certas atividades tradicionais. Essa é a experiência exigida. Por exemplo, se alguém é bom o suficiente na culinária tradicional e costuma preparar alimentos voluntariamente, tal perfil já habilita o indivíduo para o trabalho com a educação. Aponta a educadora Geni Vidal (2015), em entrevista concedida para esta pesquisa, sua experiência como fundamental para se tornar uma funcionária do CECI Jaraguá:

Eu tava fazendo atividade voluntária: *mbeju*, *kavure* e outros alimentos tradicionais e o *xeramoí* falou que seu quisesse ele me colocaria para trabalhar no CECI, porque tenho experiência com a culinária tradicional, toda comunidade sabendo das minhas atividades tradicionais aceitaram, não tinha experiência como educadora... só os trabalhos na comunidade (Geni Vidal, Educadora do CECI Jaraguá., 2015).

É importante mencionar que a escola de educação infantil baseada em princípios tradicionais da cultura indígena é algo recente para os Guarani do Jaraguá, pois o CECI tem apenas 11 anos. A educação catequizadora, que prevaleceu por anos, realizada por

² Cf. Notícias FUNAI. “Ministro da Justiça assina Portaria Declaratória da Terra Indígena Jaraguá”, 29 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3280-ministro-da-justica-assina-portaria-declaratoria-da-terra-indigena-jaragua>. Acesso em 19 de julho de 2015.

missionários tinha a intenção de “civilizar” os nativos. Essa forma de educação é totalmente diferente das reivindicações educacionais feitas pelos indígenas nos dias atuais. Aquela forma de imposição, chamada de educação, realizada de início pelos jesuítas não é mais tolerada nos dias atuais. Princípios fundamentais, como autonomia, são definidos pelos próprios indígenas de modo que estes postulam um modelo alternativo de educação escolar. O modelo anterior impunha normas, valores e práticas que, ao invés de preservar os costumes, promovia ou a catequização ou à integração na sociedade nacional, desconsiderando que esses povos possuem sua religião, seus costumes, seus valores e sua própria forma de educar.

Cabe ressaltar que atualmente há uma grande preocupação por parte dos indígenas em relação a esse forma de educação que prioriza saberes externos a sua realidade. Ensinar no âmbito da própria cultura significa o respeito ao modo de viver e à relação estabelecida com a natureza. E a educação diferenciada que ocorre nas comunidades indígenas somente tem sentido caso seja uma educação que preze pelo jeito de ser de cada povo, com normas específicas, calendário próprio, currículo elaborado por todos, principalmente com os sábios e lideranças (geralmente os mais velhos).

Em suma, partindo de observações feitas em campo, os espaços nos quais acontecem as trocas de saberes são fundamentais. E é importante deixar expresso que, para os Guarani, todo espaço da comunidade é propício para a educação; não é necessário que se esteja dentro do prédio escolar para a educação acontecer. As atividades acontecem de forma coletiva. Não há separação de alunos por grupos ou faixa etária. Todos compartilham juntos da educação e, muitas vezes, os familiares acompanham as atividades, como é o caso do artesanato tradicional, entre outras formas de interação entre comunidade e o CECI. Tais experiências coletivas são importantes para a comunidade e para o bem estar da criança, que sempre está acompanhada da família e dos demais membros da aldeia, sempre que assim se fizer necessário, conforme aponta a educadora Geni Vidal: “ os pais trazem as crianças todos os dias... para café, almoço, lanche e jantar, alguns vêm e fazem atividades juntos com os filhos, essa é a maior participação da família e da comunidade no CECI” (Geni Vidal, Educadora do CECI Jaraguá, 2015).

De outra parte, Noal (2003) aponta as contribuições sobre a forma de organização da educação indígena, pautada nos princípios da autonomia dos povos, quando a comunidade participa ativamente da vida da escola:

Uma escola indígena deve obrigatoriamente ser uma escola do jeito de ser do povo a que serve. As crianças, no seu processo educativo escolar, devem ser orientadas e acompanhadas da mesma maneira como suas mães e seus pais agem. Essa é uma questão básica para quem quer entender a função da escola diferenciada. É uma questão fundamental para que as crianças

indígenas tenham prazer e vontade de frequentar a escola (NOAL, 2003, p.10).

Nessa fase da infância, os pais, os irmãos, os avós, assim como outros membros da comunidade, são importantes para o desenvolvimento afetivo, psicológico e cognitivo da criança. E os educadores devem estar afinados com tais princípios, pois no modo tradicional de vida não ocorre a separação das crianças com os mais velhos, tampouco se divide o tempo, de forma a definir cada momento específico para o que deve ser feito. Também, por conseguinte, não se tira uma criança da roda de conversa com os mais velhos para levá-la para escola. E esta, por sua vez, passa a ser o local no qual os indígenas têm uma extensão de seu modo de vida, onde a cultura tem continuidade.

Ouve-se muitas críticas em relação à prática pedagógica dos educadores do CECI. Alguns estagiários, visitantes e os próprios supervisores tecem questionamentos sobre a forma de educação dos Guarani, chegando a perguntar se de fato está acontecendo aula e, de acordo com observações realizadas, dificilmente conseguem enxergar além de uma escola convencional carregada de normas burocráticas.

No entanto, conforme o caso ora estudado, a escola não serve para doutrinar e impor aspectos exteriores à cultura. Claro que tais aspectos existem, mas não são os primordiais. A ideia que orienta a educação escolar é aquela que visa difundir de forma concreta, e ampliar a tradição e a cultura desse povo. Isto faz com que haja mais atenção à prática cotidiana dos indígenas. Mesmo que se trate de uma escola que está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como é o caso do CECI, segue as especificidades da comunidade.

Observando por esse viés a educação infantil e a prática dos educadores Guarani, a escola na comunidade se torna uma espécie de espaço de fronteira. Isso porque, estando a aldeia *Tekoa Pyau* no meio do espaço urbano da cidade de São Paulo, ela acaba por incorporar aspectos da cultura do outro sem, no entanto, que tal fato signifique a perda da identidade e autonomia. Nesse sentido, a fronteira pode ser caracterizada por ser um espaço em que o eu e o outro se encontram, e isso no interior da comunidade e, especialmente, na escola. Os indígenas afirmam que o CECI deve funcionar respeitando o *Nhandereko* (seu jeito de ser), portanto, diferenciando-se do modelo de escola não indígena, que tende à homogeneização das diferenças. O CECI conta com regimento específico que foi elaborado por eles próprios e oficializado em 2014 pela SME-SP. Esse documento constitui-se em garantia para a educação que desejam. Dessa maneira, o conceito de fronteira, tal como definido por Barth, orienta as análises realizadas. Tal conceito implica em considerar que, apesar do fluxo constante de pessoas, a fronteira permanece:

Em primeiro lugar, fica claro que a fronteira persiste apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelas quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais. Em segundo lugar, descobre-se que relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância social vital, são mantidas através de fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados (BARTH, 1969, p. 188).

Por meio da fronteira marcada pela questão étnica, Barth compreende que esse processo é dinâmico. Ocorrem transformações a partir do contato com o outro sem que se perca a sua singularidade. Também ocorrem situações de inclusão ou exclusão: quem está ou não em determinado grupo. O contato dos povos indígenas, inclusive o Guarani, proporcionou a produção de muitos materiais pedagógicos. O objetivo é fortalecer a cultura e, ainda, criar as condições necessárias para a concretização da escola diferenciada. Cabe mencionar o pensamento de Candau em relação à promoção da interculturalidade.

Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2008, p. 52).

No que tange os materiais didáticos, eles foram elaborados visando registrar suas histórias e as guardar para os mais novos e, ainda, para serem aplicados em rodas de conversas com as crianças. As ilustrações presentes neles estão voltadas para as tradições e, de tal modo, são feitas leituras das próprias imagens, o que parece ser apropriado para a faixa etária das crianças atendidas no CECI. Dentre os vários livros elaborados, os que merecem destaque é o *Caderno de Orientações Curriculares* (2012) e o livro *Dez anos do CECI* (2014). Há, ainda, outras produções importantes: *Nhandereko nhemombe' u tenonderã* (Histórias para contar e sonhar) e outros que servem para fixar, de forma escrita, os costumes Guarani.

Sobre o CECI, ressalte-se que sua criação envolveu toda uma estrutura peculiar do povo Guarani. No ano de 2002, em reunião com lideranças da comunidade, como Olívio Jekupe, Marcos Tupã, José Fernandes, Timóteo, entre outros, e com a contribuição do não-indígena Sidney Soares, começou-se a traçar a ideia do CECI. Este processo se iniciou na aldeia *Krukutu* e se estendeu à *Tenonde Porã* e, também, à situada no Jaraguá. Desde sua

idealização já se apontava a importância de contratar os mais velhos para atuar nesse novo modelo de educação dentro da comunidade. Isto pôde ser feito, visto que não havia a necessidade institucional de formação inicial para os educadores, tal como determinam as políticas educacionais em relação ao exercício do magistério. São pessoas dotadas de sabedoria e do conhecimento sobre seu povo, já que cabe, nesse modelo de educação, a preservação dos costumes, mais do que a institucionalização padronizadora das formas de pensar. Mesmo assim, no decorrer desse processo, a formação continuada se fez presente para os educadores. De outra parte, pode-se dizer que, mesmo sem formação inicial, os educadores executam atividades para a qual não possuem formação adequada do ponto de vista institucional, mas isso não implica que o trabalho realizado pelo CECI não seja produto de planejamento e preparação, muito pelo contrário.

Observando-se esse aspecto é possível compreender a situação de tensão vivida por educadores Guarani e os não-indígenas que atuam para o CECI. Ao mesmo tempo em que desenvolvem atividades relacionadas com a vivência específica tradicional e com a preservação de sua cultura, mesmo sem formação docente, são cobradas ações que extrapolam o contexto real vivido por eles. Parece ser exatamente isso o que se verifica: situações conflituosas de definição de papéis. Espera-se evidenciar, com esta pesquisa, como se constitui a figura do educador do CECI na aldeia do Jaraguá e qual é a relação dos educadores Guarani com as práticas culturais tradicionais.

Tendo como referência o exposto até aqui são formulados os seguintes objetivos:

1. Analisar a relação que os educadores do CECI estabelecem com as práticas culturais Guarani, tomando-se para isso suas manifestações sobre a inserção dos aspectos extraídos do calendário, do modo de vida, da religião e do território Guarani no currículo escolar;
2. Descrever a trajetória de vida dos educadores do CECI a fim de analisar as razões que levaram esses indivíduos a função de educador indígena.

A partir do exposto, a hipótese desta pesquisa pode ser assim formulada: apesar da existência dessa situação tensa e conflituosa, e muito por causa da maneira como acontece a educação Guarani fora da escola, supõe-se que a transmissão da cultura, que tem como base a língua materna e a tradição oral, produz condições para que a formação entre os Guarani contenha elementos, com o auxílio da escola, que apontem para a educação intercultural, ou seja, que coloque em contato e em confronto práticas e valores de dois grupos distintos.

Sobre o método

Para a realização desta pesquisa, primeiro foi feita a consulta às lideranças da aldeia *Tekoa Payau* acerca da possibilidade de executar tal estudo. A resposta foi positiva e houve até uma satisfação por parte do Sr. Alízio Gabriel, liderança e coordenador cultural do CECI Jaraguá, que considerou oportuna a divulgação do trabalho pedagógico realizado no CECI. Ainda, avaliou que é uma maneira dos *juruá* (os não-indígenas) conhecerem e entenderem a cultura e a educação Guarani.

A motivação para pesquisar essa comunidade é exatamente a situação que vivem: próxima à cidade, com uma rodovia barulhenta ao lado (a Bandeirantes, que liga a capital ao centro do estado de São Paulo) e com um pequeno espaço para abrigar muitas pessoas, além da situação da não demarcação das terras e o reconhecimento da aldeia como território indígena (muitos são os pedidos de reintegração de posse à justiça feitos por não-indígenas). Ainda cabe mencionar que nessa comunidade fui batizada, pelo líder espiritual José Fernandes, em 25 de janeiro de 2011, recebendo o nome de *Ara Poty* (flor do dia).

Meu primeiro contato com as aldeias Guarani de São Paulo foi exatamente com a do Jaraguá. Já conhecia algumas pessoas do movimento indígena, pois também sou indígena *Pankará* de Pernambuco. Aqui em São Paulo sou uma migrante fugindo da seca do semiárido, mas estou envolvida na luta pela implementação do disposto na Lei 11.645/2008³. Por passar por problemas semelhantes de invisibilidade e violação de direitos para aqueles que saíram de suas terras, por qualquer que seja o motivo, identifiquei-me com a luta dos Guarani do Jaraguá, que enfrentam sérios conflitos sociais e econômicos. Essas foram as características determinantes para a escolha dessa unidade educacional. Registre-se, ainda, que sou graduada em Pedagogia e contratada para o exercício da função de coordenadora pedagógica dos três CECI existentes na capital paulista.

A pesquisa foi desenvolvida com os educadores Guarani do CEII/CECI localizado na aldeia *Tekoa Pyau* (Jaraguá), por meio da utilização da técnica da entrevista – verificou-se sua insuficiência, o que levou ao emprego de outros procedimentos. Ciente da necessidade de aprofundamento na coleta de informações, recorreu-se ao registro de narrativas, coletadas em rodas de conversas com lideranças da comunidade e educadores. Assim, foi possível ampliar o conjunto de dados analisados. Importante assinalar que as narrativas são práticas cotidianas dos povos indígenas. As observações também foram importantes como estratégia de levantamento de informações; com elas foi possível compreender melhor como as práticas tradicionais influenciam e são importantes no cotidiano do CECI e na comunidade e, também, a presença *in*

³ Que estabelece que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

loco permitiu certa imersão na cultura Guarani, além de dimensionar em que medida é importante para eles a preservação de seu modo de vida – trata-se de uma questão de sobrevivência como povo.

Definiu-se dessa maneira, pois se entende que é fundamental analisar a situação vivida pelos educadores que, ao mesmo tempo, são representantes institucionais da escola, e de toda sua burocracia, e integram a comunidade para a qual dirigem sua prática pedagógica. Essa situação os coloca na fronteira entre duas culturas e os obriga a lidarem com referências e conhecimentos de ambas, o que pode ser enriquecedor, mas também problemático. A ideia foi captar a trajetória pessoal dos educadores, a relação que mantêm com a escola e com a cultura Guarani, bem como o lugar social que ocupa o CECI na comunidade.

Foram entrevistados oito educadores, quatro que atuam no período da manhã e quatro no período da tarde. O quadro é composto por dez professores, cinco para cada período, mas no decorrer das entrevistas, dois estavam de licença. Cabe mencionar que todos são Guarani, moradores da respectiva comunidade analisada, a *Tekoa Pyau*.

A fim de esclarecer a composição do quadro de funcionários do CECI Jaraguá, além dos educadores há outros profissionais que não são Guarani. No corpo do texto estes últimos são indicados como ‘não-indígenas’ que atuam no CECI. Em suma, trabalham no CECI: um coordenador educacional, um coordenador cultural, um auxiliar pedagógico, um auxiliar de escola, um auxiliar administrativo, um educador de informática, dez educadores, cinco manipuladores de alimento, quatro vigias, dois agentes de limpeza, todos Guarani. Além deles, há uma coordenadora pedagógica, um assistente técnico de educação, a supervisora de ensino e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Diretoria de Orientações Técnicas encarregada das questões étnico-raciais), todos não-indígenas e que não estão presentes todos os dias nesse CECI, mas que também atuam nele e sobre ele. Os indígenas e a coordenadora pedagógica são contratados pela instituição conveniada Opção Brasil, encarregada de receber o repasse da Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá e efetuar os pagamentos mediante relatórios e prestações de conta.

Este texto é composto por três capítulos. No primeiro, intitulado **O currículo escolar e a cultura Guarani**, discute-se como foi elaborado o currículo do CECI, que agrega os valores apontados pela comunidade em consonância com as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O segundo, **Aspectos sociais, educacionais e culturais do Centro de Educação e Cultura Indígena – CECI-Jaraguá**, apresenta discussão sobre as atividades desenvolvidas na escola. No terceiro, **Formação de professores para escolas indígenas e dos educadores Guarani como forma de resistência na cidade de São Paulo**,

são abordados o lugar do CECI na comunidade e a luta dos educadores para que aconteça uma formação docente apropriada. Por fim, as considerações finais.

1. O CURRÍCULO ESCOLAR E A CULTURA GUARANI

O CECI tem o currículo orientado pela cultura indígena, baseado nos valores apontados pela comunidade, mas em consonância com as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O foco está na garantia do fortalecimento da cultura e a valorização dos saberes tradicionais junto aos anciãos e anciãs Guarani, assim como todos os membros da aldeia. Com esse intuito, no currículo visa-se a preservação cultural, bem como os aspectos relacionados à sobrevivência socioeconômica. Seja como for, a intenção é contemplar as dimensões ambientais das interações e os aspectos cognitivos. Todas as atividades seguem um planejamento coletivo e estão em acordo com hábitos e costumes, além da observância dos ensinamentos dos mais velhos e do fortalecimento da língua materna. Os conteúdos são desenvolvidos tendo em vista – além da cultura Guarani – o bem-estar de todos (crianças, jovens, adultos e anciões). O grande desafio é articular o desejo da comunidade com as Diretrizes da SME-SP. Pode-se, sinteticamente, verificar o que está estabelecido:

Art. 25º - O Currículo do CECI será essencialmente indígena, como forma de assegurar a valorização e fortalecimento da cultura Guarani. Serão desenvolvidas atividades que reforcem a cultura, além da língua materna, conteúdos realmente importantes para a vida e a sobrevivência física e cultural dos Guarani, respeitando o desejo da comunidade, as Diretrizes da SME e o conhecimento dos *xeramõi* e *xejaryi kuery* (os mais velhos) considerados guardiões da herança cultural do povo Guarani.

Parágrafo Único – O CECI organizará seu Currículo estabelecendo a articulação entre as especificidades da cultura indígena e as Diretrizes da SME, com vistas ao atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem das crianças, jovens e adultos Guarani, baseados no Projeto Cultural/Educativo do CECI (Regimento do CECI, 2014, p. 6).

É baseado nessa proposta de articulação e na possível tensão presente na realização do currículo, por conta do confronto entre práticas e costumes tão distintos (a educação Guarani e a educação escolar), que se procedeu a análise do currículo do CECI.

1.1. Currículo do CECI Jaraguá

Tal como qualquer escola, o CECI Jaraguá também segue um currículo. Este, por sua vez, é alvo de inquietações que são, em grande parte, pertinentes dada as especificidades e diferenças que permeiam a educação indígena. A partir de indagações feitas pelos educadores – *como deve se dar a educação indígena?* – reflexões têm sido feitas sobre os conteúdos a se

abordar no sistema escolar. Estas reflexões levam em consideração as questões particulares que envolvem o CECI.

O CECI foi criado para fortalecer a cultura tradicional indígena a partir das experiências e saberes daquele povo. Independente da formação acadêmica, culturalmente os Guarani são aptos a formular suas próprias experiências. A questão se dá em formalizar estas experiências para que se enquadrem em um sistema escolar. Porém, isto gera conflitos que devem ser levados a sério por aqueles que se propõem a refletir e atuar neste contexto. Vale observar que o sistema educacional oficial exige a formalização de questões que fogem ao contexto no qual vive aquela comunidade. No entanto, no que tange aos aspectos e regras educacionais formais, todos os educadores indígenas que trabalham diretamente com as crianças – que, reiterando, são essenciais para a preservação da cultura Guarani, já que possuem exímio conhecimento sobre a cultura –, não têm ensino formal concluído: alguns poucos começaram o ensino médio e não concluíram, outros possuem apenas o fundamental I e uma das educadoras nunca foi à escola. Contudo, a maior parte dos educadores somente cursou, quando muito, até a segunda série do ensino fundamental. Por consequência disso, estes possuem poucos conhecimentos sobre regras e normas escolares, tais como planejamento pedagógico, elaboração de projetos, controle da frequência de alunos, meios tecnológicos e etc. Estas demandas formais entram em conflito com a realidade do povo indígena, já que são exigências, na maior parte das vezes, que levam em consideração a sociedade e a cultura não-indígena. Isto faz incorrer em uma “situação de fronteira”, tal como aponta Fredrick Barth (1969).

Cabe observar que não é simples, como se pode verificar, manter o que é tradicional em culturas minoritárias. A cultura indígena Guarani, foco desta pesquisa, somente se conserva por meio de uma luta intensa e sem pausas. No que diz respeito ao CECI, é necessário saber que ele é uma escola, e como escola está pautado em um modelo não indígena, apesar de suas especificidades e das particularidades trazidas tanto por sua localização quanto pela não-passividade do povo Guarani, que tende a fazer da escola uma extensão da aldeia, visando a preservação da sua cultura.

Atualmente, os principais aspectos que influenciam a cultura indígena são o fluxo e a presença constante de pessoas, tanto indígenas de outras regiões quanto não-indígenas, como também as mais variadas formas de contato direto com outras culturas, mas, em especial, no contato direto com a tecnologia. Por exemplo: hoje, no CECI Jaraguá, as crianças têm a possibilidade de ouvir/assistir as histórias de seu povo por meio de vídeos; antes da entrada da tecnologia na comunidade, essas mesmas histórias eram transmitidas às crianças pelos mais

velhos somente durante as rodas de conversa e práticas. Isto é, a relação com o que existe de externo à cultura Guarani contribui para um tipo de mescla entre culturas, o que torna, hoje, a cultura tradicional indígena em algo híbrido. Mesmo que a cultura Guarani seja predominante, ela não deixa de ser influenciada e modificada por tais contatos e influências. O modelo de escola que existe dentro da comunidade, ainda que agregue todos os valores específicos daquele povo, leva formas de vida e de concepção diferentes. Ora, não se deve tratar qualquer cultura como algo estático, fechado, impermeável. Portanto, não seria diferente com a cultura Guarani. Toda cultura se modifica com o tempo a partir de diversas influências, entre elas, por exemplo e inclusive, a relação com outras culturas. A questão, aqui, não se dá em torno de uma crítica a tais relações. Antes, o ponto de inflexão ocorre quando uma cultura se sobrepõe a outra e impõe completamente seus modos, eliminando por completo, mesmo que gradativamente, a outra. No caso da cultura Guarani, a manutenção cultural não é apenas uma questão moral, de honra indígena, mas, sobretudo, de sobrevivência e de autonomia.

Entretanto, é importante observar que o conceito de hibridismo pode levar a equívocos. Não se trata de pensar uma cultura híbrida, como se a cultura Guarani fosse resultado – síntese – do encontro entre duas ou mais culturas. Ela é, sim, influenciada por outras culturas, mas isto não quer dizer que ela seja resultado do encontro de culturas ou, de outro modo, que seja somente passiva nestes encontros. No decorrer das observações em campo desta pesquisa, o que ficou mais evidente pode ser em grande parte traduzido pelo conceito de “fronteira” de Fredrik Barth (1969). Por meio desse conceito pode-se sintetizar o confronto que envolve a descoberta que há, num limiar entre o “nós” e o “eles”, na imbricação de grupos étnicos. Todavia, no confronto os grupos se mostram firmes e resistentes em sua cultura, visando preservá-la. A ideia de “fronteira”, assim, não deve ser reduzida ao seu aspecto geográfico, tampouco necessita ficar imobilizada de forma abstrata como se fosse “a cultura”, sem pormenorizar o que isto significa. Esse conceito traz em si, também, aspectos morais, sociais e linguísticos relativos a cada grupo e suas afirmações enquanto tal. A dinâmica dos grupos é fortalecida mediada por esse embate. O intuito geral é manter as tradições e crenças à revelia do fluxo de pessoas e percepções de mundo que circulam no espaço geográfico – neste caso, o espaço da aldeia. É na fronteira que os grupos étnicos se relacionam e se mantêm. Mesmo assim, o conjunto de valores que guia a identificação de um povo consigo mesmo permanece, apesar da interação com outros grupos sociais.

Desse modo, mesmo uma escola que estabelece tópicos institucionalizados, que contém princípios distintos daqueles que se referem aos vividos pela comunidade indígena, é

possível preservar e ampliar costumes próprios. Um currículo diferenciado é algo que contribui para a afirmação cultural, mesmo se inserido em uma estrutura escolar formal/oficial. Ainda que a estrutura escolar formal traga elementos que não pertençam à cultura indígena, é possível utilizar tais recursos para afirmar os costumes dos Guarani. Os vídeos, por exemplo, que poderiam ser uma influência detratora da cultura deste povo, é utilizado, por sua vez, para viabilizar a audiência da própria cultura, por meio de instrumentos produzidos pelos indígenas ou que tratem de suas questões particulares.

O currículo vem se construindo por longos anos em relação à forma de ensinar mediante a abordagem da cultura, sendo esse o eixo central do projeto político pedagógico da unidade escolar em questão. Esta é uma preocupação destacada no documento do MEC sobre o currículo: *conhecimento e cultura*. Nesse sentido, buscou-se também apoiar-se na organização das diretrizes curriculares, pois esta questão é de suma importância para a educação indígena. Assim, de maneira mais abrangente:

As Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e do DF, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como os Conselhos de Educação, vêm se mostrando sensíveis aos projetos de reorientação curricular, às diretrizes e às indagações que os inspiram (BRASIL, 2007, p. 09).

As indagações sobre o conteúdo a ser trabalhado é assunto discutido para melhor atender o coletivo, dentro e fora da escola, tendo como objetivo que tal conteúdo se acomode e faça sentido para a comunidade atendida. Para tanto, é imprescindível levar em consideração, no que tange a educação tradicional Guarani, as distintas percepções e organizações do tempo e do espaço que diferem daquelas concepções das escolas não-indígenas. Na análise da forma de educar do povo Guarani, mediante entrevistas coletadas acerca do tema, foi possível entender que este currículo parte de vários fatores determinantes para a execução na prática cotidiana.

Nas observações *in loco* verificou-se que os educadores se organizam no coletivo, com grupos multisseriados, ou seja, não ocorrem separações de educandos por idade ou grupos. Há, ao contrário, um ensino comum a todas as faixas etárias. Mesmo crianças e adolescentes que não se encontram matriculadas nesse sistema de ensino participam do CECI. O “Referencial do MEC” nos dá bases para compreender como é valorosa a construção do currículo dessa maneira, visando, assim, incluir antes de segregar conhecimentos, tendo como foco a cultura escolar e a forma de organização. Sendo assim, cabe destacar:

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do

conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano (BRASIL, 2007, p. 14).

A comunidade contribui para a formulação do currículo do Centro de Educação e Cultura Indígena – CECI Jaraguá. Todos fazem parte do processo educativo. Os anciões e as anciãs, por serem dotados de saberes ancestrais, são sujeitos importantes na discussão para a formulação do currículo que, acima de tudo, visa a preservação da cultura. O currículo que aproxima a comunidade da escola tem por finalidade agregar os valores culturais, princípios norteadores da forma de ensinar, priorizando todo saber acumulado pela ancestralidade.

A forma de organização educacional tem, além disso, o intuito de preservar/manter a língua materna, a cosmologia, o trato com a terra, o respeito ao ciclo lunar dividido em tempo novo e tempo velho, a participação das mães e pais nas atividades cotidianas, nas oficinas de artesanatos, nos cantos e danças, no acolhimento na hora das refeições e nas rodas de conversas. À memória Guarani – junto à frequência constante da comunidade na *Opy* (casa de reza), o grafismo, a culinária, as brincadeiras tradicionais e a agricultura familiar – são também agregados instrumentos da cultura não-indígena, tais como computadores, sala de rádio, biblioteca e outros elementos que contribuem, cada qual a sua maneira, para a preservação do coletivo. Desse modo, o currículo agregador do CECI tem como uma de suas finalidades a priorização de princípios de formação e manutenção cultural.

No que diz respeito aos meios de comunicação não-indígena, os educadores relataram que, apesar de não fazer parte da cultura indígena, eles o utilizam da melhor forma possível, visando o objetivo central que é, reiterando, a preservação cultural do povo Guarani. Utilizam também a sala de informática entre outras coisas, para editar os vídeos produzidos sobre os Guaranis. Além do mais, incentivam as crianças a olhar as outras culturas a fim de aprender com o diferente, e assim compreender a diversidade no Brasil. A sala de rádio, por sua vez, tem por princípio difundir músicas da cultura Guarani (além dos informes à comunidade). Por meio de tudo isso, as crianças interagem consigo mesmas e com sua cultura; isto é, mediadas pela tecnologia que se agrega aos elementos tradicionais Guarani, elas se formam de maneira mais ampla. Há dias em que crianças e adolescentes fazem usos desses meios para uma simples diversão com jogos, acesso às redes sociais e *e-mails*. De acordo com os educadores, este acesso não se caracteriza como perda ou enfraquecimento da cultura Guarani, visto que

ocorre um monitoramento/direcionamento por parte do educador de informática sobre o uso adequado do instrumento.

Ainda na organização escolar foi possível observar que embora as crianças estejam matriculadas por tempo integral, a permanência nos espaços do CECI depende da aceitação dos pais, que muitas vezes permitem a presença por um período menor do que aquele no qual as crianças se encontram matriculadas. Por exemplo: nos dias frios é comum que algumas crianças fiquem em suas casas com seus pais. Mesmo nesta situação lhes é conferida presença formal na frequência escolar, pois entende-se que estão sendo educadas pelos pais, já que o CECI é a extensão da comunidade e vice-versa.

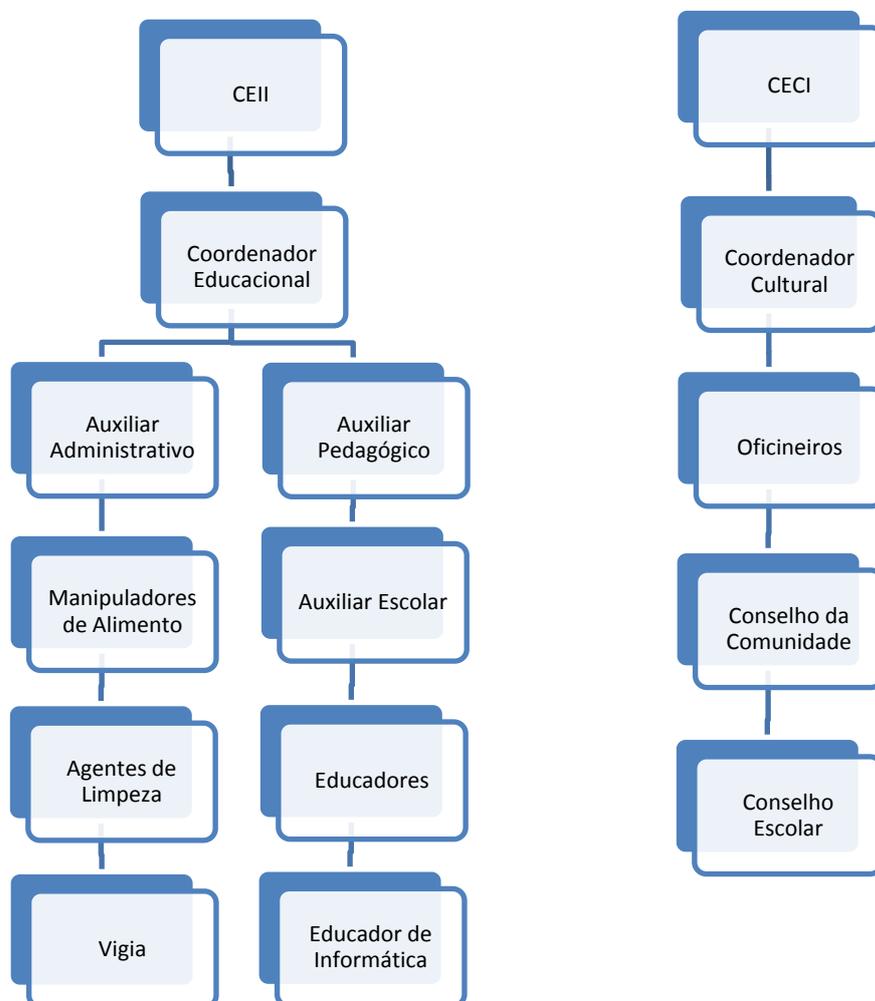
Como se pode perceber, o CECI, apesar de formalmente seguir a estrutura educacional usual, não é uma escola comum. Ele se dá dentro de um contexto, ao qual há uma adaptação de mão dupla: tanto o CECI integra a comunidade visando o fortalecimento desta, quanto a comunidade cede em vários aspectos para receber o tipo formal/oficial de escola. Neste âmbito cabe destacar a importância do regimento do CECI para a comunidade. Por anos, membros da comunidade lutaram para ter esse documento, mas somente no final de 2014 foi aprovado o regimento do CEII/CECI. Ele foi elaborado pelos próprios Guarani, tendo como desígnio formular uma ferramenta que embasasse e direcionasse seus próprios modos de educar. Este regimento, de acordo com as lideranças da escola, é de suma importância para eles, já que se constitui em um direcionamento para as atividades diárias.

O regimento encontra-se dividido em duas partes (já que o CECI está voltado para a parte cultural): ações e atribuições do CEII⁴ e ações e atribuições do CECI. Este, por sua vez, conta com um coordenador cultural para colocar em prática as atividades deste âmbito. Não obstante, não há impedimento para o coordenador educacional e educadores do CEII quanto às questões de ordem cultural; isto é, eles não são impedidos de fomentar ações neste sentido. A discussão em torno de ambos os regimentos se deu no intuito de dividir para melhor

⁴ A título de explicação, no CEII há um sistema mais voltado à educação formal indígena. Isto quer dizer que o sistema EOL (de matrícula *online*), tal como o coordenador educacional, por exemplo, existe e atua de maneira mais detida neste espaço. No entanto, isto não quer dizer, por um lado, que o CEII esteja voltado à educação não-indígena e, por outro, que o CECI seja um espaço “não-educacional”. Tanto CEII quanto CECI são espaços voltados à tradição cultural indígena Guarani. Uma das diferenças é que o CEII, pode-se dizer assim sem incorrer em equívocos, é mais formalista (no sentido de tradicional-educativo) e o CECI está destinado à cultura propriamente dita, tal como levar à *Opy* (entre outras atividades culturais). É importante lembrar que, no fundo, ambos, tanto CEII quanto CECI, se imbricam e possuem os mesmos objetivos, modificando-se as formas de abordagem e de tratamento da educação; a educação Guarani não se dá em etapas distintas, como se fosse cada fase pertencente à uma instituição diferente (CEII e CECI). Tanto uma quanto outra instituição fazem parte de um mesmo processo tendo os mesmos objetivos. As divisões estão mais na ordem da organização do que da separação total. O CEII é, então, algo mais burocratizado (no sentido da burocracia da sociedade não-indígena) e o CECI algo mais “livre” para se aplicar à cultura.

compreender. A seguir, encontra-se a representação gráfica do CEII e do CECI, tal como ambos estão definidos no regimento.

Figura 1: Representação gráfica da estrutura organizacional dos CEII/CECI



Fonte: Regimento do Centro de Educação e Cultura Indígena – CECI “Jaraguá”; Regimento do Centro de Educação Infantil Indígena – CEII “Jaraguá”, Novembro/2014.⁵

1.2. Materiais didáticos específicos para escolas indígenas

É de carácter obrigatório haver currículo e material pedagógico diferenciado nas escolas localizadas nas aldeias indígenas com conteúdo pedagógico dinâmico e flexível, sempre atendendo as necessidades das crianças e da comunidade.

⁵ Ambos os regimentos são internos e constam em documento único.

O currículo para educação indígena, portanto, deve estar em consonância com as concepções que definem o papel sociocultural da escola e dizer respeito aos modos com o qual a escola se organiza. Aponta a Resolução de número cinco, de 22 de junho de 2012:

Art. 15: O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 8).

De outro lado, os povos indígenas têm garantido, na Constituição Federal, aquilo que dá base para uma mudança fundamental na educação escolar indígena. Essa mudança contou e conta com várias iniciativas de entidades da sociedade civil e organizações não governamentais (ONG), o que contribui para firmar e expandir, em todo Brasil, esse ideal de escola diferenciada. Ainda, é necessário investimentos na formação de professores indígenas, de modo a dar conta de novas propostas. Nesse âmbito, parece haver uma confluência de esforços no sentido de articular a formação do docente indígena e a produção de material didático específico e diferenciado.

Uma dessas ações é a parceria entre o Ministério da Educação – MEC/FNDE e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tal ação incide sobre materiais didáticos específicos construídos no próprio processo de formação dos professores indígenas. Estes materiais dão destaque para as manifestações artísticas e literárias, e as peculiaridades de cada comunidade. O intuito é fortalecer a cultura dos povos indígenas e suas respectivas escolas, fundamentando-se na perspectiva de construção de uma escola indígena diferenciada, específica, coletiva, que possa contemplar a interculturalidade e a diversidade existente. Para elucidar essa situação, Bittencourt destaca:

A preocupação de um trabalho dessa natureza significa estabelecer um cronograma de acompanhamento. A elaboração de propostas curriculares e de subsídios que auxiliem as práticas em sala de aula nem sempre significam o final do percurso. A transposição do saber proposto para o saber efetivamente ensinado e apreendido pelos alunos sofre clivagens que devem ser avaliadas e compreendidas para que possam ser reformuladas. Para o caso específico de um processo educativo em que interagem grupos com culturas diferentes e, muitas vezes, divergentes, a situação requer aprofundamento maior deste diálogo e que certamente envolverá a ampliação da área epistemológica (BITTENCOURT, 1994, p. 111).

Muitos desafios são enfrentados pelas escolas indígenas. Muitas vezes falta um entendimento claro sobre a proposta de educação diferenciada. Muitos questionam por que os indígenas querem escolas. Nessa situação observa-se, também, a existência de inquietações relacionadas exatamente à produção de material didático, específico para povos indígenas. Aqui se defende que é necessário que os materiais sejam elaborados pelos próprios indígenas em suas respectivas comunidades, ainda que a participação de outros envolvidos possa acontecer e trazer importantes contribuições, como agentes oriundos da universidade ou das esferas governamentais.

Por volta da década de 1970, no âmbito da luta por seus direitos, os povos indígenas se mobilizaram politicamente para mudar o quadro da educação e promover um ensino que de fato atendesse à população indígena com suas especificidades. O bilinguismo e a valorização dos saberes dos mais velhos deveriam ser os princípios a orientar a institucionalização da escola nas aldeias.

No caso dos problemas enfrentados pela educação indígena institucionalizada no país, Gersem Baniwa (2006, p. 134) destaca alguns aspectos sobre os quais deve recair a reflexão:

- O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional;
- Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas;
- O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas;
- Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas;
- As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores [não indígenas] nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais;
- O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática;
- Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado.

Cabe ressaltar que os materiais didáticos para a escola indígena ainda são em número insuficiente e há pouca diversidade. Desse modo não se consegue atender a demanda que a educação diferenciada necessita. Tais materiais podem ser livros, vídeos, CD's, entre outros. Tudo isso é de suma importância, pois são instrumentos dos quais os indígenas têm feito uso tanto no dia a dia das atividades escolares, quanto para registrar suas memórias.

Seja como for, há a necessidade de se estabelecer uma política de produção de material didático específico, voltado para ações que, de fato, contemplem a necessidade dos povos indígenas. Como bem é destacado no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas:

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo. Todos estes temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 64).

A produção desses materiais demanda mais tempo do que os livros tradicionais, por exemplo, pois a reunião do conteúdo é feita coletivamente e de acordo com as necessidades da comunidade. Não há hora e espaço certos para isso; todos os momentos nos quais os autores sentirem inspiração são considerados adequados para a produção. Enfim, tudo ocorre com naturalidade dando-se tempo ao tempo. Ora, observa-se que são feitas algumas cobranças com relação ao tempo na escola diferenciada. Tudo é feito com muita seriedade e paciência para se chegar ao êxito esperado pelos mais interessados nesses materiais – os próprios indígenas. São vários os fatores que fazem parte da complexidade que acompanha a produção de materiais didáticos e que não podem ser desconsiderados. Tal como aponta Arissana Braz Bonfim de Souza, do povo indígena Pataxó, em sua pesquisa:

Para se construir materiais didáticos específicos para as escolas indígenas é necessário partir da necessidade dos alunos, dos professores e da escola, ou seja, da comunidade, e não da necessidade ou que parta de uma instituição financiadora. É claro que todo material didático que se fizer para uma escola de um determinado povo será bem vindo, mas tendo em vista a dificuldade que temos para a publicação de materiais didáticos para as escolas indígenas, temos que priorizar o que mais demanda aquele povo (SOUZA, 2011, p. 4).

Uma participação coletiva maior no trato com os materiais didáticos reforça o protagonismo do povo em questão, e é relevante para os registros próprios da comunidade. Quando ocorre a interação entre crianças, jovens, adultos e os mais velhos a tendência é a concretização de um material que atenda aos anseios da cultura indígena. O importante na visão dos indígenas é valorizar o que é peculiar e importante para eles e não o que vem de fora para dentro, formatado em normas e exigências que não correspondem aos povos indígenas, inserindo outros costumes e crenças e inibindo o que é tradicional. Para que a cultura se fortaleça, assim apontam os educadores indígenas, é preciso vivenciar e registrar

para a chegada dos membros mais novos da comunidade. E isso não é um isolar das outras culturas e um preservar próprio, ao contrário, é sempre respeitando as demais.

Cabe perguntar o que acontecerá com as próximas gerações quando aquilo que era transmitido pela comunicação oral, por meio das narrativas e dos aconselhamentos, estiver registrado em textos impressos, vídeo e áudio, inclusive sendo esse material utilizado na educação escolar. A possibilidade de registrar a “cultura” por meio de materiais didáticos é algo que deve ser valorizado. Contudo, quando essa prática estiver disseminada, o que acontecerá com a oralidade? Não se trata de ser contrário à introdução desses recursos na aldeia – ninguém tem o direito de negar o acesso à tecnologia ao outro, e isto poderia consistir em certo tipo de violência. Todavia, é interessante pensar que uma cultura transformada sem o devido controle, ou ao menos o protagonismo, por parte dos agentes principais – os indígenas –, pode afetar na própria produção da história desses povos. É importante ter em mente as possíveis implicações e consequências. De acordo com a indígena Terena Naine Jesus:

A primeira vista para muitas pessoas, a utilização de mídias pelos indígenas é uma forma de descaracterização cultural. Muitos imaginam que a inserção desses elementos, se alinha a previsão do desaparecimento da cultura indígena, pela força que a comunicação de massa exerce na população de forma geral. Esse tipo de pensamento tem sua fundamentação na inserção de novos valores ao universo indígena e a visão do “índio puro”, “natural”, aquele que deve manter a cultura intocada e sem interferências externas (JESUS, 2014, p. 113).

A entrada de tecnologia nas aldeias tem causado preocupações entre os mais velhos: tais equipamentos estariam distanciando as crianças e os jovens do contato com a cultura tradicional. Reconhece-se o valor da tecnologia e, ao mesmo tempo, ela é temida porque pode fazer com que certas práticas culturais sejam colocadas de lados ou esquecidas. O livro didático e paradidático vem para somar com esses novos meios e, de certa forma, ajuda a voltar o olhar para a importância da história contada pela própria voz da comunidade. Entretanto, para que isso de fato aconteça, Gersem Baniwa (2006, p. 149) afirma que:

Há a necessidade de formulação de cursos e projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulados ao conhecimento científico não-indígena que permite o registro desses saberes por meio da produção do material didático. Esse material tem como base a realidade da região e deve estar vinculado a projetos que possam promover o desenvolvimento social, cultural, político e econômico das comunidades, apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência e reforçando a identidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Antes de produzir qualquer material didático é fundamental que seja observada a interação entre os mais velhos, as crianças e os educadores, para que, com isso, aconteça de

fato a elaboração de material que preze pela comunidade, que ouça as histórias importantes de serem registradas. Assim, a noção de “dar tempo ao tempo” serviria para respeitar o tempo dos indígenas nessa elaboração.

1.3. Materiais didáticos produzidos pelos Guarani

Para se trabalhar a educação infantil escolar indígena, pode-se contar com materiais produzidos pelos próprios Guarani em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME-SP. São materiais que dão suporte ao educador, no sentido de que foi elaborado na própria comunidade, levando em consideração o plano anual de ensino Guarani também preparado por eles em reuniões gerais e específicas. Este plano anual, elaborado pelos sábios *xamoĩ*, tem como fundamento a cosmologia. O ano letivo, pela visão Guarani, começa pelo mês de agosto, que é o ano novo para eles, e assim se seguem os meses.

Essa divisão dá sentido à cultura Guarani e busca pelo fortalecimento de suas atividades baseadas no tempo adequado para cada fase. A todo momento os educadores e coordenadores consultam esse plano para que, por meio dele, possam trabalhar de forma correta as atividades, conforme apontam os anciões e anciãs. Esse plano está dividido justamente em tempo novo e tempo velho, com a recomendação daquilo que deve ser realizado em cada mês. O início ocorre no mês de agosto: é quando começa o tempo novo Guarani.

Cabe aos Guarani a definição dos modos próprios de ensino e de aprendizagem, dos conhecimentos importantes para a comunidade, das experiências vividas no coletivo, das histórias familiares e outros atributos relacionados à vida cotidiana das crianças da comunidade *Tekoa Pyau*. Valorizar no material didático todo esse saber é de suma importância para eles. É por meio dele que se pode garantir a preservação dos costumes, das histórias sobre suas origens e, ainda, constituem-se como instrumento para a aquisição dos conhecimentos especializados a serem transmitidos pelo CECI, tal como é apontado no Caderno de Orientações Curriculares, elaborado pelos próprios Guarani:

A Educação Infantil contribuirá para fortalecer o modo de vida Guarani através da produção de materiais didáticos como livro, DVD e fotografias, que podem ser feitos pelas crianças com a orientação dos educadores Guarani e com a participação dos pais. O educador Guarani deve buscar conhecimento junto aos mais velhos e elaborar suas práticas pedagógicas considerando nossa cultura. Por isso, atualmente, assim como as atividades educacionais realizadas no CEII/CECI, como escrita, desenho e ilustrações, as atividades culturais são praticadas na casa de reza e em seu entorno (SÃO PAULO, 2012, p. 20).

A produção do material didático impõe paciência da parte daqueles que são os encarregados pela organização e editoração do conteúdo e da forma. Isso porque é necessário respeitar as formas pelas quais o conhecimento é produzido e sistematizado pelos Guarani, sempre preservando o jeito de ser – *Nhandereko* –, que é bem diferente dos valores e padrões da sociedade burguesa/urbana. É preciso aguardar inspiração e hora certa para se contar as histórias.

A coleta de dados é feita pelos educadores, coordenadores e equipe da escola. A ideia é sempre buscar o melhor caminho para ilustrar o que foi contado, baseado nas experiências de vida familiar, coletiva e até mesmo individual. Essa busca, na maioria das vezes, dá início a discussões que acontecem em reuniões voltadas para a formação continuada e oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Núcleo Étnico Racial.

Uma das produções que merece destaque é intitulada de Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas dos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) da cidade de São Paulo, de 2012. Esse material foi elaborado no período entre agosto de 2010 e junho de 2012 e contou com o apoio explicativo de lideranças e do *Xamoï*, como o Sr. Laurindo, o Sr. Pedro Vicente e o Sr. José Fernandes, que já fizeram parte do CECI quando este iniciou suas atividades. Em decorrência da aposentadoria não puderam mais ter vínculo empregatício com o CECI, mas continuaram colaborando com a equipe para realização desse material. E, também, participam na transmissão dos saberes tradicionais.

Alguns tópicos estão presentes nas Orientações, entre eles o tema da valorização da cultura que é assim definida por Pedro Luiz Macena, educador do CECI Jaraguá:

Eu aprendi na prática. Não foi a escola que me ensinou a valorização da cultura Guarani. Aprendi convivendo na aldeia. Praticando a minha cultura. Caçando e pescando. É isso que valoriza a cultura, quando aprende na escola é pra ter “cultura”. Quando a gente aprende na prática, aprende na cultura. Palestra no CECI para as crianças. A gente não ensina como na escola de branco, valorizando o dinheiro. A gente ensina pra valorizar a cultura, pra ser Guarani. Se ensina visando o dinheiro, não aprende a cultura. Esse conhecimento é o conhecimento que enriquece dentro... Se não passar para ela que todo esse território era Guarani, a criança vai achar que é só essa terra. Vê o periquito trancado na gaiolinha. Comparando com a gaiola, nós aqui no espaço do Jaraguá. Me deixou tão preocupado... Ali você não tem como contar a História (do povo Guarani). A gente vai contar na teoria, mas não vai ensinar na verdade, na prática. Então é importante nesse registro que tudo que os mais velhos puderem passar, no papel, será importante para as crianças. Daqui a cem anos, não terá como contar. O conhecimento espiritual é só com a liderança espiritual, o pajé e Tupã. Quando o pajé morre, é uma pessoa que está buscando o conhecimento que vai substituí-lo. É verdade que um pajé tem que ser eleito? Não! Não é o ser humano, é quando a gente busca e Tupã dá isso para a gente. É assim que a gente aprende (MACENA, 2012, p. 50).

Outra produção que merece destaque é o livro *Dez anos do CECI*, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Neste livro, indígenas e não-indígenas puderam contar sua trajetória de modo a destacar fatores que consideraram relevantes ou irrelevantes para fortalecimento da cultura Guarani. Participaram da composição do livro educadores, coordenadores, equipe do CECI, lideranças da comunidade e pessoas não-indígenas que trabalharam e trabalham diretamente com os Guarani – como é o caso do Assistente técnico Educacional, que é um professor da rede Municipal designado para atuar na instituição, que visita a aldeia e, especialmente, o CECI uma ou duas vezes por semana; e, além deste, o supervisor de ensino que não é indígena, mas frequenta a escola com visitas técnicas, tal como as feitas em escolas regulares.

As ilustrações foram feitas pelos próprios indígenas e os textos estão em língua portuguesa, pois não houve tempo para a tradução na língua materna. De qualquer modo, partindo do princípio que os povos indígenas têm como característica a oralidade, vale salientar que em décadas anteriores não existia a escrita. Essa característica persiste ainda hoje, o que interpõe uma dificuldade de registrar em textos a língua Guarani, como as histórias e experiências transmitidas pela linguagem oral. Tal como define Louis-Jean Calvet acerca das tradições escrita e oral:

As sociedades de tradição oral. [...] a ausência de tradição escrita não significa, de maneira alguma, ausência de tradição gráfica. Em muitas sociedades de tradição oral, existe uma picturalidade muito viva, nas decorações de potes e cabaças, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., e mesmo que sua função não seja, como no caso do alfabeto, registrar a fala, ela participa da manutenção da memória social (CALVET, 2001, p. 11).

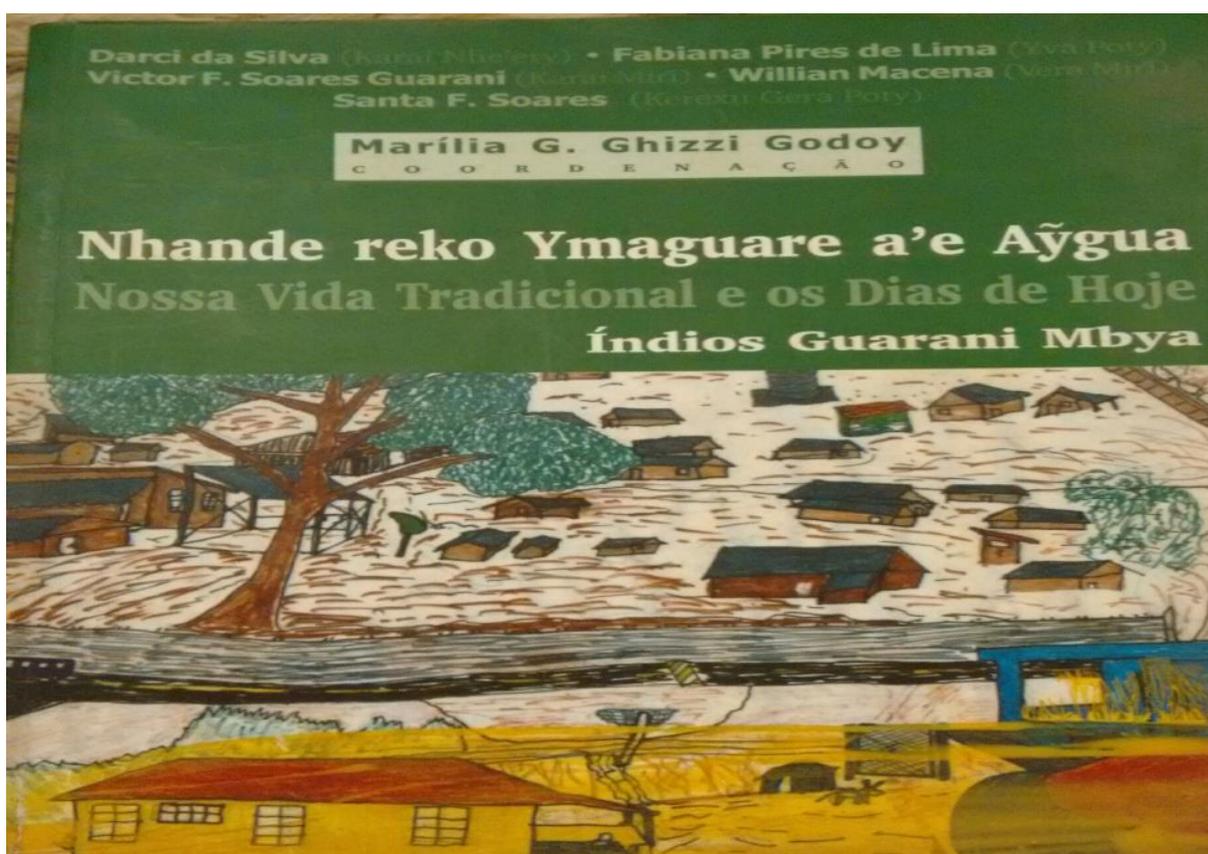
Tendo em vista essa divisão, é possível entender as dificuldades que muitas vezes as nações indígenas enfrentam em relação à oralidade e à escrita, levando em conta que o tipo de escrita que se busca não é a mesma que configura os traços da cultura, como o autor acima aponta sobre as decorações dos artesanatos, tais como potes, cestarias, cabaças, entre outros.

As produções dos Guarani são de suma importância para a composição dos materiais utilizados no CECI. A fim de fomentar uma escola que atenda os preceitos culturais, uma produção própria se faz imprescindível, como é o caso dos livros que servem de suporte para contação de histórias nos espaços da biblioteca do CECI que, também, se estendem aos locais externos, fora do espaço físico do CECI, como costumam fazer. Essas ferramentas são importantes para os Guarani, pois foram elaboradas com intuito de registrar a história do

povo, para não correr risco de se perder no tempo. Alguns dos livros estão somente em língua Guarani, ao passo que outros são bilíngues ou trilíngues.

Nas imagens a seguir, algumas produções de materiais que são utilizadas nas atividades do CECI. Estes materiais são orientadores das atividades desenvolvidas pelos educadores. Não se trata de material de uso das crianças.

Figura 2: *Nhande reko Ymaguare a'e Aÿgua: Nossa Vida Tradicional e os Dias de Hoje* Índios Guarani Mbya



Fonte: GODOY, 2007.

Nas entrevistas que foram realizadas com os educadores Guarani, alguns relatos chamaram a atenção pela concisão do depoimento e pela exposição de características da cultura Guarani. Em sua trajetória, Willian Macena, coordenador educacional do CECI-Jaraguá e um dos autores do livro acima, aborda, oito anos depois, a centralidade e importância desse livro e de sua relevância para os Guarani e, também, para sua educação:

Esse livro conta a história pessoal de cada autor envolvido, vivências, coisas que mais gostamos de fazer. Fala também um pouco como conheci minha esposa chamada Santa, quantos filhos, contando um pouco das coisas que *xeramoï* passou para mim. Tem conto de um pássaro bem-te-vi e superstições do canto do mesmo. Também tem sobre os trabalhos das mulheres da aldeia, o que elas fazem, os momentos que fazem, a vida

particular delas, das jovens. Fala também da menstruação das mulheres, porque não pode cozinhar quando está menstruada, tem que ficar um pouco afastada dos alimentos, até mesmo das pessoas, faz um relato da vida das mulheres. Tem uma coisa que acho interessante, como os *juruá* ver as meninas Guarani como “pedidoras” de esmola e nós não temos essa visão, quanto fiz essa pergunta para uma moça da comunidade ela respondeu que não pede esmola, é que quando ela vai para o centro da cidade vender artesanato ela pega da sacola todo artesanato que faz na comunidade, começa a tirar 7 a 8 *ajaka* e coloca num pano no chão, tem arco e flecha, zarabatana e vem pessoas comprar o arco e flecha que custa 15 reais por exemplo e ele só tem 10 e ele fala não tem essa quantia, se eu tivesse eu levaria e acaba deixando dentro do *ajaka* uns 2 reais para ajudar as crianças, ela fala que *juruá* entende que é esmola e fala que estamos pedindo *pira pira* para *Juruá* (relato feito por MACENA, 2015).

A figura a seguir se refere ao livro, que tem como conteúdo histórias consideradas importantes de serem “guardadas” pelos Guarani.

Figura 3: *Nhandereko nhemombe 'u tenonderã*: Histórias para contar e sonhar



Fonte: SÃO PAULO, 2007.

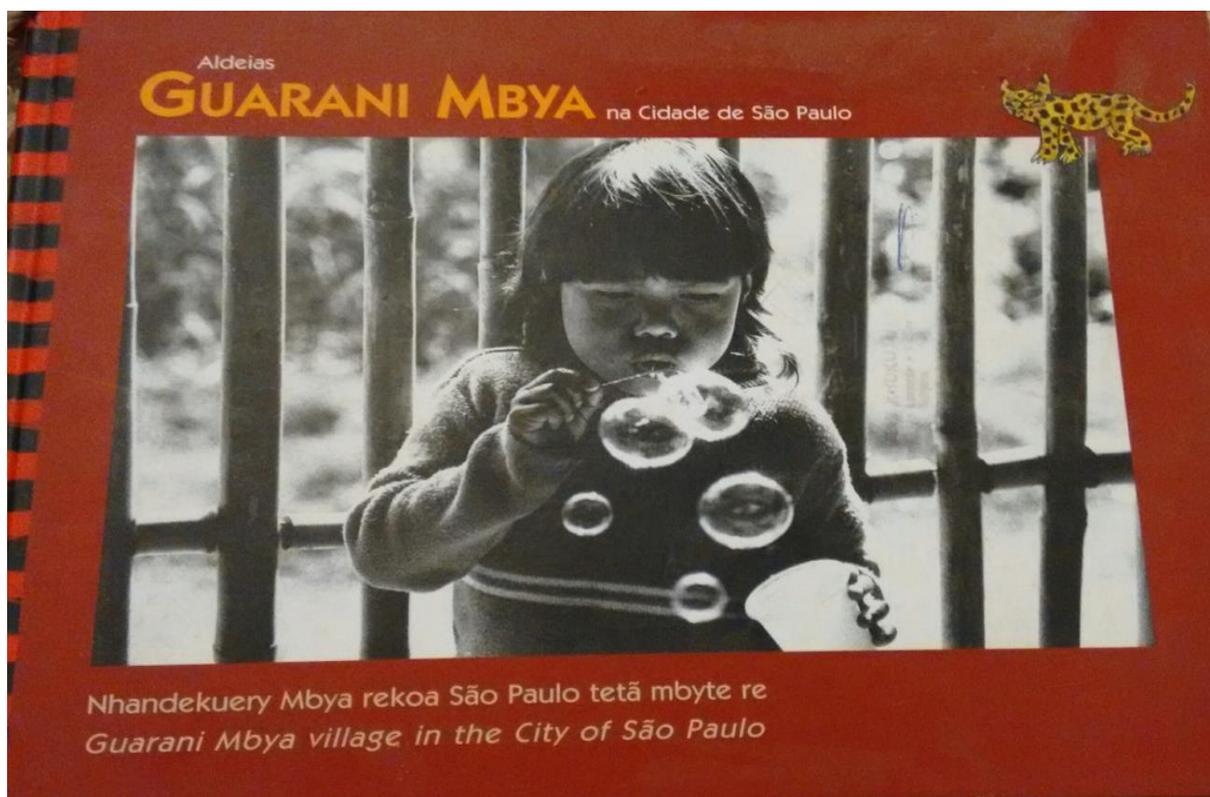
Este livro registra narrativas feitas pelos educadores, coordenadores e “oficineiros” que trabalharam no CECI no ano de 2004, e é um dos primeiros materiais produzidos por eles.

Também contou com uma equipe de antropólogos para sua finalização. Somente em 2006 foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Departamento de Orientação Técnica - DOT de Educação Infantil) e para a comissão responsável pela execução da coleta de dados. A contracapa possui um pequeno texto, exemplar, de autoria de Pedro Luiz Macena, educador Guarani:

É importante a gente escrever, escrever para guardar. É um instrumento para guardar nossas histórias, nossa vida, nosso modo de vida. Os Guarani sempre guardaram suas histórias na cabeça. Os Guarani sempre perguntaram para os mais velhos. A fala dos antigos é diferente. Nossa preocupação foi contar as histórias, pois os mais velhos são poucos e alguns já não contam mais histórias como antigamente. Ninguém sabe, tudo vai mudando. A gente espera que as crianças valorizem a cultura, a nossa cultura. Mas não sabemos do futuro. Se a gente tem registrado, fica como documento. Os Juruá (não índios) tem vários tipos de história. Nós, Guarani, também. Temos história para criança dormir, para dar medo. Temos história para se divertir. Hoje isso está mudando. Hoje, não! A gente está perdendo esse costume de contar histórias. Isso é uma preocupação nossa. Por isso esse livro é importante (SÃO PAULO, 2007 – contracapa).

Os educadores Guarani também fazem uso de imagens para desenvolver atividades relacionadas com os hábitos e costumes tradicionais.

Figura 4: *Nhandekuery Mbya rekoa São Paulo tetã mbyte re: Aldeias Guarani Mbya na Cidade de São Paulo*



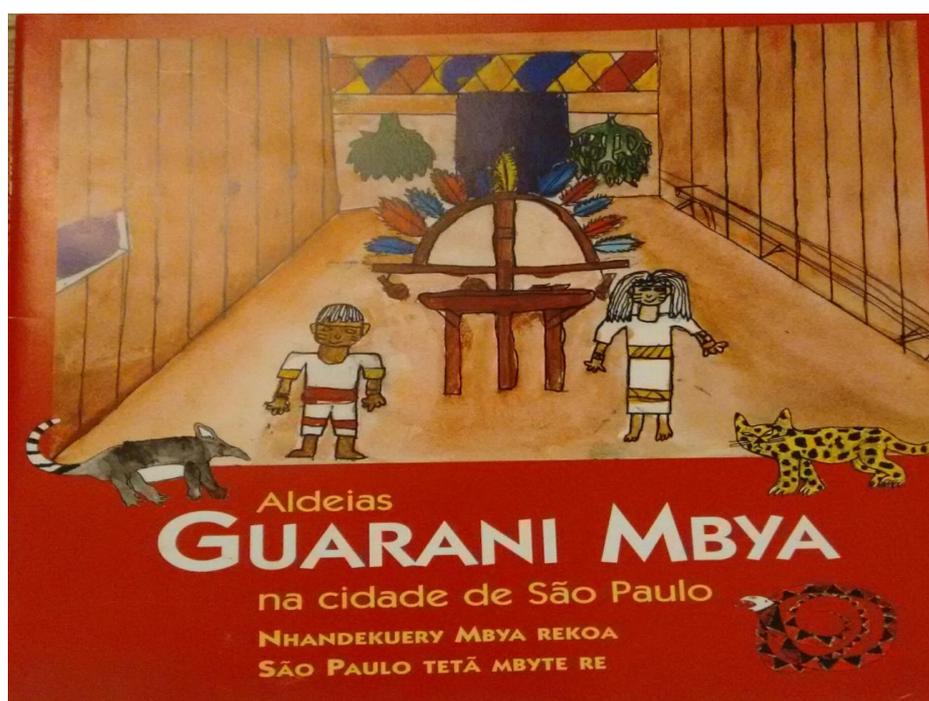
Fonte: SÃO PAULO, 2006.

Este material didático foi patrocinado pela Caixa Econômica Federal (Caixa Cultural São Paulo), com apoio da Prefeitura do Município de São Paulo. O livro conta com imagens e ilustrações dos próprios Guarani em diversas atividades tradicionais, como o chimarrão, o uso da batata doce, do milho Guarani, as plantações, as moradias, além de retratar o *Nhandereko* (jeito de ser). É um livro trilíngue – Guarani, Português e Inglês – e conta, ainda, a história dos povos Guarani, sua forma de organização, localização, como vivem e transmitem seus costumes. Um material importante para a preservação da tradição. Tal como ressalta o grande líder espiritual da *Tekoa Pyau* – Jaraguá:

Antigamente, aqueles que cantavam viviam de modo diferente. Eles conseguiram alcançar o altar sagrado, onde mora *Nhanderu Mirĩ*. Não foram todos que conseguiram chegar a essa plenitude. Por isso hoje cada relâmpago é um deles, vindo de seus próprios altares. A cada noite e a cada dia vamos continuar fortalecendo o nosso corpo. Cada pessoa que frequenta sempre a casa de reza (*Opy*) tem que saber conduzir o seu corpo, ter um bom comportamento, não brigar e saber respeitar as pessoas. Agindo assim, a pessoa pode ser escolhido por *Nhanderu* para ser um líder espiritual, é assim na nossa tradição Guarani (*KARAI POTY*, 2006, p. 32).

Há um livro que conta a história das aldeias Guarani *Mbya*, que estão localizadas na cidade de São Paulo.

Figura 5: Aldeias Guarani *Mbya* na cidade de São Paulo

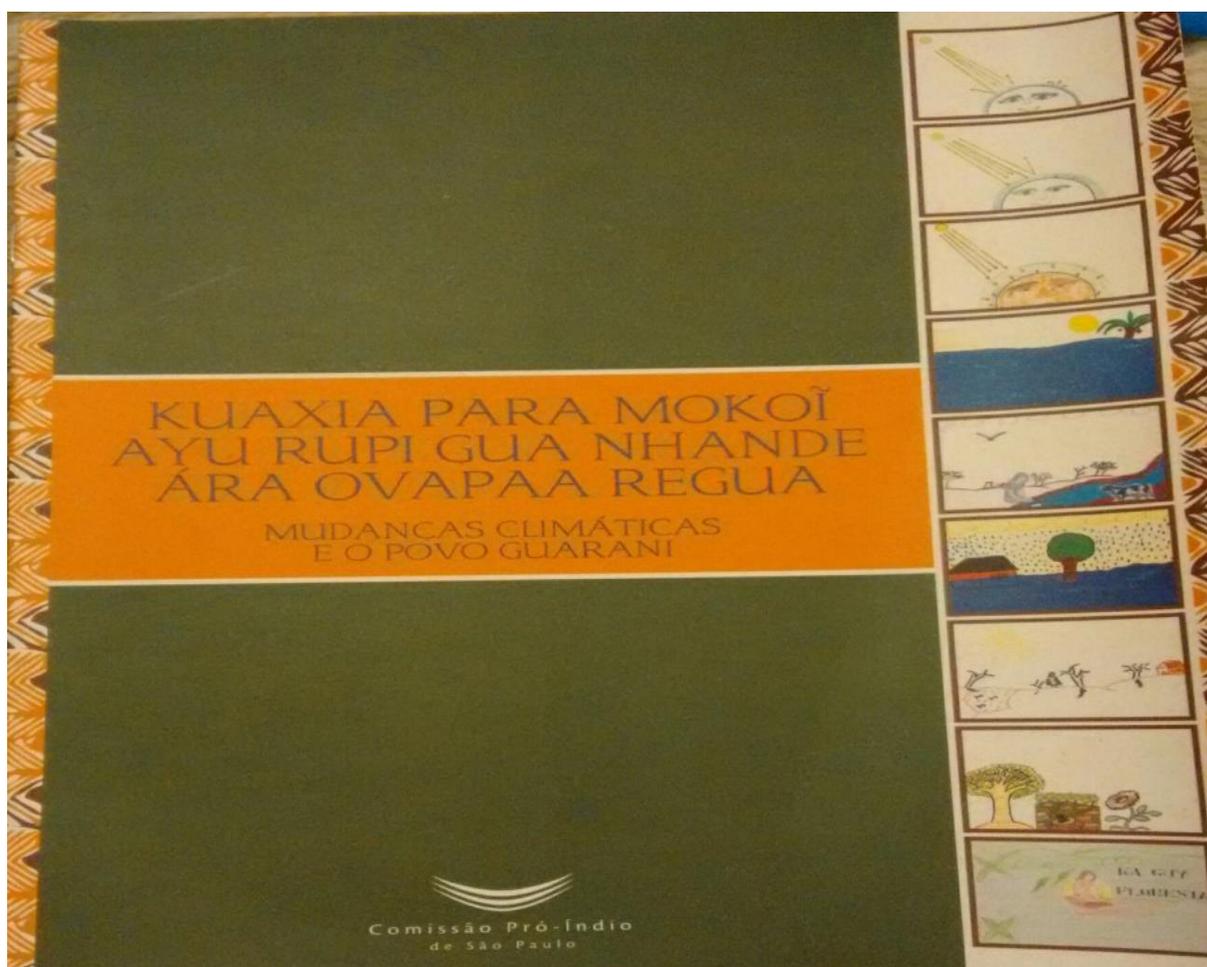


Fonte: TRONCARELLI, 2006.

Este foi outro material didático patrocinado pela Caixa Econômica Federal com o apoio da prefeitura do Município de São Paulo. O texto é de autoria de Maria Cristina Troncarelli e contém ilustrações e fotos dos jovens das aldeias Guarani da capital paulista. A produção desse material envolveu os jovens, as mulheres e as lideranças das comunidades: “Em 1902, o historiador Benedito Calixto registrou, na região onde existe hoje a aldeia *Tenonde Porã*, na cidade de São Paulo, a presença dos Guarani. Ele escreveu sobre a movimentação e a presença da população Guarani na Serra do Mar e no litoral de São Paulo” (TRONCARELLI, 2006, p. 15).

Há ainda outra publicação na qual é explorada a questão ambiental e serve de material didático para se trabalhar a relação dos grupos humanos com natureza.

Figura 6: Mudanças climáticas e o povo Guarani



Fonte: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 2011.

Além desses, há ainda um material produzido pela Comissão Pró-Índio em conjunto com os Guarani, educadores, coordenadores do CECI e lideranças da comunidade, por meio do qual se deu ênfase a vários assuntos acerca do tema *mudanças climáticas*. Contou com a ilustração

dos próprios envolvidos e revelações de história importantes para a cultura. Esse livro, além de ter o objetivo de registrar esse aspecto importante, relacionado com os eventos naturais – como secas extremas, furacões, inundações, entre outros fatores que acarretam mudanças climáticas –, também serve de suporte para algumas atividades do cotidiano no CECI.

Também é possível encontrar materiais específicos, como o que mostra a figura a seguir, utilizados nas brincadeiras de adivinhação.

Figura 7: *O que é, o que é?*



Fonte: SÃO PAULO, 2007.

O título desse cartaz – *Mbaravija* –, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em parceria com o Museu do Índio, pode ser traduzido por *adivinhação*. Trata-se de uma manifestação oral apreciada pelos Guarani. Para despertar a criatividade e a sagacidade, formulam-se perguntas que estimulam e desafiam o pensamento. Aqueles que estão a sua volta precisam encontrar as respostas. Não importa a idade, todos são convidados a participar. A brincadeira é estimulante e provoca a cognição. Nesse cartaz, os Guarani mostram como funciona a brincadeira na aldeia, apresentando pontos fundamentais da cultura de maneira lúdica e divertida. Está escrito em Guarani e em português. As adivinhações foram

escolhidas pelos próprios Guarani, com intuito de preservar a forma de brincar envolvendo todos, não só as crianças, além de contribuir com uma leitura dos símbolos que envolvem a cultura e o entorno – como o automóvel que não é tradicional na cultura Guarani, mas está presente na vida deles e que, aliás, existe no interior da própria comunidade. Os Guarani utilizam o automóvel para ir ao hospital, quando necessário, e a outras aldeias.

O próximo cartaz foi elaborado pelos educadores dos CEII – CECI da cidade São Paulo, com apoio de parcerias.

Figura 8: Calendário Guarani



Fonte: RIBARIC, 2008.

Todo material desenvolvido e utilizado pelos Guarani segue o disposto nesse calendário que divide o tempo em dois ciclos. Trata-se do material mais importante e indispensável na execução de atividades, e de qualquer outra forma de realizar trabalhos que valorizem e reforcem a cultura tradicional. O calendário especifica a época certa para cada atividade: é um instrumento norteador das ações, cujo propósito fundamental é a preservação dos costumes e permite respeitar o momento de fazer exatamente o considerado certo no

período correto, como, por exemplo, o período determinado para a caça, já que quando é tempo da reprodução dos animais não se pode consumir carne de caça. A terra também precisa de descanso. Nesse sentido, esse instrumento elaborado pelos Guarani, baseado na cultura ancestral e transmitido pelos mais velhos de geração para geração, serve de base para a permanência dos costumes do povo Guarani e, também, de seu jeito de ser.

Na sabedoria Guarani, com base em sua cosmologia, o tempo se divide em dois ciclos: *Ara Pyau* e *Ara Ymã*. São expressões dos ciclos da natureza. Primeiro é ensinado às crianças respeitar cada momento específico para execução das atividades tradicionais, o que pode e o que não pode ser feito em cada época. Os Guarani são orientados por meio desses dois tempos, pois assim são regidas as atividades como plantio, caça, pesca, artesanatos e atividades cerimoniais. No *Ara Pyau*, que é o tempo novo, há mais atividades cerimoniais. Este tempo representa a renovação espiritual da natureza. Nesse período ocorrem os diversos cerimoniais do povo Guarani e atividades relacionadas à casa de reza, tais como o canto, a dança e os jogos, como é o caso do *mangá*. Muitas atividades são também realizadas: confecção de artesanato, coletas de frutas e de mel silvestre e preparação da terra para o plantio. No *Ara Ymã*, que se refere ao tempo velho, as atividades são mais restritas à caça, a colocação de armadilhas, contação de histórias e também o artesanato. O período do tempo velho é a época em que os Guarani deixam a terra descansar. Há o respeito pelo tempo da natureza, assim como foi transmitido pelos mais velhos. Não é todo tempo que fazem uso da terra, já que a terra assim como a construção mais importante da comunidade, a *Opy* (casa de reza), precisam de um descanso necessário.

O calendário de atividades de aula, que é homologado pela DRE – PJ anualmente, segue também uma elaboração própria desse povo. Ele é discutido coletivamente e elaborado de acordo com a cultura. Um dos exemplos se dá em não comemorar os feriados que não têm relação direta com os preceitos da cultura Guarani, como, por exemplo, o feriado de *Corpus Christi*. No calendário constam os feriados dedicados às cerimônias tradicionais. São, portanto, retiradas as datas que não correspondem à cultura Guarani e agregadas outras que são pertinentes à comunidade, suas formas de vida e seus saberes.

Nesse sentido, o currículo leva em consideração o respeito e a preservação da cultura. Uma escola indígena diferenciada segue esses caminhos, que são definidos pelos mais velhos em conjunto com a equipe escolar e a comunidade.

Cabe evidenciar – ainda que a grosso modo – algumas diferenças da educação e da escola indígena em relação à escola não-indígena. Nestas, seus materiais didáticos já vêm prontos e são aplicáveis em qualquer situação, muitas vezes entrando em choque com as

peculiaridades e com a realidade de cada comunidade. Além do mais, escolas localizadas em diferentes bairros da cidade podem apresentar diferenças significativas que são relegadas pelo material didático padronizado. Livros e outros materiais são padronizados e o professor, muitas vezes, torna-se alheio a estes materiais, justamente porque sua relação com eles é instrumental – seu uso não é incorporado à sua experiência, permanecendo como algo que lhe é exterior, mesmo que possam, à revelia, utilizá-los de forma criativa e qualificada. Como destaca Munakata (2009, p. 92) em suas pesquisas sobre o material didático das escolas não-indígenas, sobre uso que os professores não-indígenas fazem do material didático: “esses exemplos revelam não a suposta deficiência do professor que requer, por isso, muletas; ao contrário, mostram a extrema criatividade no manuseio desse material, por cuja escolha esses professores nem sempre foram responsáveis”.

Por outro lado, os indígenas elaboram seus próprios materiais didáticos. E por esse motivo, tais materiais possuem um valor cultural de preservação da memória. Trata-se de guardar a sabedoria para que no futuro ela permaneça viva. Deste modo, o material didático que vem de “fora”, produzido numa visão eurocêntrica, não tem sentido para a comunidade indígena, visto que esses materiais muitas vezes estão carregados de valores culturais que não dizem respeito à realidade dos povos indígenas. Nesse sentido, ressalte-se que, para os indígenas, a escola prepara a criança para a vida e não para o mercado de trabalho.

O currículo do CECI agrega todos esses valores, que para a cultura é fundamental e necessário a fim de fortalecer os saberes tradicionais do povo indígena. A escola se consolida para que junto aos indígenas, protagonistas e não somente atores passivos, elabore conhecimentos e saberes que possam agregar à especificidade da comunidade, na busca por uma qualidade de educação que defina valores sociais, étnicos e culturais, levando sempre em consideração o jeito de ser Guarani.

2. ASPECTOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E CULTURAIS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA – CECI-JARAGUÁ

Os Centros de Educação e Cultura Indígena foram criados pelo decreto municipal nº 44.389, de 18 de fevereiro de 2004. Sua publicação aconteceu no mandato de Marta Suplicy, então prefeita do município de São Paulo, e definia a ação educativa nesses centros orientada pelos princípios da participação, descentralização, autonomia e inclusão, além de considerar a possibilidade – cada vez mais concreta de ser uma alternativa interessante para a educação – de escola diferenciada; o que se não fosse bem direcionado poderia colocar em risco as tradições Guarani. A proposta de escola diferenciada precisava ser realizada nos moldes em que foi idealizada: juntamente com as lideranças.

Em geral, os povos Guarani costumam realizar reuniões internas com os membros da comunidade para discutir ideias e problemas relacionados à vida nas aldeias. É importante destacar que esse tipo de diálogo trouxe à tona a questão da morte de algumas crianças por conta da desnutrição. E foi em uma dessas reuniões, no ano de 1999, em que foi discutida pela primeira vez a necessidade de criação de um centro cultural, com intuito de sanar esse e outros problemas vividos por eles. Nessa reunião havia a presença de lideranças Guarani como José Fernandes, Timóteo, Marcos Tupã, Willians, Olívio, Geraldo de Oliveira, entre outros, todos com intuito de enfrentar o problema da desnutrição que se agravava; ainda que fosse por meio da criação de um centro cultural, no qual se pudesse realizar atividades culturais peculiares ao povo Guarani.

Depois disso, partiram para o segundo momento do plano de ação, que era construir o CECI. No início do ano de 2002, o presidente da Associação Guarani *Nhe'ẽ Porã* (espírito bom), Geraldo de Oliveira Paula, encaminhou o pedido da comunidade para a construção desse espaço na aldeia *Krukutu* (localizada na zona sul da cidade de São Paulo). O assessor da associação, o *jurua*⁶ Sidney Soares, passou, então, a estudar a proposta e a ideia era utilizar os recursos que viriam da campanha da fraternidade (promovida pela Igreja Católica) e a mão de obra indígena.

Nos debates ficou definido que a preservação cultural deveria ser o pretexto para a sistematização da tradição Guarani, e o centro um lugar onde fosse possível trabalhar com os conhecimentos dos mais velhos de uma maneira inovadora junto aos jovens, utilizando meios modernos, como a televisão e a internet, a fim de promover e ampliar a tradição. A princípio,

⁶ *Juruá* é uma palavra de origem Guarani para designar o não-indígena.

a ideia era que esse espaço fosse uma extensão da *Opy* (casa de reza), mas Marcos Tupã, uma das principais lideranças da *Tekoa Krukutu* (aldeia pio de coruja), localizada no extremo sul da cidade de São Paulo, achou mais conveniente que a construção fosse junto à associação.

De tal modo, seria possível a utilização de um espaço que já estava construído. E, pensando nas antigas casas Guarani, chegou-se a conclusão de que a casa cultural deveria ser inteiramente redonda. O primeiro projeto foi apresentado em agosto de 2002, inspirado em uma construção que conheceram em uma visita ao Circo Escola Grajaú.

A responsabilidade pela execução do projeto seria da Secretaria de Assistência Social do Município de São Paulo, nos mesmos moldes do que já acontecia na aldeia *Tenonde Porã* (vizinha à *Tekoa Krukutu*). Fazendo uso dos recursos provenientes da Campanha da Fraternidade, a finalidade era erradicar a mortalidade infantil por conta da dificuldade de se conseguir a alimentação ideal para as crianças da aldeia. Ao mesmo tempo reivindicou-se da Secretaria Municipal de Educação a construção de uma escola.

No entanto, as negociações em torno desse segundo projeto foram interrompidas quando o governo do estado decidiu construir uma escola de primeiro ciclo de ensino fundamental, denominada Escola Estadual Indígena Krukutu, inaugurada em 2004, para atender crianças de 7 a 10 anos. Mesmo assim, Olívio Jekupé apresentou o projeto da casa cultural à Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Sra. Maria Nilda Teixeira – assessora da Secretaria de Educação na época – que decidiu encampar a proposta, levando-a também para outras aldeias Guarani da cidade. O desenho final do CECI, como o projeto foi chamado, tendo em vista a sua construção, possuía a casa redonda e seu anexo seria o antigo prédio da Associação *Nhe'ẽ Porã*.

O apelo à Secretaria Municipal de Educação foi a única maneira de viabilizar o projeto, já que o dinheiro da campanha da fraternidade foi para o Instituto *Teko Arandu* (sabedoria de vida), e o da associação não era suficiente para construção da obra. Diante disso, Maria Nilda se comprometeu em fazer a Secretaria ajudar. Nesse mesmo dia foi agendada uma visita para que ela levasse os representantes da Secretaria à aldeia, a fim de que conhecessem o projeto e, quem sabe, assumir a responsabilidade pela construção do CECI. Não se passaram muitos dias para que aparecessem várias pessoas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Todas as lideranças da aldeia se apresentaram, informando cada uma a função que exerciam. E foi assim que os CECI foram criados – ao todo, existem três: um localizado na aldeia *Krukutu* (pio de coruja), outro na *Tenonde Porã* (futuro bonito) e outro na *Tekoa Pyau* (Aldeia nova). O Centro de Educação e Cultura Indígena é uma escola de educação infantil que atende crianças de zero a cinco anos e onze meses, e sua organização e

funcionamento estão pautados na preservação da cultura Guarani. Suas atividades giram em torno de um calendário específico e currículo diferenciado.

O material utilizado é de elaboração própria e está em consonância com parâmetros da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nem sempre o diálogo entre os Guarani e os membros da Secretaria é amistoso, pois aceitar uma forma de educar distinta da historicamente consagrada não parece ser fácil para os não-indígenas. Fazer compreender que a sala de aula é apenas um dos espaços nos quais a educação acontece tem sido uma tarefa desgastante para os povos indígenas; e nem sempre o diálogo transcorre baseado na tolerância. Foi possível observar, em alguns momentos iniciais da pesquisa, a tensão entre a equipe escolar do CECI e alguns profissionais da SME e DRE. Também foram observadas algumas mudanças de posicionamento por parte dos órgãos governamentais ao longo do processo de investigação, o que pode expressar o reconhecimento do modo de transmissão dos saberes Guarani.

Nesse sentido, de tentar garantir suas especificidades, desde 2012 os currículos escolares indígenas tem sua sustentação na resolução de nº 05 (de 22 de junho de 2012), publicado pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, que, por sua vez, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Os educadores entrevistados consideram que essas escolas propiciariam à população indígena Guarani o acesso à informação, à informática, à biblioteca e à cultura indígena, tudo isso integrado a um Centro de Educação Infantil Indígena (CEII), o que evidencia o papel desempenhado pela educação escolar entre os indígenas: permitir o acesso ao modo de vida não-indígena e constituir-se em um espaço para a difusão da cultura tradicional. De qualquer modo, o CECI é considerado pelos Guarani a extensão da comunidade, isto é, todos os lugares da comunidade são espaços de aprendizagem, um lugar para as práticas tradicionais; além, é claro, do acesso a outras práticas consideradas por eles não tradicionais do seu povo, trata-se de um complexo educacional governamental único na *Tekoa Pyau*, com a participação efetiva dos Guarani, que vai desde o projeto arquitetônico até o pedagógico. Esta situação confere um novo significado à educação tradicional indígena na cidade de São Paulo⁷.

⁷ O decreto municipal nº 44.389, de 18 de fevereiro de 2004, cria esses centros e estabelece:

Art. 1º: Ficam criados os seguintes Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI):

I – Centro de Educação e Cultura Indígena Jaraguá, localizado na Rua Comendador José de Matos, nº 386, Distrito do Jaraguá, vinculado à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de Pirituba;

II – Centro de Educação e Cultura Indígena *Krukutu*, localizado na Estrada do Curucutu, s/nº, Distrito de Parelheiros, vinculado à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de Parelheiros;

É importante relacionar os CECI com as políticas voltadas para a transmissão de conhecimentos e saberes ancestrais que os povos indígenas buscam reafirmar. O debate e a luta por uma educação diferenciada se aprofunda com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988. O capítulo III⁸, artigo 210, da Constituição dispõe sobre a educação que assegure aos indígenas o direito a uma formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. No mesmo sentido, vale ressaltar o dispositivo contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que garante o direito à educação escolar diferenciada, cujo objetivo principal é fortalecer suas práticas culturais e suas línguas maternas.

No Brasil, durante quase cinco séculos, a relação dos indígenas com a escola foi marcada pela violência⁹ e pela não aceitação do outro. Inicialmente era preciso catequizá-lo para livrá-lo da barbárie. De acordo com Kern (1982, p. 9), “a expansão do trabalho missionário de jesuítas espanhóis na região, abrangida hoje pelo sul do Brasil, levou à criação de um sistema de reduções de índios Guarani, denominadas também de ‘*misiones*’; pretendiam reduzir os indígenas à vida civilizada”.

O projeto educacional catequizador/civilizador permaneceu depois da expulsão dos jesuítas do Brasil no século XVIII. As administrações seguintes mantiveram o modelo e a violência esteve presente em suas diversas formas. O intuito era homogeneizar os povos nativos e enquadrá-los na cultura do colonizador, no caso, uma cultura euro e etnocêntrica, que entendia as práticas culturais desses povos como inferiores e uma ameaça à fé cristã ou à identidade nacional ou, ainda, ao progresso do país. Destarte, as expectativas em torno da legislação citada são compreensíveis na medida em que apontam para a possibilidade de uma nova forma de relacionamento interétnico e para mudanças fundamentais na relação entre a sociedade nacional e os povos indígenas. Sobre a importância dessas leis, pode-se dizer, ainda, que foram frutos da luta empreendida por organizações indígenas e em conjunto com grupos simpatizantes.

III – Centro de Educação e Cultura Indígena *Tenonde Porã*, localizado na Estrada João Lang, nº 153, Distrito de Parelheiros, vinculado à Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de Parelheiros.

Art. 2º: Os Centros de Educação e Cultura Indígena ora criados são constituídos pelos seguintes equipamentos:

I – Centro de Educação Infantil;

II – Biblioteca;

III – Varandas de Leituras;

IV – Centro de Cultura Indígena.

Art. 3º: As despesas com a execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

⁸ Que trata da educação, da cultura e do desporto.

⁹ A violência não apenas física, mas também simbólica e psicológica.

Cabe destacar, que existem sete aldeias Guarani na capital: *Tenonde Porã*, *Kalipety*, *Yy Rexakã*, *Krukutu*, *Tekoa Pyau*, *Tekoa Ytu* e *Itakupe*, contando ainda com duas que ficam na região de São Bernardo do Campo: *Guyrapa ju* e *Kuaray Rexakã*. De todas, apenas três têm CECI (municipais) e três têm escolas (estaduais). Na *Krukutu* – Escola Estadual *Krukutu* – o ensino vai do primeiro ao quinto ano, depois eles se deslocam para *Tenonde Porã*. Nesta, na Escola Estadual *Guyra Pepo*, prosseguem os estudos até a conclusão do ensino médio. Na Escola Estadual *Djekupé Amba Arandu* (Diretoria Regional Norte 1), situada na *Tekoa Ytu* – Jaraguá, o ensino vai do primeiro ao nono ano. Essas escolas atendem todas as aldeias Guarani, inclusive as que se encontram em São Bernardo do Campo. E para o deslocamento dos estudantes são disponibilizados ônibus.

2.1. A cultura e a educação Guarani

A Ação de cuidar das crianças da comunidade faz parte da educação Guarani, e esta é permeada pelo conhecimento tradicional. Todos cuidam das crianças, inclusive as próprias crianças. É comum ver os maiores ajudarem nos cuidados com os menores. Nessa atividade, enquanto elas aprendem com os mais velhos e com os seus pais, aprendem igualmente com seus pares. No mais, todo conhecimento tradicional faz parte da educação. Ouvir dos mais velhos seus conselhos e sabedoria, aprender a respeitar os demais e a cultura, aprender na prática com os pais, parentes e lideranças, tudo isso constitui a educação indígena Guarani. A observação, a escuta e o manuseio são fontes de aprendizado – sem falar no contato com a natureza que por si só é educativo. Já a Educação Escolar Indígena ocorre, como dito antes, em escolas localizadas dentro da comunidade e em terras tradicionais.¹⁰ Tais escolas possuem uma realidade peculiar e

¹⁰ Para os povos indígenas, a terra é muito mais do que simples meio de subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural – e tão importante quanto este – é um recurso sociocultural (RAMOS, 1995, p. 102). Portanto, o reconhecimento dos indígenas como grupos diferenciados, na Constituição Federal, não pode estar dissociado da questão territorial, dado o papel relevante da terra para a reprodução econômica, ambiental, física e cultural destes. Tanto é assim que o texto constitucional trata de forma destacada este tema, apresentando, no parágrafo 1º do artigo 231, o conceito de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, definidas como aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. Essas terras, segundo o inciso XI do artigo 20 da Constituição, “são bens da União” e conforme o §4º do art. 231, são “inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis”. Embora os índios detenham a posse permanente e o “usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos” existentes em suas terras, conforme o parágrafo 2º do Art. 231 da Constituição, elas constituem patrimônio da União. E, como bens públicos de uso especial, as terras indígenas, além de inalienáveis e indisponíveis, não podem ser objeto de utilização de qualquer espécie por outros que não os próprios indígenas.

estão baseadas na noção de escola diferenciada, em função da especificidade étnico-cultural de cada povo.

O Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação define a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena:

(...) educação indígena designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução (...). Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios e definir métodos adequados são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. (...) Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre índios e não índios no Brasil (BRASÍL – CNE, 1999).

Normalmente, ocorrem divergências de entendimento acerca da educação tradicional indígena e a escolar (formal/oficial), e muitas vezes esses papéis são confundidos pelas esferas de poder relacionados à educação; a confusão está, justamente, na rigidez com que os órgãos públicos lidam, ainda, com esta delicada questão. Melhor, falta-lhes uma certa percepção e, porque não dizer, flexibilidade ao tratar do assunto. O caminho é óbvio e simples: respaldo e integração são aspectos fundamentais ao se lidar com os povos, cujos valores são tradicionais e ancestrais.

No Brasil, os indígenas são reconhecidos na sua condição de autores de suas próprias normas e ordenamento jurídico específico, com direito ao ensino intercultural, bilíngue e tradicional, visando à valorização plena da cultura indígena e à afirmação e manutenção de sua identidade étnica e cultural. Essas conquistas relacionadas à educação escolar indígena são fruto do movimento que começou a se fortalecer na década de 1970.¹¹

Como bem aponta Bicalho, o movimento indígena no Brasil – movimento que, muitas vezes, esteve atrelado à luta por demarcação de terras –, também reivindicava e discutia uma educação que garantisse a preservação de seus próprios costumes:

Embora a luta pela terra fosse a principal reivindicação dos índios nesse momento, a consciência do direito à educação também aparecia em algumas falas, já reconhecendo inclusive a importância do estudo para o alargamento das suas atuações junto ao Estado e a Sociedade nacional. Esta percepção dá margem para o surgimento do protagonismo indígena na luta pelos seus direitos, e que na atualidade se tornou tão evidente (BICALHO, 2010, p. 109).

¹¹ Para mais informações sobre o movimento indígena, consultar BICALHO, Poliene Soares dos Santos. “As assembleias indígenas – o advento do movimento indígena no Brasil”. in **Revista Opsis**. Catalão-GO, v. 10, n. 1, p. 91-114, jan-jun, 2010.

A ênfase está na autonomia, um dos aspectos mais discutidos na atualidade. É o caso das questões referentes à formação de educadores indígenas, cujo propósito é contribuir com a capacitação desse profissional, de modo que autonomamente trabalhe com o universo exterior às aldeias e com a cultura tradicional. O educador indígena não pode prescindir do princípio da educação intercultural, justamente porque esse contato é inevitável e também, pelo que foi observado durante esta pesquisa, o isolamento não é interessante. E esse é, destarte, o desejo do povo Guarani da cidade de São Paulo. Nesse âmbito, a escola passa a ser um lugar não de negação, mas de afirmação da identidade e do sentimento étnico, com a valorização das tradições e da língua. Nas aldeias, cujo contato com o mundo externo foi muito prejudicial aos indígenas (como é o caso das que estão localizadas próximas às áreas urbanas), as escolas se constituem em espaços onde a cultura tradicional é preservada e transmitida para as novas gerações; não no sentido de coibir o contato com mundo dito “civilizado”, longe disto. É que diante da situação citada acima, tornou-se clara a necessidade de conduzir uma formação que reforça a identidade e os valores culturais, junto àquela formação mais formal, oficial.

De acordo com Baniwa, em relação à escola indígena e seu protagonismo:

As possibilidades trazidas pelas ideias inovadoras da escola indígena própria animaram os povos indígenas na luta por ela. Em resposta a essa demanda, os sistemas de ensino também em diferentes níveis, formas e compromissos, passaram a se organizar para ampliar o atendimento e melhorar a qualidade do ensino, segundo os princípios da nova escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e própria (BANIWA, 2013, p. 04).

No entanto, para que haja um diálogo entre indígenas, as esferas do poder e a forma de educar específica é necessário uma compreensão melhor sobre a formação dos educadores, como formar e para que formar, porém, de modo que aprendam e desenvolvam formas de preservação dos costumes e das tradições por eles desejado. No caso dos educadores Guarani, inclui-se aí a especificidade relacionada à própria cultura. Dessa maneira, para a atuação na educação infantil, essa formação deve ser feita também pelos mais velhos e lideranças da comunidade, pois são estes os detentores do conhecimento tradicional. No entanto, até o momento atual, os educadores não foram contemplados com a formação inicial; apenas os professores indígenas, no âmbito estadual, conseguiram concluir o curso do magistério indígena. Como ressalta Borsatto (2010, p.70): “o curso de magistério indígena foi pioneiro no estado de São Paulo, por isso serviu como experiência para alunos e professores”, mas ainda não é acessível a todos os educadores indígenas.

Da mesma forma que as conquistas no campo da educação indígena não foram suficientes para acabar com o anseio em relação às práticas tradicionais e com o desconhecimento em vários setores da sociedade brasileira com relação ao seu significado, merece destaque o número reduzido de propostas sérias sobre a forma de educação dos povos indígenas.

A escola indígena tem se constituído como o espaço de encontro de diferentes saberes (tradicionais e escolares). Desse modo, torna-se o lugar da síntese, da compreensão, da possibilidade de diálogo entre diferentes modos de vida. Claro que também não deixa de ser espaço no qual contradições e tensões são agudizadas. A despeito disso, a valorização dos saberes e práticas tradicionais ocorre num contexto em que se propicia o acesso dos indígenas aos conhecimentos e práticas não-indígenas e, também, de outras sociedades. Como ressalta Valentini (2010, p. 41), “a educação escolar indígena decorre de situações de contato com os não indígenas; atualmente visa complementar aqueles conhecimentos tradicionais por processos de ensino e aprendizagem que lhes garantam acesso aos códigos escolares não indígenas”. Nesse domínio, a escola ganha mais um significado: dentre suas atribuições está a de situar cada povo indígena no contexto mais geral do movimento indígena e da relação deste com a sociedade no entorno.

Outro aspecto importante da cultura Guarani é a oralidade. Por meio dela são exploradas as relações entre memória e história. Na maioria das vezes são os mais velhos os encarregados dessa função. Valoriza-se a história contada, de modo que os nexos entre passado e presente sejam elaborados, o que contribui para a afirmação da identidade. Nesse processo, o passado é construído e firmado de acordo com as necessidades do presente. A narrativa não deixa o passado estático como se fosse algo que não se interpreta. Pelo contrário, o passado possui vários significados que são extraídos e elaborados conforme as necessidades e configurações presentes.

Diante disso, os educadores indígenas necessariamente precisam por ênfase na oralidade de maneira que esta possa contribuir para que a escola que buscam seja alcançada, preservando e transmitindo a cultura tradicional, e tomando a própria cultura indígena como referência. De tal modo, guiados por calendário específico e por um currículo diferenciado, criam-se possibilidades de construção de uma escola dos e para os Guarani. Sobre este aspecto afirma Benite, professor indígena do povo Guarani *Kayowá*:

Queremos uma escola própria do índio, (...) dirigida por nós mesmos... com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua (...). A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai

funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o *ñandereko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/*kaiowá* e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/*kaiowá* (...) devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/*kaiowá* devem ter seus próprios regimentos. (...) Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/*kaiowá* sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união (BENITE apud ROSSATO, 2012, p. 2).

No que tange a discussão desta pesquisa, que está atrelada ao Centro de Educação e Cultura Indígena Jaraguá, é apenas um dos veículos de formação e preservação da cultura. O indígena aprende na família, no grupo ao qual pertence, e com outras comunidades a partir da interculturalidade. A presença do educador nesse espaço, que preserva o *Nhandereko* (jeito de ser), representa a valorização da *apekũ* (língua) materna e da tradição. Da mesma forma, implica no trabalho coletivo, tendo em vista possibilitar aos educadores a incorporação de valores da cultura Guarani e a reflexão sobre sua identidade e prática pedagógica.

Parte dos educadores atua nas escolas Guarani e no CECI desde sua criação. Outra parte migrou para outras comunidades. Foi possível analisar pelas entrevistas e narrativas que a prática da migração é um costume peculiar desse povo. Deslocam-se de acordo com a necessidade. Antigamente migravam em busca da terra sem males, o mais velho sonhava com a direção a ser seguida e partiam rumo a esta nova terra. Hoje ocorre por vários motivos: o trabalho, por conta de um familiar ou simplesmente por vontade espontânea. Nesse sentido, ocorrem muitas mudanças de profissionais ligados à educação. Quando já estão adaptados aos planejamentos, à frequência de *kyringue* (crianças), à interação educacional com os colegas, ele migra e aí vem outro profissional, que não está acostumado com a educação escolar. Assim, é necessário começar tudo de novo até o educador entender como articular a educação indígena na educação escolar indígena. Apesar do fluxo constante de mudanças pelo fato da migração, o esforço para manter a proposta original do CECI continua a mesma: a criação e o desenvolvimento de uma escola diferenciada, bilíngue e afinada com os interesses e necessidades do povo Guarani.

Toda essa situação impõe a necessidade de entender o universo do educador Guarani em sua atuação no contexto das aldeias e da escola. Concebendo a educação como esse espaço de diálogo entre os educadores do CECI e a comunidade, e considerando que a instituição escolar pertence a outro universo (o não-indígena), é possível afirmar, então, que a escola pode ser compreendida como fronteira cultural e social. Como afirma Tassinari (2001, p. 49), os “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de

conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições (...)”, reorienta as funções da escola, a prática pedagógica. Tudo isso porque outras identidades plurais, dinâmicas e híbridas são desenvolvidas (CANCLINI, 1998). E parece ser exatamente essa situação que se observa: situações conflituosas de definição de entendimento sobre a educação indígena e a educação escolar indígena. Desse modo, a primeira possui também como desígnio, além da preservação dos costumes, a integração mediante o ato de educar.

No tocante à discussão da escola como estrutura física e espaço simbólico, há um processo que ocorre sempre em tensão. De um lado, a educação tradicional indígena. De outro, a escola institucionalizada. No primeiro caso, não há uma definição estanque de espaço físico. No segundo, o prédio escolar determina não só as formas de educação, mas também seu próprio conteúdo. A atuação dos educadores do CECI, bem como sua estrutura física, talvez não estejam configuradas exatamente como queriam os Guarani, já que em sua construção os mais velhos apontaram muitas preocupações, chegando mesmo a rejeitar o projeto em alguns momentos. Na verdade, quer se enfatizar que o CECI é também um espaço de tensão. Hoje se observa, e isto também é ressaltado por Ferreira (2010), que a escola tenta institucionalizar não somente as práticas e o que se deve ensinar, mas, acima de tudo, *onde* se deve ensinar: o prédio escolar. No entanto, para os indígenas a educação não pode ficar restrita a um pequeno espaço físico.

Essa é uma das lutas: uma escola que preze os espaços externos como extensão do prédio. Claro que em nenhum momento a importância do prédio foi descartado em sua função, mas, para os Guarani, não é só dentro desse espaço que se educa. Em boa parte do tempo as atividades educacionais ocorrem fora das dependências do CECI. Tanto a *Opy* (casa de reza), quanto o campo de futebol da comunidade e o parque Estadual do Jaraguá – onde a aldeia se localiza –, são espaços privilegiados para os indígenas e, por extensão, para a educação das crianças. Na forma de organização de vida indígena, o coletivo é importante e indispensável para estabelecer uma relação de grupos de pares, visando a interação socioeducativa nos espaços externos ao CECI – que também são simbólicos – como de suma importância. Nesse âmbito, Coube resalta o seguinte:

A família e a comunidade (povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha; aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri etc.; não existe sistema de reprovação ou seleção; os

conhecimentos específicos (pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência etc. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar as pessoas que precisam, através de uma pessoa que é o professor. Escola não se constitui com o prédio físico ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes que a tornam escola. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída (COUBE, 2013, p. 4).

A discussão acerca de todos os aspectos que influenciaram nessa modalidade de ensino (a educação infantil indígena) oferecida para as crianças Guarani está relacionada com a definição de ela estar atrelada à educação indígena ou à educação escolar indígena, ainda que dentre os objetivos educacionais não esteja presente a tarefa de ensinar a ler e escrever nos moldes convencionais. Nessa fase da infância o aprender por observação, as repetições, os constantes acertos e desacertos, são premissas básicas na educação para as crianças, entre outros aspectos importantes para aprendizagem e, também, prepará-las para o convívio na sociedade brasileira, haja vista que o estreitamento do espaço das aldeias e o alargamento das cidades tornaram necessários os conhecimentos do mundo *Juruá* (não-indígena). Além disso, o que parece mobilizar os Guarani em torno do CECI é a possibilidade de concretamente acontecer a articulação entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Para isso ocorrer é fundamental conceber o espaço escolar em comunicação com os espaços onde a educação tradicional das crianças se efetiva. É por isso que se defende a não demarcação de limites entre prédio escolar, aldeia e natureza. Claro que isso traz problemas, pois a instituição escolar é marcada historicamente pela rigidez das fronteiras que a separa da vida social. E mesmo sabendo disso, os indígenas continuam reivindicando escolas, mas escolas diferenciadas.

De acordo com Cavalcanti (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”. A educação escolar diferenciada deve seguir esse sistema: todos os espaços da comunidade são extensão da escola – como é o caso da *Opy*, a construção mais importante da aldeia e lugar de sabedoria ancestral. Além disso, apesar de se tratar de uma escola municipal, um dos critérios para a contratação de educadores é o fato de serem Guarani – isso é feito em nome da preservação dos costumes tradicionais e da língua materna.

Para o estudo dos educadores indígenas, que é o que se realizou nesta pesquisa (análise do modo como integram no currículo do CECI a cultura Guarani e da trajetória que

lhes permitiu serem educadores), é fundamental entendê-los num contexto mais amplo e, ao mesmo tempo, não perder de vista a singularidade de sua situação específica. Isso permite compreender o papel que desempenham na aldeia, os desafios que enfrentam e o próprio lugar da escola nas comunidades indígenas, o que, por sua vez, possibilita contribuir com o debate em torno da forma de educar dos povos indígenas.

Neste sentido, há um viés político-educacional específico que norteia tanto as práticas educativas quanto a função da escola no contexto indígena. De acordo com Ladeira, no que se refere à política educacional indígena,

A política educacional tradicional tem se pautado pela suposição dominante de que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária, e tida, ainda, como um significativo veículo de mobilidade social. As ações afirmativas na área educacional (entre elas o programa Diversidade na Universidade/MEC), com vistas a promover a equidade e a inclusão social das populações mais desfavorecidas e discriminadas, incluindo aí parte da população afrodescendente e indígena, encontram respaldo nesta concepção (LADEIRA, 1999, p. 141).

A ação educativa indígena tradicional integra três dimensões relacionadas entre si: a língua, a economia e a comunidade. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza e diferencia cada povo indígena do Brasil. Além disso, o modo como se transmite os conteúdos que constituem cada uma das dimensões apontadas, especialmente para as crianças, também varia conforme as especificidades dos grupos. É essa transmissão que define a ação pedagógica a ser desenvolvida nos CECI, que é especificamente Guarani.

Em relação à educação tradicional, Munduruku (2009) destaca um posicionamento que corrobora com o observado em campo no desenvolvimento desta pesquisa:

A educação tradicional indígena tem dado certo. As pessoas se sentem completas quando percebem que a completude só é possível num contexto social, coletivo. Cada fase porque passa um indígena – desde a mais tenra idade – alimenta um olhar para o todo, pois o conhecimento que aprendem e vivem é um saber holístico que não se desdobra em mil especialidades, mas compreende o humano como uma unidade integrada a um Todo maior e Único. Olhar os povos indígenas brasileiros a partir de uma visão rasa de produção, de consumo, de riqueza e pobreza é, no mínimo, esvaziar os sentidos que buscam para si (MUNDURUKU, 2009).

No que se refere aos educadores Guarani, eles tratam de modo especial a transmissão de conhecimentos: reforçam o modo de vida que levam no dia a dia e valorizam os assuntos voltados para a religiosidade (ainda que esse aspecto seja mais bem trabalhado no período posterior à idade atendida nos CECI). Também valorizam a brincadeira e a diversão como

essenciais na formação, porém aliando isso à transmissão dos conhecimentos ancestrais, à natureza e aos costumes.

Como bem aponta Adriana Testa em sua pesquisa de mestrado sobre educação dos Guarani *Mbya*:

(...) o conhecimento adquirido por experiência própria também é valorizado pelos *Mbya*. Como Carneiro da Cunha (2004) aponta para vários povos ameríndios, entre os quais eu sugiro incluir os *Mbya*, os critérios de valorização e veracidade do conhecimento estão associados a uma experiência que se viveu pessoalmente. Assim, quando se aceita que cada pajé tenha seu próprio estilo, coloca-se em pauta a ideia de que o conhecimento adquirido e mobilizado por cada um deles é fruto de uma experiência pessoal de comunicação com os deuses, construída por meio de uma vivência individual. O que para Carneiro da Cunha estaria associado à ideia de que "ver" ou "ouvir" não são dados, mas demandam uma aprendizagem. Portanto, aquele que conta porque viu ou ouviu algo pessoalmente evidencia ter adquirido o saber-poder que possibilita tal experiência (TESTA, 2008, p. 298).

Uma das marcas das escolas Guarani localizadas nas aldeias que estão na cidade de São Paulo é o fato de que certas atividades educacionais não podem ser desenvolvidas da mesma maneira que em outras localidades. Isso porque o espaço disponível é bem menor. Por exemplo, as caminhadas na trilha são prejudicadas na *Tekoa Pyau* (Aldeia Nova), assim como as técnicas de *mondepi* (armadilha), pois não há *ka'aguy* (mata) por perto, tal como ensinar técnicas de *ojopoi* (pescar) se não tem *yakã* (rio) nas proximidades.

De acordo com a indigenista especializada da Coordenação Técnica Local da FUNAI na cidade de São Paulo, a aldeia *Tekoa Pyau* – Jaraguá conta com 3,2 hectares, nesse sentido, um espaço pequeno para comportar 519 pessoas distribuídas em 123 famílias (dados extraídos de ficha de cadastros como forma de controle, feita pelos próprios membros da comunidade - início de 2015). Um dos motivos inquietantes para estudar esse CECI é justamente este: os Guarani que vivem nela estão cercados pela cidade de São Paulo e vivem com problemas corriqueiros de reintegração de posse, visto que o terreno onde se localiza a aldeia é particular e não está demarcado como TI (terra indígena), embora esteja próximo ao Parque Estadual do Jaraguá, que abriga uma das últimas áreas remanescentes de Mata Atlântica da região metropolitana de São Paulo (mas pouca atividade é permitida no parque), administrado pelo poder público (há propostas de sua privatização). De acordo com os Guarani, o acesso que têm a essa área é restrito, o que dificulta seu uso pelos educadores indígenas.

Faz parte desse complexo o Morro do Jaraguá, onde está localizado o pico que leva o mesmo nome, o ponto mais alto da cidade de São Paulo, com 1.135 metros de altitude,

proporcionando uma bela e inusitada visão da maior cidade do Brasil. Estando localizado na região noroeste da cidade, mais precisamente no bairro do Jaraguá, tem como vizinhos os bairros de Perus, Pirituba e Parque São Domingos, além do município de Osasco.

Apesar de nos dias atuais a discussão sobre a escola girar em torno da busca por conhecimento – na maioria das vezes com intuito de fortalecer a ação em defesa de seus direitos na sociedade não-indígena –, a presença indígena no país e suas formas de organização são constantemente negadas. Ainda assim, é possível encontrar uma escola como o CECI que não está distante dessa realidade, mas atua na preservação de costumes do povo Guarani.

2.2. Aspectos da educação Guarani

É essencial que a abordagem dos aspectos da educação Guarani leve em consideração a cultura e os valores implicados na sua preservação. Ela não forma um processo à parte, que separa a experiência cotidiana da ciência especializada – tal como na cultura ocidental europeia. Essa educação não está baseada, portanto, em processos formais que impõem externamente padrões, procedimentos, fórmulas, modos de conduta etc. O processo de aprendizagem, mesmo com a presença de escolas formais nas aldeias, é parte da integração à cultura, não se diferenciando esta da educação formal, como se um processo tivesse prioridade sobre o outro.

Os aspectos tradicionais que compõem a cultura Guarani – os cotidianos, os costumes referentes à culinária, à caça etc., os simbólicos – são de suma importância para a educação se efetive conforme as necessidades dos indígenas. Tanto os espaços físicos e toda o significado cultural que carregam, quanto as formas de pensar e agir dos Guarani são componentes indispensáveis para a educação. Mesmo a escola sendo institucionalizada, leva em consideração a base e promove os processos de ensino e aprendizagem informados pela cultura. Não se trata, então, de impor uma ruptura e colocar sobre os Guarani outras formas de educação, estranhas, que lhe diriam como pensar e agir.

A educação pela integração na cultura, assim, pode ser vista de outro prisma que não aquele já tornado senso comum na sociedade brasileira. Nesse sentido, para compreender melhor a educação Guarani é essencial, como já tratado nesta dissertação, destacar a importância de espaços simbólicos e dos costumes tradicionais. Na *Opy* acontecem atividades que são consideradas por eles mais importantes da cultura. É por meio dela, também, que se

vê materializada a divisão temporal dos Guarani. Na passagem de um tempo a outro – do tempo velho para o tempo novo. Além de um ato sagrado para a cultura, visivelmente indica para todos que o tempo novo chegou (ou foi embora) e que a vida deve seguir o ritmo desse tempo novo. Essa maneira de marcação do tempo é importante na preservação de costumes. A renovação da *Opy* conta com a presença das crianças. Elas, além do mais, são indispensáveis para a preservação cultural já que serão as futuras transmissoras dos saberes.

Por conseguinte, a cosmologia Guarani repercute no contexto escolar. Por exemplo, as atividades são organizadas em função do “tempo cultural”. Como destaca Ferreira (2012, p. 36): “falar de educação Guarani é também falar de sua cosmologia”. A menção à relação dos Guarani com o tempo é necessária porque é ela que orienta as práticas educacionais. Assim, para se compreender o tipo de educação que vigora na cultura Guarani é imprescindível tratar dos seus costumes mais pormenorizadamente.

Como já foi dito antes, na cosmologia há a divisão entre *Ara Yma* (tempo velho) e *Ara Pyau* (tempo novo). O *Ara Yma* é marcado pela interrupção de atividades, como os batismos, e pela menor frequência de atividades. Esse tempo é de descanso para a casa de reza. Já no *Ara Pyau* tudo se renova: ocorre plantio, as árvores florescem, os pássaros começam a pôr ovos, os animais se acasalam e o sol aparece mais cedo – enfim, para dizer de alguns dos elementos da cosmologia Guarani. O tempo novo se inicia em agosto e vai até meados de abril (de acordo com calendário Guarani).

O Caderno de Orientações Escolares Indígenas destaca esta divisão do tempo:

Para os Guarani, o tempo se divide em dois ciclos: *Ara Pyau* e *Ara Ymã*, cada qual tem a sua importância na natureza. Primeiramente, nós ensinamos as crianças a respeitar cada ciclo da natureza, o que pode e o que não pode ser feito em cada época. Os Guarani se orientam através do tempo porque ele rege as nossas atividades de plantio, caça, pesca, artesanatos e atividades cerimoniais. No *Ara Pyau* faz-se mais atividades cerimoniais, porque *Ara Pyau* representa a renovação espiritual da natureza. Por isso, na época do *Ara Pyau* ocorrem as atividades cerimoniais e as atividades mais relacionadas à Casa de Reza, como o canto, a dança e o jogo de *mangá*. Também são realizadas atividades de confecção de artesanato, coletas de frutas e de mel silvestre e preparação da terra para o plantio. No *Ara Ymã* as atividades estão mais restritas à caça, armação de armadilhas, contação de histórias e ao artesanato. *Ara Ymã* é a época em que os Guarani deixam a terra descansar, para que, no *Ara Pyau*, recomece o ciclo de plantio e de caça, entre outras atividades (SÃO PAULO, 2012, p. 48).

Cada tempo implica em diferentes formas de agir, inclusive no CECI como local institucional. As atividades são pensadas, formuladas de acordo com o tempo. Se for *Ara Yma*, algumas coisas são ressaltadas em detrimento de outras. Se for *Ara Pyau*, outras coisas

têm prioridade. As atividades escolares – que não se limitam aos “muros da escola” – seguem as orientações culturais, educando e propondo de acordo com a cultura e os costumes.

Ao pensar em educação, o não-indígena ainda a compreende no seu sentido padronizador. Dessa maneira, avalia-se como natural a imposição de valores considerados corretos aos que não seguem os ditames dessa sociedade; não se concebe tal sociedade como homogeneizadora e dominadora, desconsiderando as diferentes maneiras de educar as novas gerações. Na escola e na educação não-indígena, a criança tem tempo certo para todas as atividades, separando rigidamente brincadeira e aprendizado. Na cultura Guarani, ao contrário, o tempo se faz de acordo com a criança e suas necessidades educacionais, além de não acontecer qualquer imposição de padrões gerais para todas as crianças. É nesse entendimento que é dado tempo a criança para ela aprender e cada uma tem sua especificidade. São nas brincadeiras tradicionais que as crianças se envolvem com a cultura. Elas constituem, segundo os Guarani, fonte de interação e preservação de costumes. O educador do CECI atua tendo em vista a interlocução entre cultura indígena e a não-indígena. Por um lado eles, cumprem funções determinadas externamente à aldeia. Por outro, reproduzem de forma organizada e pensada educativamente o cotidiano da comunidade. Aliás, entre outras coisas – como já mencionado –, é esse aspecto que possibilita a contratação para o CECI, a experiência de base.

Tendo em vista a importância que os educadores dão as brincadeiras como forma de aprendizagem e preservação, abaixo segue alguns exemplos e também, a descrição de danças tradicionais da cultura Guarani. Todas elas são reorganizadas pedagogicamente e visam o tradicional indígena. Cabe ressaltar que o valor dado a essas práticas está, principalmente, no fato de que carregam em si toda riqueza da sabedoria e várias noções pedagógicas próprias. Estes dados foram coletados por meio de narrativas com um educador do CECI Jaraguá, durante a pesquisa que se propôs analisar as práticas pedagógicas dos educadores.

Mandi’o (mandioca): nessa brincadeira é possível observar noções matemáticas, além do valor atribuído à coletividade. Primeiro, são escolhidas duas crianças, uma para vender e outra para comprar – o restante fica na representação da mandioca (a raiz). A cada dois ou três minutos a criança que foi escolhida para comprar vai até o vendedor e pergunta se já está boa para consumo. Ela persiste até o dono da mandioca liberar para arrancá-la da terra. As demais crianças ficam sentadas e enfileiradas, uma segurando a cintura da outra, formando a rama da mandioca. Caso o dono libere, elas serão “arrancadas” e cada criança que for pega deverá fazer força para não ser tirada do lugar e, assim, o comprador vai arrancado até chegar à última criança.

Arco e flecha: brincadeira tradicional e sagrada. O objetivo é ensinar as crianças a caçar. Durante a época mais quente do ano as caças são mais fáceis – no período mais frio os animais estão recolhidos para se acasalarem. Segura-se o arco e se posiciona a flecha para o alvo. Uma técnica eficaz é fazer o sinal de positivo com o dedo polegar para que se pegue a flecha e não a corda do arco (se isso acontecer corre-se o risco de se machucar). É só mirar e soltar a flecha. Há flechas de vários tipos: para passarinho, a ponta é redonda; para bichos do mato e de água, como tatu, anta, peixe, entre outros, a ponta é afiada.

Uruxi (galinha mãe): forma-se um grupo de mais ou menos 20 crianças, um representa a galinha e os outros os pintinhos. Risca-se o chão formando uma área de 10 ou 20 metros e as crianças tem de passar por ela sem serem pegos pela onça. Escolhe-se uma criança para ser a galinha, que tentará passar com os filhotes. Nesse meio tempo, a onça está esperando para pegar os pintinhos. Quando ela pega um, passa-o para o outro lado e retorna. Cabe à galinha cuidar para a onça não pegar seus filhos. E assim se repete até a onça pegar o último pintinho. Por fim, a onça vai atrás da galinha e, quando consegue pegá-la, a brincadeira acaba.

Xanjau (melancia): semelhante à brincadeira da mandioca, escolhe-se uma criança para ser o vendedor e outra para comprar a melancia. As demais ficam agachadas com a mão no joelho, formando uma melancia. O comprador vai até o dono e pergunta se está boa para comer. Só se pode colher a que está boa para consumo. Com um pequeno toque na cabeça verifica-se se a melancia já está boa. Se sim, eles a carregam para casa. Levam até acabarem as melancias.

Dança Xondaro (guardião): ao som de rabeça, tambor, violão e chocalho, essa dança é indicada para o final de tarde, quando o sol está se pondo. Antigamente era praticada ao redor da *Opy*. Hoje, devido ao pouco espaço da aldeia, na maioria das vezes ela acontece ao redor do *amba'i* (altar Guarani). O mestre vai à frente e as crianças atrás. É uma dança masculina que requer muita atenção. Durante o percurso, o mestre coloca vários obstáculos – tal prática tem como objetivo aumentar a resistência do corpo e, também, do espírito.

Dança Tangara (pássaro sagrado): essa é uma dança feminina, no ritmo de violão e rabeça. As meninas fazem passos de pássaros. Pode ser feita com poucas ou muitas pessoas. Também é uma dança que requer muita atenção. Formam-se duas fileiras, as mãos unidas com a companheira do lado. Depois, as meninas que estão na fileira de trás passam por baixo dos braços das da frente e, em seguida, após alguns passos, voltam ao seu lugar, sempre dançando a mesma coreografia. Existe também outra configuração desta dança, que é a forma circular.

De acordo com o educador que descreveu as brincadeiras, elas são importantes, primeiro, porque são tradicionais e, em seguida, porque apresentam um alto valor educativo. Além disso, não se deve esquecer que as crianças se divertem com elas. Daí a importância de delas estarem presentes no CECI.

Já as brincadeiras e atividades não tradicionais são inseridas com a anuência dos educadores e de toda equipe do CECI. Entende-se que as crianças também devem manter esse contato com outra cultura, já que se faz necessário devido à proximidade de suas aldeias com as áreas onde habitam a população não-indígena (no caso da aldeia do Jaraguá, a cidade de São Paulo). Mas não é apenas por isso: uma atividade não tradicional na sala de informática é aceita e as crianças gostam bastante, assim como correr ao redor do CECI com triciclos de plástico ou fazer desenhos em folhas sulfite.

A educação escolar indígena está assentada no princípio da apropriação de algo que está institucionalizado e é exterior à aldeia e à cultura tradicional. A ideia, claro, é fazer prevalecer a base da educação indígena. Os Guarani da *Tekoa Pyau* (no Jaraguá), consideram que o CECI permite o reconhecimento de sua cultura e a efetivação de seu modo de vida e de educação, mesmo que isso seja feito por meio do uso de um prédio e de normas legais impostas e criadas, em sua maior parte, à revelia dos próprios interessados: os Guarani.

Essa maneira de definir o lugar da escola na aldeia está em consonância com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que dispõe no seu título II sobre os objetivos que constituem a educação dos povos indígenas e a relação destes com a comunidade não-indígena de forma geral.¹² A LDB também determina quanto ao uso de materiais pedagógicos que devem ser compatíveis com a comunidade. Assim como a estrutura da escola que deve ser adequada, buscando sempre prevalecer um modelo de acordo com os interesses e necessidades locais.

Acerca dos elementos básicos para a estruturação e funcionamento da escola indígena, define-se como fator principal a participação de representantes da comunidade na fixação do modelo de organização, gestão e de currículo, o que incide sobre sua estrutura social, suas

¹² Art. 3º: Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único: A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

práticas socioculturais, religiosas e econômicas, suas formas de produção de conhecimento etc.

Pelo fato de a escola promover a educação bilíngue e diferenciada, com a criança fazendo atividades provenientes de matrizes culturais distintas, não se pode considerar que essa situação coloque em risco a cultura Guarani. Ao contrário, a expectativa, por parte deles, é a de enriquecimento e, ao mesmo tempo, de preservação e fortalecimento dos valores tradicionais, muito embora o contato de matrizes culturais distintas não ocorra sem atritos, como já sublinhado.

2.3. Os educadores do CECI-Jaraguá

O quadro funcional de educadores do CECI Jaraguá é composto por dez pessoas. Cinco atendem o período da manhã, cinco o período da tarde e um atua em tempo integral na sala de informática. Os turnos foram definidos dessa forma para melhor atender as crianças que não ficam um tempo determinado na instituição. Tanto podem ficar o dia inteiro quanto períodos menores.

Além disso, no que diz respeito aos educadores, estes são escolhidos pelas pessoas da comunidade em decorrência do reconhecimento pelo trabalho e o esforço para preservar os costumes tradicionais daquele povo. Nesse sentido, ser educador do CECI não implica necessariamente em formação acadêmica e habilitação profissional. Trata-se de pessoas que para os mais velhos – que na cultura Guarani são os que possuem maior sabedoria e respeito – têm domínio do saber tradicional e força de vontade para transmiti-los. Portanto, é fundamental a experiência vivida na comunidade junto aos seus membros, a apropriação do conhecimento tradicional que ocorre no aprendizado uns com os outros, na troca e na convivência. Para os Guarani, especialmente para os anciões, este é o currículo que deve ter o educador para ser apto a estar com as crianças.

Contudo, nas observações *in loco* percebe-se que os educadores, mesmo carecendo de educação formal, tal como se exige fora da cultura indígena, almejam ser interpelados de forma coerente e respeitosa. De acordo com seus relatos, desde a criação do CECI, cobranças inconvenientes recaem sobre eles e, assim, são obrigados a mostrar que possuem domínio sobre o que realizam de forma diferenciada e eficaz. Além de suas capacidades intrínsecas, aos educadores são oferecidas, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), formação continuada durante todo ano, uma ou duas vezes por mês. A equipe da SME atua em acordo

com os representantes da instituição educacional. Nessas ações são discutidas as demandas peculiares do CECI e muitas propostas são feitas pelos próprios educadores e coordenadores Guarani. Ocorre uma troca de saberes e experiências entre ambos os grupos. Portanto, é mister reconhecer o esforço da SME no sentido de dar respaldo para a educação diferenciada.

Tudo isto implica que as atividades organizadas no CECI possuem participação, além dos educadores escolhidos, dos membros da comunidade. As formas de educação são, na medida do possível, pensadas e praticadas de acordo com a cultura, com a vivência e os costumes da aldeia, evitando, assim, que formas sejam impostas a partir de fora de modo estanque. As práticas pedagógicas são planejadas e executadas pelos próprios Guarani, contemplando as peculiaridades e a cosmologia deste grupo.

Os educadores elaboram o planejamento pedagógico visando as atividades que serão realizadas de acordo com o que prescreve a cosmologia. Além disso, o planejamento é debatido com a participação da equipe escolar e dos mais velhos. Como todos são responsáveis pela educação das crianças, a participação de pessoas que não estão diretamente vinculadas ao CECI é encarada como essencial para garantir que o *nhandereko* (jeito de ser) seja respeitado.

Desse modo, o educador preza, especialmente, pelos ensinamentos recebidos na *Opy* – esse espaço é fundamental para a comunidade e considerado a extensão do CECI; trata-se da construção mais valiosa para esse povo, e é nesse espaço que ocorrem as cerimônias que são de suma importância para eles. Todas as atividades relevantes para a cultura são incorporadas ao planejamento escolar, não ocorrendo dissensão entre escola e cultura; e a primeira não é voltada na padronização das crianças para um modo de vida alheio à sua cultura.

Essa organização espaço-temporal do CECI propicia um tipo diferenciado de escola em relação à educação tradicional/oficial. As crianças que frequentam o CECI não são distribuídas em sala por faixa etária. Não se formam grupos baseados nas diferenças de idade. Aqueles que são matriculados¹³ são organizados em turmas que se arranjam de acordo com a cultura e a prática educativa do povo Guarani. Assim, a escola se vincula à cultura e extrai dela suas formas de funcionamento, evitando impor algo pré-definido ao modo de vida Guarani.

No entanto, e de acordo com os educadores, essa forma de organização que não separa as crianças e visa educar pela e para a cultura, sem uma padronização vinda de uma concepção burocratizada e massificadora imposta de cima para baixo, produz alguns conflitos.

¹³ E as matrículas são feitas pelo sistema EOL (Escola Online), utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para efetuar matrículas das crianças da rede municipal, entre outros usos.

Conforme a observação feita em campo, alguns desencontros acontecem, colocando em lados opostos os representantes do governo e os educadores do CECI. Por conta disso, algumas vezes é possível observar os educadores em conflito entre si e consigo mesmo, pois necessitam articular elementos que são antagônicos em ambas as formas de educação: a escolar e a tradicional Guarani. Esses conflitos de cunho pedagógico e político tendem a se aprofundar devido à falta de formação pedagógica inicial de alguns educadores – cabe ressaltar que alguns não possuem formação superior, às vezes nem educação básica; contudo, participam como educadores no CECI por possuírem grande conhecimento da cultura Guarani. Eles alegam, entretanto, que a falta de formação dificulta o entendimento e a possibilidade de se pôr em prática aquilo que é exigido tanto pela Secretaria da Educação como pela comunidade que vive na aldeia, de quem recebem algumas críticas.

Muitas são relacionadas às ações pedagógicas, pois o que acontece no CECI não contempla exatamente as orientações feitas pela SME-SP à outras escolas de educação infantil. Como já destacado, a educação Guarani não segue o modelo *Juruá* (não-indígena) e, nesse sentido, há uma tensão entre ambos os modelos educacionais: o escolar não-indígena e o tradicional indígena que se relacionam, contudo, no mesmo espaço – o CECI.

Por conta de sua configuração e a imbricação com a cultura Guarani, o CECI acaba por se constituir em um espaço de fronteira simbólica e cultural em relação à cultura não-indígena. A fronteira é tanto um espaço que mantém a identidade própria de um local (local simbólico, neste caso) quanto também absorve algumas determinações vindas de fora. Uma fronteira é sempre híbrida: ela serve tanto a um lado quanto a outro, pendendo sempre para um dos dois, mas trazendo em si características próprias. Porém, isso também leva a problemas. Ao mesmo tempo em que os Guarani estão resguardados por uma legislação que reconhece e garante sua forma de educar, veem-se envoltos em uma instituição altamente burocratizada como a escola padrão; burocracia, aliás, a qual não estão acostumados e que impõe determinações externas e estranhas ao seu modo de vida. Assim, acabam sendo avaliados em função das expectativas relacionadas ao que se espera da educação escolar infantil, tal como configurada na sociedade envolvente (não-indígena). Alguns educadores Guarani mostram descontentamento em relação a esses julgamentos ligados à sua forma tradicional de educação.

No que se refere ao encontro de duas tradições culturais distintas – a indígena e a de matriz europeia – são trabalhadas atividades relevantes para os Guarani, mas também os saberes oriundos de fora do universo indígena são incorporados. Por exemplo, a internet está presente no CECI, apesar da dificuldade de lidar com essa ferramenta. O uso das tecnologias de informação e comunicação tem como principal intuito estreitar os laços entre os três CECI

e outras comunidades indígenas. Assim, acompanha-se o que os outros educadores estão realizando com suas crianças, trocam-se instruções para melhor atender a proposta pedagógica da comunidade e da escola, estabelece-se o elo entre o tradicional e o não tradicional. O uso dessa ferramenta, que não é oriunda da cultura indígena (o computador), pode acontecer para fins tradicionais, como o estabelecimento de canais de comunicação com outros indígenas e com parentes de outras aldeias, além da troca de experiências com os outros CECI.

Além do mais, existem situações em que os educadores têm a preocupação de fotografar as atividades e publicar em *blogs* próprios e em contas de *facebook*. Isso é feito para que esse modo de educar chegue ao conhecimento do maior número possível de pessoas e para que os não-indígenas possam entender que essa é a educação Guarani, aquela que valoriza o conhecimento tradicional.

As tecnologias de informação e comunicação são importantes para registrar o nosso trabalho de atividades culturais e coletivas. Quando estamos utilizando as tecnologias digitais, estamos abertos para o mundo, inclusive para nos comunicarmos com os parentes de longe e com muitas outras pessoas. Podemos ver os trabalhos de cada comunidade Guarani, e também de outras etnias, por meio do computador, via *e-mail*, *blog* etc. (SÃO PAULO, 2012, p. 70).

Além disso, as atividades tradicionais, conforme comentado em entrevistas pelos educadores do CECI Jaraguá, são incorporadas no plano pedagógico. São práticas fundamentais para preservação da cultura e dos costumes. Uma dessas atividades, a alimentação tradicional, utiliza-se de alimentos de uso cotidiano dos Guarani que, tanto conforme os costumes quanto ao que dita a ciência, são ricos em nutrientes e, por isso, garantem o bem-estar das crianças, tornando-as aliadas da preservação cultural.

Toda semana, segundo os educadores, há atividades relacionadas ao preparo de receitas tradicionais, educando as crianças nas práticas culturais particulares e fortalecendo os costumes Guarani. Isso também se faz necessário porque, por estar em espaço urbano – a aldeia do Jaraguá fica na capital do estado de São Paulo, envolta por bairros urbanos populosos e pelas marginais (Pinheiros e Tietê) que ligam a toda cidade –, as crianças tendem a ser atraídas por produtos industrializados. Tais produtos, como não poderia deixar de ser, são criticados por pais e educadores, que se preocupam com a alimentação e o consumo voltados às crianças na sociedade envolvente (os não-indígenas também sofrem com a perda dos costumes tradicionais relacionados à alimentação, haja vista o movimento por uma

alimentação saudável que recebe cada vez mais adeptos). Segundo relato dos Guarani para o Caderno de Orientações Curriculares:

Na alimentação, a gente procura passar a importância dos alimentos tradicionais, porque eles fazem parte da cultura, além de proporcionar saúde. Na época de colheita, por exemplo, os Guarani fazem o batizado de cada fruto ou raiz para agradecer a *Nhanderú* pela colheita. Fazemos essas atividades com as crianças para que elas aprendam como é feito o plantio até o dia de hoje (SÃO PAULO, 2012, p. 42).

Os educadores entrevistados dizem estar satisfeitos e contentes por existir essa estrutura – a do CECI – na comunidade. O CECI, segundo eles, também serviu como contribuição para a resolução de sérios problemas de desnutrição das crianças Guarani, isso por falta de condições econômicas da população da aldeia, incluindo o desemprego.

Como se vê, apesar das dificuldades de articulação entre o tradicional e o moderno, entre as práticas educacionais Guarani e as escolares, além da extrema proximidade da aldeia com a cidade, todo o esforço dos educadores do CECI é feito no sentido de promover uma educação infantil que atenda aos anseios da comunidade, qual seja, o fortalecimento da cultura Guarani *Mbya*.

2.4. Trajetórias dos educadores do CECI

A trajetória dos educadores está atrelada a sua vida na comunidade. Muitos se tornaram educadores por meio de escolhas feitas, em consenso, pelas lideranças Guarani e, especialmente, por suas relações com a cultura daquele povo. Antes de trabalharem no CECI, alguns dos educadores exerciam atividades voltadas à educação em outros espaços da aldeia. Além disso, parte deles também havia trabalhado em outros setores, como a saúde, por exemplo. No entanto, segundo relato deles mesmos, educar é a atividade mais satisfatória e o foco principal. O prazer de ensinar fez com que alguns deles se dedicassem mais à cultura. Relataram, ainda, que nas conversas com o *Xamoĩ* (referência ao mais velho, ao avô) puderam alcançar a essência do que é ser um educador apto a transmitir a educação tradicional Guarani para as crianças. Além do mais, como a migração entre aldeias é comum, muitos dos educadores tiveram trajetória semelhante: migraram de outras aldeias para essa que fica localizada no Jaraguá.

Os educadores têm a escola como um instrumento que introduz outras formas de ser e de pensar junto à comunidade Guarani. Isso produziu a necessidade de sistematizar melhor a ideia de

como deveria ser a educação Guarani em conexão com a experiência escolar: tudo deve acontecer junto a sua comunidade, tendo o cuidado de ouvir seus pares e de levar em consideração a lógica do grupo. É essa atitude que permite compreender a melhor forma de atuar.

Como já apontado, antes da chegada da escola na comunidade não havia a preocupação de se pensar sobre o caráter pedagógico de cada atividade desenvolvida com as crianças, e a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem acontecia em todo momento e em qualquer lugar da comunidade, visto que é sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, envolvendo as crianças, os mais velhos, os jovens, as mulheres ou na interação entre os grupos. Isso propicia que qualquer membro da comunidade se torne um agente da educação tradicional, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos e ao mesmo tempo se educam.

A aprendizagem das crianças é concebida em função da curiosidade despertada no contato e na observação que fazem das situações nas quais participam. Assim, a criança desde pequena é estimulada a observação e seu enclausuramento em uma sala de aula, por exemplo, impede que sua capacidade de observar seja desenvolvida. Ela aprende com o que vê ao redor e tudo o que acontece na aldeia é uma fonte rica de conhecimento, especialmente quando estão fazendo alguma atividade criativa nos espaços da comunidade e com os mais velhos. Desse modo, os educadores buscam inspiração no meio ambiente da aldeia para definir as atividades a serem trabalhadas no contexto escolar.

Em se tratando da trajetória dos educadores, tanto suas trajetórias de vida singular, quanto de suas vidas coletivas – no âmbito da cultura Guarani – se imbricam a fim de proporcionar o tipo de educação diferenciada que é oferecida nos CECI. Esses educadores, como aponta as entrevistas coletadas, são escolhidos pela comunidade pela experiência com a educação das crianças antes da criação do CECI, experiência essa com cantos e danças, a culinária tradicional, o próprio cuidar da criança, entre outros fatores fundamentais para preservação da cultura Guarani.

O quadro a seguir foi estruturado após a coleta de dados das entrevistas, mostrando os principais aspectos da trajetória de cada educador do CECI Jaraguá.

Quadro 1: Aspectos da trajetória dos educadores do CECI Jaraguá

Educador	Relações que o levaram a se tornar educador	Acontecimentos marcantes da história de vida	Condições de vida e aspectos socioeconômicos	Impacto do fato de ter se tornado educador do CECI
<i>Karai - Pedro</i>	Experiências anteriores com a educação.	Capacitação na área da saúde; coordenador educacional estadual.	Baixas condições de vida. Fator principal:	Sentimento de ser importante para a comunidade e para a

			demarcação e saneamento básico da aldeia.	família. Aprendendo e ensinando concomitantemente.
<i>Karai Mirim - Ronaldo</i>	Realizava trabalho de educador dentro da casa de reza.	Produtor de artesanatos; trabalhava em sítios. Por falta de escolaridade, pouco entendimento da língua portuguesa.	Condições de vida de baixo nível, principalmente pela falta de saneamento básico devido também à presença de animais que não pertencem à comunidade. Antes de ser educador saía para vender artesanato fora da aldeia.	Por realizar trabalhos anteriores parecidos, não houve impacto tão forte. Apenas o fato de estar contribuindo com a preservação da sua cultura.
<i>Karai Mirim – Vitor</i>	Realizava trabalhos com as crianças, tais como: cantar, dançar, fazer atividades de arco e flecha, entre outros. Por este motivo foi indicado ao CECI.	Nasceu em <i>Tenonde Porã</i> e morou em várias aldeias.	O preconceito é dos piores problemas enfrentados. Também há o fator do excesso de cachorros abandonados e a falta de saneamento básico. Falta, além disso, espaço para praticar a cultura como antes. Com salário de educador, apesar de pouco, ajuda a família no sustento geral.	Deu uma força para sua vida, vivia apenas de artesanatos, o que era muito difícil. Hoje, sendo educador, contribui com a comunidade, tendo orgulho de ser educador e por compartilhar conhecimento com as crianças.
<i>Jeguaka - Rafael</i>	Foi escolhido pelo <i>xamoï</i> para atuar como educador no CECI.	Nasceu em <i>Tendonde Porã</i> e depois foi morar no Jaraguá. Toca violão e rabeca. Levava as crianças para fora das aldeias para apresentações de coral, música e artesanato.	O maior problema enfrentado é a demarcação de terras e o pouco espaço da aldeia. O sustento, apesar de ainda ser difícil, provém do salário do CECI.	Considerou muito bom: sendo educador pode mostrar a cultura do seu povo e resgatar as coisas esquecidas. Estar com seus filhos também foi considerado importante.
<i>Wera - Roberto</i>	Desde os dez anos já acompanhava os mais velhos e com quinze anos começou a trabalhar como educador na escola Estadual Indígena <i>Guyra Pepo</i> na <i>Tenonde Porã</i> .	Nasceu em <i>Tenonde Porã</i> e com quatro anos foi para o Jaraguá. Trabalhou dois anos no CECI, ajudava os Guarani que não dominavam outra língua a falarem o português e atuou como colaborador junto a FUNAI.	Falta de espaço, rodovia ao lado, quantidade excessiva de animais na aldeia.	Aprofundamento em outra cultura, entendimento das leis para educação.
<i>Para Poty - Virgínea</i>	Atuou no programa da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo “Recreio	Oriunda de uma aldeia no estado do Paraná, foi para a <i>Tenondé Porã</i> e depois para o Jaraguá. É parteira da aldeia.	Condições precárias por falta de demarcação e saneamento básico. Além do trabalho no CECI, é parteira da aldeia e trabalha	Preservação da Cultura e aprendizado com as crianças.

	nas férias”.		com artesanato.	
<i>Jera - Geni</i>	Não realizava trabalho educacional, mas servia como voluntária fazendo atividades de culinária tradicional.	Nasceu em <i>Tenondé Porã</i> , morou dois anos em uma aldeia de Ubatuba, litoral de São Paulo, e depois foi para o Jaraguá.	Faz trabalho de artesanato para complementar a renda. Encontra dificuldades na aldeia como falta de água, saneamento básico e demarcação de terra.	Após se tornar educadora consegue sustentar melhor seus filhos.
<i>Krexu - Laura</i>	Foi indicada pela comunidade para trabalhar no CECI, mas não tinha experiência na área.	Nasceu em <i>Tenondé Porã</i> , e aos dez anos de idade foi morar no Jaraguá. Cantava e dançava na casa de reza e fazia artesanato.	Tem o mesmo padrão de vida dos outros membros da comunidade Guarani e enfrenta as mesmas dificuldades, sendo a principal delas a demarcação de terras.	Preservação da cultura, tendo em vista que a aldeia fica muito próxima da comunidade não-indígena.

Fonte: entrevistas coletadas durante o ano de 2015

Os nomes dos educadores estão grafados em Guarani e na língua portuguesa, mas o mais importante para eles é o nome na sua própria língua, isso porque tem um significado fundamental voltado à espiritualidade e são recebidos a partir de um ano de vida, de acordo com sua personalidade. O nome em português é uma imposição do não-indígena, já que antigamente não se podia registrar no nome indígena; hoje isso já possível.¹⁴

2.5. Da educação tradicional indígena à escola institucionalizada

Para se falar de educação indígena e suas relações e diferenças com uma educação escolar – *institucionalizada* – de cunho indígena é necessário, inicialmente, distinguir uma da outra. A primeira é aquela advinda da cultura indígena. Ela é um tipo de educação nascida dentro do seio familiar e que é passada de uma geração para outra com a participação da comunidade em geral. Este tipo de educação está mais próximo da cultura, de uma formação cultural pelo convívio nas tradições. O outro modelo é aquele que toma corpo a partir introdução das escolas nas aldeias. Estas escolas carregam em si toda uma carga de institucionalidade formal e burocrática a ela inerente.

¹⁴ Ainda segundo os Guarani, nos tempos antigos, a revelação do nome ocorria por volta dos dois anos de idade, mas hoje em dia "tem alguns que não querem esperar mais e dão nome bem antes". Com o advento do contato e a relação com o poder estatal, surgiram certas modificações em relação ao trato do nome, como, por exemplo, a necessidade sentida por alguns em receber um nome na língua do conquistador. Porém, visto mais a fundo, essa modificação é de caráter superficial, pois todos continuam com seus nomes revelados, ou nomes "verdadeiros" (BORGES, 2012, p. 55).

A educação indígena acontece por meio de convivência e observação participativa. Os adultos e todos envolvidos orientam, corrigem e às vezes ensinam de modo mais sistemático cantos, danças, coreografias e sequências rituais. Há um valor pedagógico na repetição e na participação nos diferentes acontecimentos. Cada integrante da comunidade tem seu papel e sua importância. Ainda é possível observar a separação em turmas de meninos e meninas. As meninas aprendem pintura corporal, artesanato, a cuidar dos irmãos mais novos em casa; com os parentes também aprendem a dança específica para as mulheres: o *tangará* (pássaro); na casa de reza o instrumento utilizado pela mulher é o *takuapu* (som de bambu). Já os meninos aprendem o cultivo da agricultura familiar, acompanham visitantes na comunidade; sua dança é o *xondaro* (guardião) e os instrumentos utilizados na casa de reza – a rabeca, o violão, o violino e o maracá – são específicos aos meninos.

Nesse tipo de educação, há narrativas de cunho moral-educativo, especialmente com os mitos, que são contados pelos mais velhos em forma de conto, de drama ou de discurso político. Existem sanções, ou melhor, algum tipo de pressão por parte das lideranças e da comunidade com relação a comportamentos que se desviem do considerado tradicional, especialmente por meio da exposição ao ridículo ou de qualquer tipo, mesmo que ligeiro, de constrangimento. O trabalho bem feito ou o comportamento considerado adequado é publicamente louvado e admirado. O *xamoï* da aldeia e da cultura Guarani, uma pessoa muito importante e sábia, assume o papel de liderança nesse processo: “antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte” (MAHER, 2005, p. 17).

As atividades tradicionais são entendidas pelo grupo como transmissão de conhecimento. É uma educação que acontece em todo momento, não tem hora certa para despertar a sabedoria. As crianças imitam os mais velhos fazendo atividades semelhantes como, por exemplo, ir para plantação com uma enxada menor a fim de se espelhar no pai. A aprendizagem acontece junto com a brincadeira. Não há uma distinção rígida entre tempo de trabalho, tempo livre e de lazer. No caso da menina, há o costume de se fazer uso de artesanatos menores e simular seu uso em diversos aspectos. Todas essas atividades são de suma importância para o aprendizado da criança e em nenhum momento essa situação pode ser caracterizada como exploração do trabalho infantil ou como uma entrada precoce no universo das atividades dos adultos.

Às crianças Guarani é conferido o tempo necessário para que despertem o interesse pelas atividades e apropriação de aspectos importantes de sua cultura. Elas aprendem de

acordo com seu próprio tempo, não sendo pressionadas a instruir-se em curto prazo ou em tempo pré-determinado externamente. Por vontade espontânea as crianças acabam querendo acompanhar seus pais e os mais velhos. Além disso, no âmbito das famílias, o irmão mais velho cuida dos irmãos menores. Esta tarefa, que não é compreendida como obrigação imposta ou mesmo insatisfatória e maçante, também faz parte do processo cultural educativo do povo Guarani. É possível vislumbrar, dessa forma, que a educação indígena segue por caminhos distintos daqueles trilhados pela cultura e pela educação institucionalizada não-indígena.

Para os indígenas, a educação é parte integral de suas vidas. Eles não diferenciam entre período escolar e não escolar. O aprendizado ocorre durante toda a existência dos indivíduos, alternando os papéis entre educandos e educadores e fazendo uso de todos os saberes inerentes à comunidade.

De acordo com Luciano (2013), a educação indígena não se atém a horários específicos ou espaços determinados, tampouco confere habilidade para alguns de seus membros que, por isso, estariam aptos a ensinar. O ensino faz parte da cultura, não sendo deslocado dela no espaço e no tempo. Segundo o autor:

Nas sociedades indígenas, o ensino e a aprendizagem ocorrem no espaço abrangente da comunidade e em qualquer tempo. Todos são responsáveis pela formação das pessoas, sendo que os mais velhos assumem tarefas mais específicas. Nas sociedades europeias, há um lugar reservado e específico para se aprender e ensinar, que é a escola. Também existe uma pessoa específica designada para ensinar as crianças, jovens e adultos, que é o professor (LUCIANO, 2013, p. 346).

Para destacar a profundidade da imbricação entre educação e cultura entre os Guarani e, conseqüentemente, as diferenças entre as formas de educação (a indígena, a escolar indígena e a escolar institucionalizada), talvez seja interessante relatar uma situação observada no decorrer da pesquisa de campo. Em um dado momento uma pessoa não-indígena foi até a aldeia Jaraguá prestar um serviço específico relacionado à educação. Contudo, essa pessoa não possuía conhecimentos sobre o tipo de educação diferenciada nem profundidade sobre a cultura Guarani. Em sua estada na aldeia, essa pessoa viu uma criança “renovando” a casa de reza (*Opy*). A renovação da *Opy* é hábito comum para o povo Guarani. Sempre que entram no Tempo novo (*Ara Pyau*), os adultos, os jovens e as crianças fazem o trabalho de troca do barro das paredes em respeito ao local sagrado e para a realização das cerimônias do tempo novo. A referida pessoa, ao ver a criança colaborando com a renovação da casa de reza, criticou o educador, que a acompanhava, dizendo que *as crianças estavam ali*

para viver o lúdico e não serem exploradas. Isso constrangeu o educador, já que em sua cultura é de fundamental importância que a criança acompanhe essas atividades para reforçá-la e preservá-la e, além do mais, é uma atividade-brincadeira para as crianças. Qual criança não gosta de brincar com barro? Para elas é uma simples brincadeira, ainda que saibam da importância do ato. Fazem a troca do barro com maior prazer, sorrindo e interagindo umas com as outras. De tal modo que, ainda que bem intencionadas, a intervenção de pessoas exteriores à cultura e à educação indígena, por falta de conhecimentos, pode implicar, por um lado, em uma ação arbitrária sobre os costumes tradicionais daquele povo e, por outro, revela as contradições: ao invés de trabalhar para preservar e zelar pela manutenção autônoma da cultura indígena – que é a razão de ser da escola diferenciada –, tais pessoas realizam exatamente o contrário mesmo possuindo boas intenções.

Essa situação, ocorrida na aldeia Guarani, é interessante na medida em que serve para demonstrar as contradições inerentes na relação entre a educação tradicional indígena e a escola institucionalizada – ainda que, pelo menos de modo formal, pensada para (e no interior da) a cultura Guarani. A educação de cunho indígena não se limita a existência de certa estrutura física (tal como o prédio escolar), como se esta fosse o local privilegiado e legítimo para o ensino. Aliás, mesmo a educação não-indígena mostra, atualmente, sinais de esgotamento desse modelo, sendo ela mesma problemática por se ater a algo que, talvez, não dê conta de seus propósitos basilares. Ao contrário disso, a educação indígena ocorre em toda a comunidade que se torna, portanto, espaço amplamente privilegiado de conhecimento por meio de experiências (o contato com os outros, com a mata e com todo o restante). O que está em jogo nesse tipo de educação é a demarcação geográfica do lugar onde a educação é realizada e as relações que acontecem no espaço total da aldeia, o que envolve sua dimensão social e, também, simbólica.

Ainda dando ênfase à educação tradicional do povo Guarani, merece destaque o seu envolvimento com a cultura vivida por ele. Os Guarani lutam todos os dias para preservar seus costumes, hábitos e modo de vida. Nesse sentido, à escola é atribuída, também, a função de se constituir em instrumento de preservação da cultura. O trabalho voltado à tradição que é desenvolvido no CECI ajuda a manter os costumes indígenas, como as rodas de conversas na *Opy* e o preparo da culinária tradicional. É possível contar com um cardápio diferenciado, disponível com o apoio do Departamento de Alimentação Escolar (DAE). No cardápio estão inseridas receitas que são peculiares ao povo Guarani, como é o caso do *xipa* (bolo de farinha de trigo), *jopara* (há várias formas de preparo, uma delas é misturar o feijão e arroz, deixando-os

com bastante caldo), *mbeju* (beiju), *mbojape* (tipo de bolo de fubá), além da batata doce, da mandioca, do milho verde, entre outros itens que fazem parte da alimentação desse povo.

Por outro lado, a língua também é um aspecto essencial resguardado pelas práticas educativas no CECI. Para os povos indígenas, a língua materna é de fundamental importância, pois expressa os costumes ancestrais. Representa a força de um povo. No caso dos Guarani, eles fazem questão de a utilizar em todos os espaços do CECI, e no dia a dia é valorizado que se fale na língua materna. Parte-se do princípio de que na educação infantil, que atende crianças de zero a cinco anos e onze meses, o uso da tradição oral é fundamental e imprescindível.

No Brasil são faladas 274 línguas indígenas de acordo com o IBGE, entre elas o Guarani. Verifica-se, também, a situação de povos indígenas que perderam suas línguas maternas porque foram ameaçados de várias formas – muitos tiveram que negar seu pertencimento étnico –, como é o caso dos indígenas do nordeste do país: apenas uma etnia, entre as tantas existentes, fala sua língua materna, o povo indígena *Fulni-ô*, no estado do Pernambuco. Os demais, em decorrências das perseguições, não as utilizam, sendo substituída pelo português em suas escolas e no cotidiano. E isto agrava a situação de dissolução cultural: a manutenção dos costumes é fragilizada, já que a língua é fator que agrega e mantém costumes e valores. Também carrega em si toda uma carga cultural que não pode ser traduzida. Ainda que alguns costumes pareçam permanecer, com o tempo eles se enfraquecem e se perdem, pois uma nova língua impõe nova estrutura de pensamento e de ação, além de costumes próprios. Nesse sentido, é importante, então, preservar a língua materna. E a escola tem a tarefa de participar ativamente desse processo.

Entretanto, mesmo levando tudo isto em consideração, as contradições e modificações delas decorrentes são inevitáveis na medida em que se propõe institucionalizar a educação. Institucionalizar significa impor uma ruptura, ainda que adaptativa em alguns pontos, à cultura. O caso analisado, o CECI, apesar de apresentar um tipo de educação diferenciada e ministrada pelos próprios Guarani, segue a estrutura definida pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME-SP). Os educadores observam rotinas e horários assentados em padrões que não são os mesmos utilizados na estrutura familiar indígena. Isto traz consequências para o tipo de educação tradicional daquele povo. A primeira e mais visível consequência é a que diz respeito à consciência Guarani sobre educação. Para os Guarani, a educação é parte da cultura, sendo esta mesma um amplo processo educativo. Em segundo lugar, antes mesmo de se pensar o CECI – um espaço físico voltado à educação, ainda que diferenciado –, e antes de se levar em consideração a necessidade de algo deste tipo, é

importante ressaltar que a problemática se instala no momento em que os Guarani são obrigados a pensar a “educação”. Ora, se esta não se diferencia do processo de vida cultural, pensá-la à parte, ainda que voltada especialmente para a cultura tradicional dos Guarani, é um trabalho árduo e que coloca, por si mesmo, um novo paradigma em jogo: a educação especializada. O passo seguinte, a tentativa de resguardar a cultura, ocorre na imbricação entre a educação institucionalizada e as formas de pensar e ser dos indígenas. Contudo, não se pode negar que, ainda que preze pela cultura tradicional, há uma mudança drástica nas formas de vida. Por conseguinte, é difícil manter a cultura intacta, primeiro, porque não existe algo estático no âmbito cultural – isto é, ela se modifica no tempo e no espaço – e, segundo, por conta de as aldeias em geral, em especial aquela situada no Jaraguá, estarem *dentro* do espaço de uma cultura alheia, formando espécie de “bolhas” que, ainda que tentem se sustentar autonomamente, são constantemente afetadas por fatores externos e, também por isso, acabam por se modificar – mesmo que, reiterando, mantenham algo essencial de si mesmas.

Mesmo assim, é relevante destacar a importância de preservar a educação indígena em consonância com a educação escolar indígena. Esta última está de acordo com estrutura física e as normas legais de ensino, que são aquelas que fixam horários e definem formalidades. Há todo um ritual burocrático a ser cumprido, como a realização de matrículas no sistema Escola Online (EOL), determinação de refeições indicadas por nutricionistas e assim por diante. Impõe-se uma estrutura mais formal e, mesmo assim, a educação indígena consegue prevalecer no CECI, como as brincadeiras e as atividades tradicionais.

As vantagens da implantação do CECI podem ser observadas no fato de que, de certa forma, é organizado o que antes não era. E essa organização é decorrente, entre outras coisas, da necessidade de compreender, ao menos, a cultura do entorno (não-indígena), até para não sucumbir a ela. Nesse sentido, “a partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos ‘não índios’, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena” (MAHER, 2005, p.17).

O funcionamento dessa escola que aos poucos passou a ser estimada pelos indígenas vive na fronteira entre esses dois modos distintos de educação. Algumas atividades se relacionam com o modo tradicional Guarani e outras são orientadas pela introdução, tanto na escola quanto na comunidade, de objetos e materiais produzidos no âmbito da sociedade não-indígena e pensados para serem usados nela.

Assim sendo, a entrada de um tipo de educação institucionalizada nas aldeias é, além de inevitável, algo que pode ser produtivo para a cultura indígena. Além do mais, os povos

indígenas, ao participarem do processo de formatação e implantação das escolas nas aldeias, conseguiram dar a tais escolas seu toque, isto é, pensaram e implementaram (e ainda hoje implementam, já que é um processo contínuo) seus modos à escola institucionalizada: formularam um tipo de educação diferenciada.

A fim de garantir a aplicação do conhecimento tradicional indígena nas escolas que se instalaram nas aldeias, a Constituição Federal trata do tema visando assegurar e preservar os costumes indígenas. No Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O Artigo 215 incube o Estado de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos étnicos. E no Artigo 231 reconhece-se aos índios a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o direito sobre as terras que ocupam. O que está assegurado na Constituição permite aos povos indígenas, além das garantias, possibilidades de cobranças quanto à aplicação e às ampliações dos temas referidos no texto legal.

Assim, mesmo que as escolas se instalem nas aldeias e, juntos a elas, toda a carga institucional e burocrática, é possível – além de garantido e necessário – direcionar esforços para a preservação dos costumes Guarani. No contexto atual, a escola pode servir de meio para satisfazer anseios e necessidades indígenas. Todavia, é um trabalho contínuo: a aculturação pode destruir o que resta de tradicional nas culturas não hegemônicas, mesmo em pequenos atos supostamente inocentes como o relatado acerca do visitante na aldeia Guarani. Além das garantias legais, é importante o esforço diário para a manutenção da cultura e, também, para a educação daqueles que não são indígenas a fim de que entendam que o diferente não é inferior nem “errado” e que a diversidade deve ser compreendida como o ponto de chegada – não se trata de respeitar o diferente para melhor enquadrá-lo, mas de desenvolver toda distinção possível no contato de uns com os outros. Qualquer disposição em contrário daqueles que não compreendem processos culturais diferentes em sua totalidade, pode representar um perigo para as populações que participam de uma dada cultura e, principalmente, para a cultura.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS INDÍGENAS E DOS EDUCADORES GUARANI COMO FORMA DE RESISTÊNCIA NA CIDADE DE SÃO PAULO

A formação inicial e continuada de professores indígenas está garantida pela Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), desde 1998. E sob a responsabilidade dessa Secretaria está o investimento na formação do magistério indígena. A ideia é o oferecimento de um curso com duração média de quatro anos, presencial em sua maior parte, mas também à distância, estabelecendo como objetivo desenvolver a autonomia no que se refere à pesquisa e ao posicionamento sobre a prática pedagógica. É isso o que permitiria a atuação qualificada na escola diferenciada. É importante registrar a intenção e que tais cursos recebam total apoio do MEC. De outra parte, deve-se destacar que os professores indígenas são conhecedores privilegiados de sua própria cultura. Nesse sentido, é importante prestar atenção no tipo de formação a oferecer para não ocorrerem situações que se contraponham ao modo de vida tradicional. A atuação como professor das escolas localizadas nas aldeias é um desafio constante para os formadores: como realizar uma formação que desenvolva no indivíduo a autonomia e o preparo para pensar e articular as práticas pedagógicas de sua comunidade? Como dotar os professores de condições e conhecimentos relacionados à educação escolar em geral? É evidente que essas questões podem ser generalizadas e envolvem a formação docente para toda e qualquer escola, mas, no caso dos professores indígenas, isso parece adquirir feições próprias.

Tendo como propósito uma educação diferenciada e que tenha como base o respeito, a valorização e a promoção da diversidade, com a intenção de congregar os esforços de todos visando esse modelo de educação, a produção de materiais didáticos, por exemplo, deve ter a participação e o protagonismo dos professores indígenas – esse processo também se constitui em experiência dos professores para a escola diferenciada. Desse modo, o processo de formação dos professores Guarani tem que levar em consideração que em suas escolas não existe claramente a figura do professor, como aquele que ensina, posto que isso é função de várias pessoas da comunidade, como os pais, os mais velhos, os próprios irmãos maiores e os familiares. Se a escola for pensada negando essa situação, é a própria cultura que é violentada. Nesse sentido, Terezinha Maher aponta em sua pesquisa esse papel do professor na comunidade indígena:

Na Educação Indígena não existe a figura do “professor”. São vários os “professores” da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens (MAHER, 2005, p. 18).

A escola para as nações indígenas, não se pode esquecer, é decorrência do contato imediato com o não-indígena, e isso desde a colonização. Assim, foi imposta uma forma de escola diferente do que é a educação indígena, e diferente da escola que os indígenas buscam no século XXI: um lugar em que se possa valorizar os costumes do seu povo, o bilinguismo e o suporte dos mais velhos na educação das crianças e dos jovens. Sendo assim, a escola como instituição formal não pode substituir a educação tradicional, que acontece no dia a dia, como os espaços sagrados da comunidade, a casa de reza, a mata e todo território tradicional indígena. O ambiente em que vivem os indígenas se torna fonte de educação e de transmissão de saber valorizado na aldeia.

A formação inicial e continuada deve ter como principais características estes valores basilares dos indígenas, e não os impostos pelos colonizadores de ontem e de hoje, definidos com a intenção de converter ao cristianismo ou de integrar o indígena na sociedade nacional. Grupioni discorre sobre a escola indígena e o contato com os não-indígenas:

A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação. Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p. 47).

Nesse âmbito, os povos indígenas no Brasil têm lutado e reivindicado por uma escola regida pela autonomia e pelo controle direto sobre ela, seja como forma de permitir o acesso ao conhecimento necessário para um novo tipo de educação, seja para priorizar ou recuperar a educação tradicional e os costumes de cada povo.

Em tal cenário os professores indígenas têm se reunido para defender seus direitos educacionais, participando de conselhos, conferências e seminários, todos com intuito de reivindicar junto a diferentes órgãos de governo formas de estudos e temáticas direcionadas à prática e autonomia escolar, na garantia de princípios e de metas a serem conquistadas pelos

professores indígenas e a serem cumpridas pelos órgãos governamentais. Como bem destaca o mesmo autor:

A demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais e sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural. Passado o momento de absorção de uma instituição tipicamente ocidental, o que se assiste hoje, em todo o país, é o processo de dar uma feição indígena à instituição escolar nas aldeias (GRUPIONI, 2006, p. 48).

Um ponto fundamental é que estas escolas que os indígenas reivindicam devem ser geridas pelos próprios indígenas, em suas respectivas comunidades. Isso pode garantir o bilinguismo e formas tradicionais e costumes peculiares de cada povo. Vale ressaltar que a escola, ao entrar nas comunidades, pode ser interpretada como um espaço de fronteira: é o lugar onde se encontram tradições culturais distintas e, em vários aspectos, antagônicas, o que pode gerar inúmeros conflitos. Nesse domínio, os povos indígenas têm cada vez mais reivindicado a escola e isso faz parte de um movimento mais amplo que inclui a luta por terras e territórios e pelo reconhecimento e concretização da cidadania dos povos indígenas.

Como já ressaltado, a educação escolar indígena deve ter em seu âmbito a preservação da língua materna, das formas socioeconômicas e culturais específicas, tendo como base que no Brasil somam-se 305 povos indígenas de etnias diferentes e falantes de 274 línguas indígenas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).¹⁵

Tal como aponta Helena Rosa, em sua pesquisa sobre a experiência na Formação de Professores Guarani, cabe mencionar que:

Garantir os processos próprios de aprendizagem nos cursos de formação de professores indígenas significa atentar às concepções próprias de tempo, às práticas socioculturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza, aos valores de fortalecimento da identidade do grupo, à organização social do povo, enfim, aos saberes da comunidade advindos da tradição e da memória coletiva. Com a metodologia da História Oral e por meio dos documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação, buscou-se registrar, a partir da oralidade, as “experiências das pessoas vivas” envolvidas em todo o processo de escolarização e do próprio modo de vida dos Guarani, visando a estabelecer as relações entre história e memória. Pensando a memória como um fenômeno social, do coletivo (ROSA, 2015, p.173).

A formação dos educadores Guarani não foge ao que já foi explanado: são conhecedores da própria cultura. Contudo, há aspectos a discutir no que diz respeito à

¹⁵ Cf. <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>.

formação pedagógica. Da mesma forma que as conquistas no campo da educação indígena não foram suficientes para esclarecer a dúvida que ainda paira em vários setores da sociedade brasileira, em relação ao significado da educação indígena, também a formação dos educadores Guarani merece uma discussão mais profunda.

O Referencial para a Formação de Professores Indígenas explana bem como deve ser o desfecho da formação:

Tais condições peculiares de elaboração e desenvolvimento dos currículos de formação de professores indígenas exige sensibilidade por parte das equipes encarregadas do Programa de Educação Escolar Indígena para identificar e atender demandas e expectativas sempre presentes nas relações entre o Estado e os povos indígenas (BRASIL, 2002, p. 33).

Nessa mesma direção, a educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada povo. Os conhecimentos são ensinados de forma oral no dia a dia, nos rituais e na simbologia dos mitos. Não obstante, vários povos indígenas buscam a educação escolar como um instrumento de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.

Quanto à formação inicial e continuada de professores Guarani referente à Educação Infantil, a responsabilidade fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Sendo assim, compete ao município investir na qualidade dessa formação, de modo que promova o protagonismo dos educadores Guarani na cidade de São Paulo e internamente das atividades corriqueiras do CECI.

No entanto, não basta apenas oferecer a formação inicial e continuada; é necessário que se tenha o cuidado para que seja de forma diferenciada, bilíngue e intercultural, que valorize seus costumes (o jeito de ser, a forma tradicional de educar, a culinária tradicional, cantos e danças, rituais sagrados e em consonância com os anciões e anciãs), assim como outros fatores importantes para o fortalecimento da cultura Guarani, visto que a legislação para escolas indígenas garante essa autonomia na organização das atividades pedagógicas. Este processo está destacado na Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas para as aldeias Guarani do município de São Paulo:

No caso da educação infantil indígena na cidade de São Paulo, o Termo de Cooperação Técnica, assinado entre SEE e SME, visando o funcionamento adequado dos CEII/CECI, estabelece claramente que caberá a SME “promover a formação inicial e continuada de professores indígenas” (Cláusula segunda, inciso II, letra e). À Secretaria Estadual de Educação, pelo mesmo instrumento, caberá “estabelecer diretrizes para que a SME promova a

formação inicial e continuada dos professores indígenas” (cláusula segunda, inciso II, letra a). Portanto, na divisão de responsabilidade pela condução da educação escolar indígena na cidade de São Paulo, em que o Estado e Município respondem de forma solidária, verifica-se claramente que coube ao poder municipal responder pela oferta de educação infantil e cabe a ele promover a formação adequada dos educadores indígenas responsáveis por esse nível de ensino, de modo a garantir a qualidade da educação praticada e ofertada nesses equipamentos municipais (SÃO PAULO, 2007, p. 8).

De tal modo, ainda que a responsabilidade pela formação de professores seja do poder público, o que poderia sugerir certo direcionamento no processo, a educação diferenciada Guarani, na cidade de São Paulo, é concebida como reforço do já existente na comunidade, contrariando o que historicamente foi a educação escolar imposta aos povos indígenas. Com base na preocupação de construir um modelo alternativo de escola, os Guarani buscam a melhor forma de compreender e sistematizar o ensino de sua cultura e de seu modo de vida.

Num país carregado de valores provenientes da cultura europeia, a preocupação com a valorização dos costumes é o que mais pesa nessa “balança”. Por exemplo, a língua materna é um fator determinante para as populações indígenas terem condições de se preservar – e esta deve estar presente e ser dominante na escola. Não tem lugar no processo de formação dos professores indígenas o menosprezo pelo bilinguismo. Claro que os formadores, em sua maioria, não estão preparados para trabalhar com o bilinguismo (e é de se imaginar que os próprios professores também não), mas o que se espera é respeito e melhor entendimento da importância da língua para o povo Guarani. E esse é um assunto muito discutido entre os educadores Guarani: reivindicam a formação inicial, mas de modo que ela seja diferenciada e, ao mesmo tempo, os habilite para o exercício do magistério. Vale lembrar que mesmo sem habilitação esses educadores já estão atuando no CEII/CECI. Isto implica em um tipo de formação docente diferenciada para educação infantil para esses povos.

Em relação à formação de professores indígenas, Aly Orellana destaca em sua dissertação que:

Desde então, a formação de professores indígenas vem sendo cada vez mais debatida no âmbito institucional, já que se trata de um fenômeno de grande complexidade considerando-se as especificidades sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais dos povos indígenas. Contudo é importante registrar que já existem diversas experiências de formação de professores indígenas em diferentes regiões do país, surgidas a partir de 1980, por iniciativas de programas não governamentais (ORELLANA, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, a formação de professores é algo bastante debatido entre os estudiosos. E o intuito é formar levando em consideração os princípios básicos culturais que

norteiam a vida do professor que irá atuar nas escolas indígenas, o que envolve toda a estrutura social da comunidade em que vivem, como se organizam e pensam essa formação.

Quando o CECI foi idealizado, de início o objetivo não era ser uma escola como é hoje, mas sim um centro cultural, no qual fossem realizadas as manifestações tradicionais do povo Guarani. Naquele espaço poderiam receber visitas que ajudariam nas questões socioeconômicas da comunidade que, no momento em que isto foi pensado, enfrentava graves dificuldades, tais como a mortalidade infantil e a desnutrição, além de outros tipos de dificuldades no que se refere à manutenção da vida e da cultura.

Nesse sentido, foi idealizado um modelo de escola que agregasse os valores tradicionais do povo Guarani, um espaço para reforçar a sabedoria da comunidade e vivenciar a oralidade. A partir de tais objetivos, os mais velhos aceitaram, ainda que com ressalvas, a criação de uma escola no espaço da aldeia. A resistência quanto à construção de uma escola na comunidade ocorria por medo de retrocessos – tal como à época da catequização. A aceitação foi possível, principalmente, quando se definiu que os educadores e demais funcionários fossem os próprios Guarani. Assim foi inaugurado o CECI. Os educadores foram contratados em função de trabalhos que já executavam voluntariamente na comunidade. Não lhes foi cobrada nenhuma forma de escolarização (e formação) institucionalizada, apenas o conhecimento da tradição oral do povo Guarani. Assim sendo, e em concordância com Kátia Cristina Domingues, vale destacar que muitas vezes essa discussão produz muita tensão justamente pela dificuldade de entendimento sobre a escola para os indígenas:

A escola é uma instituição social construída por sujeitos sócio-históricos-culturais distintos. Os alunos são mais do que sujeitos da aprendizagem, pois eles transmitem e constroem cultura, assim não podemos desconsiderar a cultura na educação. Mas a escola tradicional, por muitos anos, não reconheceu a riqueza que existe na diversidade e nem acolheu o indígena e outros grupos de minorias, não respeitando suas culturas, seus rituais e seus modos próprios de ser (DOMINGUES, 2006, p. 43).

A escola por muitos anos tem sido problemática, não só para as populações indígenas, mas também para outros povos. Mesmo assim, é evidente que hoje se faz necessário este tipo de instituição na comunidade, sendo, inclusive, uma estratégia política. Sua importância pode ser medida, especialmente, no fato de que pode ser orientada para agregar (ainda que a diversidade seja promovida) e não para segregar ou aculturar.

O CECI, por sua vez, atende apenas as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Cabe aqui uma breve diferenciação entre educação infantil e o ensino fundamental Guarani para melhor compreensão do que é o CECI e sua proposta pedagógica. Enquanto o

ensino fundamental focaliza conteúdos não-indígenas, sem desprezar a cultura tradicional, a educação infantil está quase que inteiramente voltada e baseada na educação tradicional Guarani. O que aproxima os dois momentos da educação básica são os tratamentos inter e multidisciplinar dados aos conteúdos e temas trabalhados.

Ressalte-se, ainda, que são três unidades do CECI que atendem o mesmo povo, mas que vivem em aldeias distintas, cada qual com suas especificidades. Os das aldeias *Tenonde Porã* e *Krukutu* estão inseridos em comunidades de maior extensão – com 25 hectares em uma, e 24 na outra. Já aquela que interessa diretamente a este trabalho, o CECI da aldeia Jaraguá, possui apenas 3,2 hectares. Nela não há área verde, não há rios, não há muito espaço para se desenvolver as atividades tradicionais. Assim, as atividades do CECI Jaraguá se limitam, muitas vezes, às rodas de conversas ou aos passeios ao parque Estadual do Jaraguá, mas nele só são possíveis atividades autorizadas pela administração do parque, não estando livre o educador para a realização de suas ações tradicionais, como montar uma armadilha. Além de marcar a diferença entre os CECI, essa situação modifica a relação que os indígenas mantêm com o meio ambiente. Entretanto, a despeito dessas limitações, cabe aos formadores e aos educadores conhecerem bem tal situação para que, a partir daí, possam pensar em alternativas que culminem em um modelo alternativo de escola.

A aldeia *Tekoa Pyau*, onde se localiza o CECI Jaraguá, foi ocupada pelo líder espiritual Sr. José Fernandes em 1996, e muitos vieram para realizar suas curas com ele e ali mesmo foram ficando. Hoje inúmeras famílias vivem em um pequeno espaço, com muitas dificuldades de saneamento básico, de iluminação pública, de fornecimento adequado de água, além do fato de o território não estar demarcado como terra indígena. Por conta disto, são constantes as ameaças de abertura de processo de desocupação e reintegração de posse. Isso acarreta em sérios comprometimentos para as atividades da unidade escolar: na iminência de fatos como esse as aulas sofrem alterações.

Ainda há uma questão social importante e que merece ser mencionada: o excesso de animais que foram deixados na entrada da aldeia – por volta de trezentos¹⁶ –, causando sérios

¹⁶ “Na aldeia Jaraguá, na zona norte de São Paulo, é comum ver sempre algumas das 320 crianças da etnia Guarani correndo livres pelas ruas de terra que cortam a região. Mais livres do que elas, no entanto, vivem os cães e gatos que costumam ser abandonados no local – próximo ao pico do Jaraguá – e que acabaram se tornando um problema de saúde pública. Entre adultos e crianças, 700 índios vivem na aldeia. Segundo a prefeitura, 294 animais (cães e gatos) perambulam por ali defecando e espalhando o lixo, que é coletado a cada 15 dias. Em 2011, esse número, segundo os índios, passava de 400. Os motivos que levam as pessoas a abandonarem seus animais de estimação nas vizinhanças da aldeia são desconhecidos. Mas, nos últimos anos, centenas passaram a ser descartados na região. ‘O risco de transmissão de doenças é muito grande. Tem o lixo, as fezes’, afirma Natalício Karaí, um dos líderes da comunidade indígena. Vasculhar a sujeira é apenas um dos transtornos que os cães costumam causar. Ainda existe a possibilidade de as crianças serem mordidas, ainda mais que os animais vivem com fome. E, por isso, são mais agressivos. ‘É difícil conseguir comida, às vezes, até

problemas ao solo da comunidade e algumas doenças. Em meados de 2014 uma Organização não Governamental se instalou na comunidade para tomar os devidos cuidados com os animais que são abandonados na entrada da aldeia. Também existem parcerias que ajudam com a doação de rações. Para melhor controle, equipe da subprefeitura de Jaraguá instalou câmeras na entrada da comunidade para monitorar o despejo desses animais na comunidade, mas a população reclama que a câmera dificilmente funciona.

Figura 9: Centro da comunidade *Tekoa Pyau* com vários cachorros abandonados



Fonte: Foto de Renan Truffi/iG São Paulo <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/sp/2013-10-11/superpopulacao-de-caes-abandonados-ameaca-menor-aldeia-do-brasil.html>.

Tais fatos, ainda que não dêem conta do todo da comunidade indígena ali instalada, permitem a aproximação à realidade das aldeias Guarani localizadas na cidade de São Paulo. Toda essa situação acarreta em dificuldades de ordem prática relacionadas à sobrevivência dos moradores da aldeia *Tekoa Pyau*. Isto por si só torna compreensível os esforços despendidos em torno da educação tradicional. Não cabe afirmar que a aldeia está descaracterizada, mas assinalar que os Guarani continuam lutando para terem reconhecidos os seus direitos e manterem seu modo de vida e seu jeito de ser. Observar as diferenças entre comunidades é uma forma de melhor entender como formar os professores indígenas para o exercício do magistério, mas também de compreender que a diversidade marca os povos

para gente. Quanto mais alimentar toda essa população de cachorros’, afirma Karáí”. GERAQUE, Eduardo. Aldeia dos esquecidos. Caderno *Cotidiano*. Folha de São Paulo, 04 de maio de 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/40874-aldeia-dos-esquecidos.shtml>.

indígenas e que estes continuam escrevendo sua história. Portanto, não podemos olhar para essa situação e ter como única referência a imagem que os colonizadores produziram e disseminaram acerca dos indígenas.

Entrementes, o debate em torno da formação de professores para as escolas indígenas ainda não foi concluído. Por exemplo, existe uma proposta, elaborada na USP (Universidade de São Paulo), que concilia a formação inicial com a em serviço (como já mencionado, os educadores do CECI não possuem formação inicial. Trata-se de formar os que já completaram o segundo ciclo do ensino fundamental. Isto é um desafio, visto que a maioria não tem completo nem o primeiro ciclo desse nível).

Uma proposta curricular de formação de professores indígenas nas aldeias Guarani do município de São Paulo destaca:

É consenso entre os atores educacionais envolvidos com os Guarani na cidade de São Paulo a necessidade de se iniciar o processo de formação para esses educadores indígenas, com intuito de habilitá-los para o exercício do magistério indígena, cumprindo com a legislação em vigor que garante aos índios o direito a uma formação diferenciada, realizada em serviço (porque estão em atuação nas salas de aulas dos CEII/CECI) e concomitante com sua escolarização (SÃO PAULO, 2007, p. 8).

Ora, não foi prevista a necessidade de habilitação dos educadores de modo que o trabalho realizado no CECI fosse certificado pelo poder público. Na verdade, uma das maiores dificuldades é a integração das escolas indígenas nas redes oficiais de ensino, incluindo aí tudo o que está envolvido em termos de burocracia. Além disso, a formação oferecida pela SME, por profissional capacitado para instruir os educadores, como é o caso das técnicas de informática, propõe a ensinar a prática e o manuseio dos meios tecnológicos inseridos no CECI e possui como objetivo o melhor uso desses meios pelas crianças e pela comunidade. Como bem aponta Débora Menezes:

Na produção de vídeos e de fotos, o interesse dos educadores foi maior durante o processo de construção das histórias. A partir de lendas tradicionais, foram criadas animações com massa de modelar, seguindo de maneira bem simples uma técnica denominada *stop-motion*, que utiliza uma sequência de fotografias editadas de tal forma a darem impressão de movimento. Coletivamente as histórias foram construídas, com os educadores manipulando os equipamentos, escolhendo cenários. No momento de edição, a formadora ou um dos educadores ficava responsável por realizar o processo no computador, com todos os outros observando (MENEZES, 2015, p. 07).

De fato, a formação para essas tecnologias tem contribuído muito para a adaptação dos indígenas a elas, considerando suas necessidades específicas. Mas, dois aspectos chamam a

atenção: primeiro, a formação docente não pode ser reduzida ao treinamento para uso das mídias eletrônicas e digitais, pois lecionar envolve uma série de conhecimentos que concernentes a Didática, a História, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia etc., e propostas nessa direção ainda são pouco vistas; segundo, a utilização desses recursos midiáticos tem preocupado os mais velhos, que receiam que as crianças passem a se dedicar mais a elas do que à cultura tradicional.

De qualquer maneira, a proposta de trabalho do CECI, de acordo com os educadores, vem contribuindo com a preservação dos costumes e o fortalecimento da cultura, registrando em vídeos as produções feitas pelos educadores, protagonistas de sua própria história, assim como gravam vídeos sobre a culinária tradicional, a coleta de mel e o trato com a batata doce, entre outros trabalhos que a equipe sugere para ser filmado, editado e, depois, transmitido para as crianças e toda a comunidade.

Acerca da formação dos professores Guarani, é importante pôr em evidência o posicionamento do professor Guarani *Kaiowá* Valentim Pires, em entrevista concedida à Adir Nascimento para sua pesquisa *Escola Indígena Guarani/Kaiowá Mato Grosso do Sul*:

O curso tem que levar o que foi colocado dentro de nós e fazer a gente gostar mesmo das nossas coisas, da nossa coisa. Magistério tem que ser assim, construindo juntos, aprendendo juntos, para repassar o conhecimento. Para nós mesmos fica muito mais fácil na língua. Para lidar com a criança sem gritar, é um meio de dominar a criança tendo o que dar para ela. Falando guarani fica mais alimentado, mais instrumentalizado. O comportamento guarani é outra coisa. Proposta pedagógica tem que valorizar limpar o que foi imposto. Recuperar a nossa educação, os nossos valores – a língua é o principal instrumento dos valores – a escola tem que repassar para as crianças o respeito às autoridades dentro da comunidade. O professor tem que mudar dentro dele para não ficar sempre em conflito se deve ou não fazer alguma coisa: perguntar-se sempre o que é ser um bom professor Guarani. Ser pesquisador de sua história, de sua cultura. A gente aprendeu alguma coisa na escola de branco, mas aprendemos muito mais depois que começamos se analisar como professor Guarani. Os índios é que entendem de índios (NASCIMENTO, 1998, p. 5).

A formação inicial é algo almejado pelos educadores Guarani da cidade de São Paulo há mais de dez anos. Muitos apontam essa formação como maneira de fortalecer a resistência em um ambiente urbano; acreditam que formados terão mais embasamento para defender e promover a educação diferenciada, além da melhor compreensão sobre normas escolares que causam estranheza, como é o caso do planejamento pedagógico.

A formação continuada, de acordo com observações realizadas *in loco* e por meio da análise de documentos, está acontecendo a cada dois meses, sugestão dada pelo coordenador

educacional Guarani do CECI *Tenonde Porã*, Adriano Veríssimo, considerando que é um tempo hábil para a preparação da pauta a ser discutida. Isso acontece, também, por conta das diferentes noções de tempo entre os indígenas e não-indígenas. Dois meses parece apropriado para o Guarani, que concebe o tempo sem a pressa imposta pela economia capitalista. As formações feitas no espaço do CECI são distribuídas pelas três unidades existentes, ocorrendo o rodízio entre elas e o deslocamento de todos educadores. Tal formação acontece de acordo com aquilo que coordenadores e educadores definem como meta e, no dia previsto, todos se juntam para unir saberes e compartilhar experiências. Nos últimos meses do ano de 2015 foi dada ênfase à escrita Guarani. São muitos desafios para um povo que possui a oralidade como tradição. A escrita, para eles, é quase uma invenção. Mesmo assim, os educadores tentam a partir da própria experiência aprender juntos e transmitir uns para os outros – não há um “profissional” externo à comunidade para ensinar a escrever na língua Guarani; no máximo, os formadores auxiliam a dinâmica e, não raras vezes, aprendem também. No caso específico não interferem no processo próprio dos indígenas de formação continuada.¹⁷

A proposta curricular de formação de professores indígenas das aldeias Guarani do Município de São Paulo, de 2007, aponta que:

Os professores indígenas Guarani, alvo desta formação, atuam na educação infantil nos três Centro de Educação Infantil Indígena/CEII existentes no município de São Paulo. Essas unidades foram criadas pelo poder público municipal (Decreto municipal 44.389/04) e integram a rede Municipal de Ensino, a saber: Centro de Educação e Cultura indígena Jaraguá, vinculado à Coordenadoria de Educação de Pirituba; Centro de Educação e Cultura Indígena *Krukutu* e Centro de Educação e Cultura Indígena *Tenonde Porã*, ambos vinculados à Coordenadoria de Educação Capela do Socorro (SÃO PAULO, 2007, p. 6).

Em suma, é importante destacar que a luta pelos direitos indígenas à sua forma específica de organização está garantida desde a Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa direção, muitos estudos históricos, antropológicos, sociológicos, linguísticos e educacionais foram desenvolvidos para melhor compreensão sobre qual a forma mais acertada de oferecer a formação aos professores indígenas, já que as especificidades são inúmeras e há diversidade de povos indígenas, tais como de costumes e crenças. Se a formação inicial e continuada seguir tais preceitos, a tendência é a de reforçar e preservar costumes tradicionais dos povos indígenas. Há o interesse

¹⁷ Há um estrangeiro, de nome Jordi Ferré, que auxilia os professores que trabalham na escola estadual localizada na aldeia Tenonde Porã (de ensino fundamental) com as questões concernentes ao registro escrito da língua Guarani. Em poucas ocasiões, ele atua junto aos educadores do CECI.

de estudiosos nessa temática. E, além disso, há na legislação brasileira indicações para a formação de professores:

A partir dos direitos garantidos, tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores indígenas em todo o país tem sido ponto de estudo e pesquisa em diferentes áreas do conhecimento: Educação, Sociologia, Antropologia, História, Linguística. Nesta temática, porém, há muito ainda a se pesquisar e explorar (ROSA, 2015, p. 189).

No caso da cidade de São Paulo, em relação aos Educadores do CECI, a formação inicial ainda está pendente. Anseia-se que no futuro próximo essa questão possa ser concretizada. Ainda assim, garantir a autonomia e a resistência indígena Guarani na cidade de São Paulo é o que almejam seus educadores. Para tanto, é fundamental a formação inicial (que habilitará e certificará) de modo que os educadores possam ser contratados diretamente pela SME-SP, algo que no momento não é possível, pois não possuem formação adequada – conforme as regras e exigências para o ingresso no quadro do magistério municipal –; isso é feito por meio de organizações. No passado eram contratados pelo Instituto das Tradições Indígenas (IDETI), que por motivos particulares cessou o convênio com SME. Desde 2011 são contratados pela ONG Opção Brasil que, por sua vez, recebe o repasse e faz os pagamentos aos funcionários. Entretanto, muitas vezes os educadores reclamaram de problemas burocráticos entre a ONG e a SME-SP, o que acarreta em atrasos de pagamentos e outros transtornos.

3.1 A prática pedagógica do CECI Jaraguá

Os educadores Guarani cumprem um papel fundamental na educação das crianças; são escolhidos pela comunidade e carregam uma responsabilidade importante que é a de reforçar a sabedoria tradicional. Apesar de assinarem lista de frequência se responsabilizando por um grupo específico de crianças, exigências essas feitas pelo sistema formal de escola, as crianças não são, na prática, posta em grupos definidos. As atividades acontecem com o envolvimento de todos e os educadores também interagem juntos nas dinâmicas, sejam elas tradicionais da cultura Guarani ou adotadas pela comunidade escolar – como é o caso do uso de computadores, rádios, sessões de vídeos e até desenhos em papel sulfite que, em entrevista, foram apontadas pelos educadores como atividades não tradicionais.

No que tange às práticas educacionais específicas nas comunidades indígenas, a programação da rotina segue um modo próprio, como consta e são asseguradas no Art. 27 –

§1º da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil é signatário:

Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais (BRASIL, 2011, p. 35).

No período da manhã as atividades educacionais começam às oito horas , logo após o desjejum. Os educadores chegam às sete horas e saem após o almoço, servido ao meio-dia. A equipe do período da tarde entra ao meio-dia e sai às 17 horas. Isto tudo nos dias úteis da semana. Aos finais de semana as atividades acontecem das 9 às 19 horas, isso quando a comunidade considera necessário.

Ao servir o desjejum, os educadores vão todos juntos com as crianças para os ensinamentos na *Opy* (casa de reza). Esta é uma atividade importante que ocorre toda manhã. Invariavelmente acontecem cantos e danças que são fundamentais para fortalecer a espiritualidade. Contudo, esse momento pode ser também de contação de histórias, de culinária tradicional ou de realização de artesanato.

As atividades como a caminhada nas trilhas e os passeios no Parque Estadual do Jaraguá ocorre uma ou duas vezes por semana, conforme o planejamento pedagógico. As atividades de contato com a natureza ficam prejudicadas, pois não existe nas proximidades da aldeia, como já ressaltado, espaço próprio e apropriado para tanto. Além das idas ao Parque Estadual, o contanto com a natureza também acontece na ocasião em que vão visitar familiares em outras aldeias, que são favorecidas pela extensão de suas terras.

Para maior compreensão do espaço da comunidade, ladeada pela rua comendador José de Matos, logo à frente a Estrada Turística do Jaraguá e pela rodovia dos Bandeirantes, segue a imagem:

Figura 10: Vista aérea da comunidade Guarani localizada no bairro de Jaraguá (zona oeste), cidade de São Paulo/SP



Fonte: www.pirituba.net/aldeiajaraguá (2015).

Ao centro está a estrutura física do CECI, construída de acordo com os saberes ancestrais e formas que valorizam a tradição cultural. Como se pode ver, há uma estrutura circular que é o *oo jere* (centro cultural), onde acontecem diversas atividades, como espetáculos, visitas de escolas, os cantos e danças, as rodas de conversas. Esse espaço é muito utilizado no período do programa “Recreio nas Férias”¹⁸, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nesse período ocorrem muitas atividades tradicionais e não tradicionais, assim como são trazidos brinquedos para comunidade, como pebolim e cama elástica. São contratados pela DRE-SME/SP outros Guarani da mesma comunidade para o

¹⁸ O programa é assim definido: “O Programa “Recreio nas Férias” apresenta um novo conceito de lazer e formação lúdica/cultural como integrantes do processo educacional, visando proporcionar às crianças e adolescentes participantes das diversas regiões de São Paulo a possibilidade de perceberem-se como parte viva e pulsante da Cidade, e, assim, fruir os bens culturais e recreativos que ela oferece. Prevê a criação de ambientes de convivência lúdica, de lazer e de desafios, dinamizando os equipamentos sociais das Secretarias envolvidas, enquanto espaços de vivências diversificadas, na perspectiva de uma Educação Integral para uma Cidade Educadora. Pretende assim despertar em cada criança, em cada família, em cada educador a ideia de que o lazer é um direito que deve ser assegurado a todos, imprescindível para que tenhamos qualidade de vida e bem estar social”. Disponível em http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12893:-comunicado-no-560-de-08-de-abril-de-2015-abertura-de-inscricoes-programa-recreio-nas-ferias-edicao-de-julho-de-2015&Itemid=221. Acesso em 28 de novembro de 2015.

auxílio e desenvolvimento de atividades, exceto as oficinas e espetáculos que não são indígenas.

A estrutura mais comprida e arredondada, nas extremidades, é propriamente onde funciona o CECI. Nela se realiza o currículo e o encontro entre a cultura Guarani e a não-indígena. Além das salas de aula, há a de rádio, de informática e a secretaria. Ao lado, estão as casas feitas de madeira e, como se pode observar, muito próximas uma das outras em função do pequeno espaço para o número de moradores. Como já foi dito antes, não se pode construir em alvenaria porque a terra não é demarcada, exigência feita pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU), vinculada à Secretaria de Habitação, que tem como objetivo a construção de moradia popular, e que fez o projeto de moradia na aldeia *Tenonde Porã*.

Apesar de muitos desafios na aplicação da prática da educação indígena, de acordo com os educadores e membros da aldeia do Jaraguá, o CECI é um espaço mais fundamental do que nas outras comunidades Guarani de São Paulo, já que esta carece de espaço para realização de atividades externas. No CECI, as atividades que não podem ser feitas por falta de espaço e estrutura acontecem por meio de diálogos, como aponta o educador Pedro Macena: “uma pescaria não tem como ser realizada na prática por falta de rio, sendo assim, é transmitido em rodas de conversas com as crianças”. As comunidades *Tenonde Porã* e *Krukutu* contam com área para execução de atividades tradicionais, nos espaços externos ao CECI, como mata, represa, locais propícios para armar armadilha, fazer trilha e caminhada. Na represa, além de pesca, acontecem o banho coletivo e as brincadeiras tradicionais. No caso do Jaraguá, esses recursos para a preservação de costumes na prática não existem.

Uma das atividades educacionais e culturais mais importantes para a preservação de costumes – e que na comunidade do Jaraguá é bastante valorizada – é a cerimônia de batismo na *Opy*. A utilização desse espaço, considerado sagrado, é algo indispensável de acordo com relatos dos educadores. Ao iniciar o *Ara Pyau* (Tempo novo), em agosto, por volta do dia 15, ocorre sempre o batismo do *ka'a Nhemongarai* (batismo da erva-mate). Outras aldeias têm a liberdade de optar por outras datas de acordo com o que determina o ancião. Tal como assinala em depoimento (coletado para esta pesquisa) Vítor Fernandes, auxiliar pedagógico do CECI Jaraguá e também o cacique da comunidade:

Os batismos, os cantos e as danças são importantes para fortalecer a cultura, a língua materna, valorizado o *nhandereko* Guarani. Primeiro aprende a cantar e dançar, depois aprende mais sobre os batismos, vai aprendendo para no futuro se transformar uma grande líder da comunidade e fortalecer como é ser um Guarani. O que eu aprendi com meu pai eu ensino às crianças, falar

da natureza, a gente dança imitando alguns bichos e quando cantamos estamos imitando os sons da natureza, tudo tem espírito, assim vamos ensinando para cuidar da natureza, no batismo e reforçado toda essa sabedoria, e o *xamoï* vai dizendo que tem que preservar para depois transmitir para a nova geração.

As crianças são acompanhadas de suas mães e familiares. Muitas dormem na própria *Opy*, já que a cerimônia atravessa a noite. São levados cobertores para lá, que são espalhados pelo chão para quando for hora de dormir. As mulheres cortam o fumo e fervem água para tomar chimarrão – um hábito fundamental para o Guarani. Nas cerimônias, o fumo é essencial – muitas vezes é trazido pelos visitantes no dia do batismo ou comprado pelos próprios Guarani.

No primeiro dia do batismo, os homens a retiram as folhas da árvore de erva-mate que serão levadas para *Opy* por volta do meio-dia; e o ritual dura a primeira noite toda. No dia seguinte, perto das sete da manhã, as mulheres se reúnem na *Opy* para defumar as folhas em fogo à lenha feito no chão. Ao terminar a defumação e quando as folhas estiverem secas, são levadas para o pilão no mesmo espaço. Ao meio-dia do segundo dia começam os cantos e as danças das mulheres, e com a erva já pilada e colocada em cuias, pensamentos aos familiares também são postos, simbolicamente, nas cuias. Após isso, são levadas para o líder espiritual que as coloca em uma prateleira localizada atrás do *Amba* (altar) da *Opy*. Os cantos e danças acontecem a noite toda. Não ocorre, nesse momento, uma separação entre homens e mulheres, visto que o tocador do instrumento musical é sempre homem, como no dia anterior. Apenas algumas tarefas são específicas para homens ou mulheres: levar a erva na cuia é responsabilidade delas; colher a erva e levar para *Opy* é função deles.

Há também outro evento importante: ficou definido que todo dia 25 de janeiro, na aldeia do Jaraguá, acontece o *nhemongarai* (batismo das crianças Guarani após completarem um ano). É nele que recebem o nome Guarani dado pelo *xamoï* (mais velho) que é, também, o líder espiritual da comunidade apto a fazer tais cerimônias. Acontece depois de um ano de idade, porque acredita-se que é o tempo certo para o despertar da personalidade e, assim, ganhar o nome de acordo com ela.

Essas atividades constam no calendário da escola. Os dois dias são feriados, mas compreendidos como prática pedagógica. Com muito esforço essa forma de educar dos povos Guarani foi aceita pela SME. A base está em legislações que assegura essa organização diferenciada como é o tratado na Constituição Federal de 1988 e em outros marcos legais. O art. 15 – §1º da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas rege que: “Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas,

tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos” (BRASIL, 2009, p. 24).

Também é comum a atividade de artesanato com miçangas, sementes, linha encerada, penas, fibras e muitos outros materiais tradicionais. E as atividades com esses materiais são reconhecidas como pedagógicas. Uma atividade de cestaria, por exemplo, carrega várias simbologias para a cultura: ao mesmo tempo em que manuseiam o material natural, dão vida ao grafismo que, ao trançar as cestas, ganham formas específicas desse povo e possuem significado cultural, como um trançado que simboliza cobras, sapos etc.

Uma atividade que aparentemente expressa simplicidade, carrega traços importantes para a aprendizagem das crianças. Por exemplo, fazer um colar. Nessa atividade estão inseridas várias noções, como o trabalho com as cores, a atenção, a percepção, a diferenciação de tamanhos. Por meio disso as crianças aprendem, já que observam com atenção seus pais e os educadores que os acompanham. Além do mais, essas atividades também têm o objetivo de gerar renda, pois podem ser vendidas.

As atividades com a culinária/alimentação tradicional também são consideradas de suma importância pela equipe escolar. Ocorrem várias vezes por semana com o preparo do milho cozido ou assado, batata doce assada, *xipa* (pão guarani feito de farinha de trigo), *reviro* (comida à base de trigo) e *kavure* (bolinho feito de farinha de trigo). Tais atividades são realizadas no espaço externo do CECI e algumas vezes também na *Opy*. As crianças, os jovens e os pais participam juntos do preparo e depois comem o que prepararam. A alimentação fornecida no CECI leva em consideração essa especificidade alimentar e substitui alguns alimentos – como é o caso do bolinho industrializado. Além disso, foram inseridas no Departamento de Alimentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação, receitas específicas da culinária do povo Guarani a fim de atender o CECI.

Algumas atividades com alimentos tradicionais ganharam destaque e premiação, como foi o caso do projeto Plantar e Cuidar na Aldeia Jaraguá (2011), que recebeu menção honrosa no prêmio Paulo Freire de Qualidade de Ensino da Câmara Municipal de São Paulo, por justamente tratar em seus objetivos a valorização da cultura e preservação do hábito natural alimentar. A plantação ocorrida no âmbito do espaço escolar buscou agregar vários valores culturais, educacionais, sociais e históricos. Essa atividade é frequente e respeita o período que não se deve plantar, que é aquele do descanso da terra: *Ara Yma* (tempo velho).

Gabrielle Crepaldi, em sua pesquisa de mestrado em ciências ambientais, discorreu sobre o apoio da comunidade na realização de projetos que tenham o objetivo coletivo definido pelo próprio povo:

Com o apoio das comunidades são elaborados projetos que possam beneficiar o seu povo, (...) foi uma conquista das lutas relacionadas a povos indígenas, bem como com seus aliados e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país para que novas políticas públicas fossem assim implementadas (CREPALDI, 2012, p. 86).

O projeto *Tembi'u Etei* (alimentação tradicional), iniciado em 2015, foi inscrito no Prêmio “Educação além do Prato” da Secretaria Municipal de Educação, em específico no Departamento de Alimentação Escolar, que visou estimular o fomento à alimentação saudável nas escolas municipais de São Paulo. Trata-se do *Mbyta*, feito de milho verde colocado na própria palha e assado na brasa. Mais uma vez, Gabrielle Crepaldi aponta a riqueza de se lidar com os hábitos alimentares dos povos indígenas: “A cultura indígena é rica em tradições e costumes, que estão sendo transmitidos de geração para geração, dentre esses costumes se destaca a questão alimentar, com seus hábitos alimentares, cercados de mitos, rituais e tradição” (CREPALDI, 2012, p. 26).

As ações pedagógicas que envolvem a culinária tradicional, além de fortalecer os costumes, é um hábito saudável e estimado pelas crianças da comunidade. No dia que os educadores planejam fazer esse tipo de atividade, percebe-se que o número de crianças é maior e a interação entre os membros da comunidade, tanto na execução quanto na degustação, aumenta.

Além disso, as atividades com o uso da tecnologia são desenvolvidas em concordância com a comunidade, pois em uma boa parte atende aos jovens da aldeia e as crianças com mais de seis anos. As menores também participam, mas em número reduzido. Nas gravações de vídeos, nas edições e em outras ações as crianças menores não participam, visto que é inadequado para a faixa etária. Elas, em contrapartida, aproveitam bastante o ato desenhar, colorir e acessar jogos infantis. Em observação, percebeu-se que este ato de jogar no computador é uma das atividades que mais desperta interesse nas crianças. Chegam a montar fila de espera na porta da sala de informática. Para tanto, os educadores sempre estão atentos e preparados para o uso adequado dessa ferramenta. São grandes os desafios: ao mesmo tempo em que tais atividades estão na escola para agregar e possibilitar a inclusão digital, dependendo do trabalho desenvolvido pode também causar exclusão. Quanto a isso, Lévy (1999) assevera que o acesso à tecnologia devem ser para todos, desde que esse acesso seja inteligente:

Acesso para todos sim! Mas não se deve entender por isso um acesso ao equipamento, a simples conexão técnica que, em pouco tempo, estará de

toda forma muito barata (...) Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no “virtual”, nem a que um deles “imite” o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território (LÉVY, 1999, p. 196).

Ainda assim, esses novos meios de comunicação têm preocupado os mais velhos da comunidade. Eles sabem, de alguma forma, que se não forem bem entendidos e utilizados podem distorcer alguns valores primordiais e importantes para os povos indígenas. Nesse sentido, os educadores valorizam o olhar dos mais velhos, tendo em mente a necessária orientação de como usar os meios tecnológicos na escola.

Por fim, como prática pedagógica também inserida no CECI, além das acima descritas, existem as atividades livres: aquelas as que as crianças fazem sem o direcionamento dos educadores, como é o caso das brincadeiras de criação própria das crianças. Elas correm em volta da escola, brincam no “parquinho” do CECI, criam e recriam seu próprio repertório lúdico. Os educadores apenas observam e intervêm quando assim se faz necessário. No caso das crianças menores de dois anos, sempre estão acompanhadas pelos seus familiares; nessas situações as atividades são coletivas e ocorre a participação das mães e/ou dos irmãos mais velhos. Maria das Graças Teixeira reflete sobre o universo lúdico da criança indígena e o envolvimento que as mães têm com seus filhos na “primeira infância”:

Para a construção do universo lúdico da criança indígena, a mãe indígena forma um elemento importante, pois na sua sociedade cabia-lhe a responsabilidade pelos cuidados com os filhos na sua primeira infância, implicando uma convivência intensa entre mães e filhos, com poucos períodos de afastamento, diante da divisão das tarefas nos grupos (TEIXEIRA, 2002, p. 07).

As brincadeiras livres aparecem no planejamento com muita frequência, como forma de deixar a criança interagir com as outras sem necessidade de acompanhamento nem espelhamento na figura do educador. Certa vez, em observação em campo, apareceu uma estudante de pedagogia que solicitou fazer estágio no CECI. Observando essa prática – o ato de deixar as crianças livres – questionou se realmente a aula acontecia. O educador simplesmente respondeu com outra pergunta: “o que é aula para você?” A estudante retrucou expressando que achava estranho porque estava acostumada a ver as crianças na sala; e ali tudo estava aparentemente “solto”. Então, foi-lhe respondido que essa é a forma de aula de alguns povos indígenas: estavam brincando livres, mas aprendendo umas com as outras e com

os próprios pais e membros da comunidade, pois todos fazem parte da educação das crianças. A estagiária saiu satisfeita e admirada com o que viu e ouviu. Depois informou que pretendia realizar trabalho de conclusão de curso a respeito dessa forma diferenciada dos povos indígenas.

As atividades apontadas fazem parte da prática pedagógica dos educadores do CECI e constam no planejamento mensal elaborado por educadores, coordenadores, auxiliar pedagógico e coordenadora pedagógica. É uma forma de deixar registrada essa experiência diferenciada; além do mais, esses planejamentos são anexados aos relatórios enviados a DRE-SME/SP mensalmente, como forma de justificar o trabalho realizado, ou seja, a educação que acontece no CECI é fruto de toda uma perspectiva distinta de educação.

Basta refletir acerca da última situação descrita, que expressa a complexidade dos conflitos que ocorrem em relação às escolas indígenas e a forma própria de educar desses povos. Baseado em observações e diálogos acerca do assunto, foi possível constatar que demandou tempo para que os dirigentes educacionais entendessem e aceitassem essa forma de educação. Sem dúvida é possível observar avanços, mas ainda há muito pelo que lutar para que escola indígena diferenciada se concretize definitivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram vários os momentos em que me vi diante dos outros e senti necessidade de auto-afirmação. Senti necessidade de ser ouvida, de que acreditassem e conhecessem a riqueza tão vasta de uma cultura indígena. Talvez tenha sido a minha meta, de que os povos indígenas falem por eles mesmos (TAUKANE, 1999, p. 18).

A educação escolar indígena, a formação de professores e a prática pedagógica tem sido um desafio para os povos indígenas nos dias atuais, e isso mesmo com tantos avanços na legislação. Mas, ainda por fazer para a construção da educação escolar verdadeiramente diferenciada. É fundamental destacar que esse panorama de dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas em seu cotidiano é algo que leva a inquietações de toda parte. As políticas educacionais garantem que todas as peculiaridades sejam respeitadas, no entanto, verificou-se que a escola nas aldeias, ainda que essa não seja a intenção, significa de certa forma uma ruptura como o saber e o modo de vida indígena.

O Centro de Educação e Cultura indígena – Jaraguá praticamente trabalha com a oralidade, com língua materna dos Guarani e com as práticas tradicionais – foi nesse sentido que foi idealizado e, por isso, foi aceita pelos mais velhos. Mas, os educadores não restringem as atividades apenas ao saber tradicional, pois outras tantas relacionadas ao modelo de escola oficial foram introduzidas no planejamento pedagógico e na prática cotidiana. Assim, LDB de 1996 garante aos povos indígenas uma escola com características próprias e que forneça ferramentas para enfrentar o contato com os não indígenas e com outras manifestações culturais, mas é no dia a dia que os impasses, tensões e contradições são enfrentadas. E a resolução delas depende do modo como indígenas e não indígenas concebem e lidam com a própria cultura, com o outro e o contato em si.

Essas questões se manifestaram no CECI analisado. Que práticas priorizar e valorizar quando o espaço da aldeia é tão restrito e insuficiente para a execução de atividades típicas do povo Guarani, como a pescaria, a caça e o cultivo de determinadas plantas. No sentido, mesmo o CECI sendo um estabelecimento oficial de educação infantil, com suas obrigações burocráticas e administrativas, os seus educadores conseguem inserir conteúdos da cultura tradicional. Mais uma vez, cabe destacar a situação de “fronteira”. Apesar de todo o fluxo de pessoas, práticas e situações ainda é possível distinguir as duas formas culturais em contato – a indígena e a ocidental. Isso denota em que medida a resistência dos povos Guarani é forte o suficiente de maneira a introduzir em uma instituição como escola conteúdos não

convencionais. E isso sem se isolar do entorno, já que o contato e a interlocução com o outro é considerado sadio e impossível de ser evitado.

Na análise dos dados proporcionados pelas observações, entrevistas e narrativas foi possível compreender a importância da educação diferenciada para os Guarani, assim como a formação inicial e continuada de professores, o fortalecimento da tradição, a participação dos mais velhos na escola e a elaboração do currículo como forma coletiva de assegurar o *nhandereko* Guarani. Verificou-se também que é trajetória anterior no interior ou fora do universo indígena que habilita o Guarani a ser educador é já ter atuado com as crianças da comunidade. Percebeu também a existência de diálogo produtivo em torno da educação infantil Guarani, do qual participam a equipe educacional do CECI Jaraguá, do CECI Tenonde Porã, do CECI Krukutu, da Secretaria Municipal de Educação, da Diretoria Regional de Educação de Pirituba, da Diretoria Regional de Educação de Capela do Socorro, da ONG Opção Brasil e demais envolvidos. Esse diálogo é marcado por respeito e boa vontade, mas as tensões indicadas anteriormente estão presentes.

Com as entrevistas realizadas se percebeu que as narrativas são elementos fundamentais da cultura. Daí que foi decidido ouvi-las e registrá-las. Essa foi a forma encontrada de aprofundamento na coleta de dados. Assim, temas e situações apenas sugeridos nas entrevistas foram retomados em extensas rodas de conversas, claro com a participação de grande número de membros da comunidade.

A educação que atinge os objetivos propostos pelos indígenas é essa que permite a interação entre jovens, adultos, os mais velhos, os pais e toda equipe escolar. Nesse sentido, todos têm fundamental papel na educação das crianças. O CECI observado, pelos relatos dos Guarani, é algo que traz muita satisfação para eles, pois ao mesmo tempo estão zelando pelo bem estar das crianças, garantindo boa alimentação e recursos que elevam autoestima e mantêm viva a língua materna e seu jeito de ser. Portanto, essa escola parece estar incluída na luta e na resistência empreendida pelos Guarani. São situações corriqueiras que permitem tal afirmação: toda a demanda é dirigida por eles próprios e têm autonomia para elaborar o material didático, o currículo e o calendário escolar. É nesse sentido que almejam por formação inicial. Além do aspecto prático de poderem ser contratados diretamente pela secretaria municipal de educação, consideram que um curso de formação oferecerá subsídios para implementarem de maneira mais qualificada a escola diferenciada.

Por fim, a preocupação dos Guarani com o bem estar das crianças é algo que chamou atenção. Sempre estão preocupados com o que será melhor para eles e como fazer para que a escola, antes era vista como colonizadora, possa ser uma forma de inclusão das crianças nos

processos culturais, sociais e políticos. A criança, com seus saberes, como destacou o educador Pedro Macena, “também ensina”, ainda que muitas vezes suas atividades sejam as de reproduzir o que os adultos fazem. Mesmo assim, os Guarani consideram que as crianças têm algo a ensinar, por isso o zelo e o cuidado são essenciais.

E, desse modo, foi possível analisar o trabalho dos educadores do CECI para com as crianças Guarani. Trata-se de uma prática de caráter coletivo que visa fortalecer a tradição em um espaço que não permite a realização das atividades culturais, sociais e econômicas típicas. Trata-se igualmente de prática realizada em parceria com outros agentes governamentais e não governamentais, o que produz diálogo profícuo, mas também expõe algumas contradições. Parece não haver um posicionamento autoritário de qualquer uma das partes envolvidas. Enfim, apesar do pequeno espaço habitado pelos Guarani na aldeia localizada no Jaraguá, foi possível observar a riqueza dos costumes, dos cantos, das danças, do ritual de batismo, das atividades realizadas na Opy, da cosmologia e da relação que estabelecem com a natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 2002.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho*. Brasília: OIT, 2011.

_____. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: perguntas e respostas*. Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009.

_____. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. IBGE. *Línguas Indígenas faladas no Brasil*, 2010. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/pt/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em 25 jul. 2015.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 29/dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3/99*. Brasília.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.396/96. Brasília. MEC, 1996.

_____. Município. *Proposta Curricular de Formação de Professores Indígenas das Aldeias Guarani do Município de São Paulo*. SME-SP, 2007.

_____. Município. *Regimento do Centro de Educação e Cultura Indígena – CECI “Jaraguá”*; *Regimento do Centro de Educação Infantil Indígena – CEII “Jaraguá”*, SME-SP, novembro/2014.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares, expectativas de aprendizagens e orientações didáticas dos centros de educação infantil indígena (CEII) vinculados aos centros de educação e cultura indígena (CECI) da cidade de São Paulo*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/DOT, 2012.

BANIWA, Gersem S. L. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC, 2006.

BARTH, Fredrik. 1969. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

BICALHO, P. S. dos S. As assembleias indígenas – o advento do movimento indígena no Brasil. *Revista Opsi*. Catalão-GO, v. 10, n. 1, jan-jun, 2010, p. 91-114.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. O ensino de história para populações indígenas. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994, p.106-116.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 22, n. 56, Abril, 2002, p. 53-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 07 de novembro, 2015.

BORSATTO, Fernanda Serra. *Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu*: Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2010.

CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral & Tradição escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CANCLINI, N. G.. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, nº 37 jan/abr, 2008.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. Abr, n. 22, 2003, p. 14-24.

CECI. *Mbaravija. Mba'e pa karai pe oi va'e? / O que é o que é?* São Paulo: Secretaria Municipal da Educação / Museu do Índio, 2007.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *Mudanças climáticas e o povo Guarani*. São Paulo,[s/n], 2011.

COUBE, R. J. Diferenças culturais e o corpo no debate curricular. Texto apresentado no *Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois*. Universidade Federal Fluminense – Niterói-RJ, 2013.

CREPALDI, Gabrielle Balbo. *Alimentação Indígena em Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade entre etnias de estudantes da Faculdade Indígena Intercultural*. Cáceres. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais), Universidade do Estado de Mato Grosso, 2012.

DOMINGUES, Kátia Cristina de Menezes. *Interpretações do papel, valor e significado do professor indígena do Estado de São Paulo*. São Paulo. Mestrado em Educação – USP, 2006.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira, FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, E. *A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2012.

GAUDITANO, Rosa et al. *Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo / Nhandekuary Mbya rekoa São Paulo tetã mbyte re*. São Paulo: Studio RG / Associação Guarani Tenonde Porã, 2006.

GERAQUE, Eduardo. Aldeia dos esquecidos. *Folha de São Paulo*, 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/40874-aldeia-dos-esquecidos.shtml>. Acesso em 27 de novembro de 2015.

GODOY, Marília G. Ghizzi, (Coord.). *Nhande reko Ymaguare a'e ay – nossa vida tradicional e os dias de hoje: índios Guarani Mbya*. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

JESUS, Naine Terena. *Tecnologia e Educação*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

KARAI POTY, José Fernandes. *Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo / Nhandekuary Mbya rekoa São Paulo tetã mbyte re*. São Paulo: Studio RG / Associação Guarani Tenonde Porã, 2006.

KERN, A. A. *Missões: uma utopia política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LADEIRA, M. E. *Educação Escolar Indígena: Projetando Novos Futuros*. São Paulo: CTI, 1999. Disponível em: < <http://bd.trabalhoindigenista.org.br/node/4085>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez., 2013, p. 345-357.

MACENA, Pedro Luiz. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares, expectativas de aprendizagens e orientações didáticas dos centros de educação infantil indígena (CEII) vinculados aos centros de educação e cultura indígena (CECI) da cidade de São Paulo*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação/DOT, 2012.

MAHER, T. M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. (orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 75-108.

MENEZES, D.; LIMA, C. A. M. *Por uma Educomunicação indígena: experiência do programa Nas Ondas do Rádio junto aos educadores guaranis em São Paulo*. Anais do VI Encontro Brasileiro de Educomunicação. Porto Alegre – PUCRS, 2015.

MUNAKATA, K. Livro Didático e Formação do Professor são incompatíveis? *Simpósio Sobre O Livro Didático e a Formação de Professores* – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. *A milenar arte de educar dos povos indígenas*. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/2009/05/milenar-arte-de-educar-dos-povos.html>. Acesso em 18 de novembro de 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola Indígena Guarani/ Kaiová no Mato Grosso do Sul: as Conquistas e o discurso dos professores – índios*. VI EPECO – Encontro de Pesquisadores em Educação do Centro-Oeste, Campo Grande/MS-18 a 20 de junho de 2003. Texto publicado em CD-ROM/Anais do evento.

NOAL, Miriam Lange. *Quero escrever, contar a vida de meu povo, numa escola de pensar, conviver, brincar, ser feliz...* Campo Grande. Universidade Católica Dom Bosco, 2003. V Encontro sobre leitura e escrita nas sociedades indígenas.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. *Formação de Professores Indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios*. Dissertação. PUC/SP, 2011.

RAMOS, A. R. *Sociedades Indígenas*. São Paulo: Ática, 1995.

RIBARIC, R. A.; BONETTI, C. *Intervenção Museológica Participativa: Ritualização do Tempo entre os Guarani do Jaraguá*. São Paulo, [s/n], 2008.

ROSA, Helena Alpini. Kuaa mbo'e / Conhecer, ensinar?': a experiência na formação de professores guarani. São Paulo. *Revista pedagógica*. v.17, n.34, jan/abr. 2015.

ROSSATO, Veronice. Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá. Texto apresentado no Seminário de Reestruturação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural-Teko Arandu (não publicado), 2012.

SÃO PAULO. Município. *Programa Recreio nas Férias*. Disponível em: http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12893:-comunicado-no-560-de-08-de-abril-de-2015-abertura-de-inscricoes-programa-recreio-nas-ferias-edicao-de-julho-de-2015&Itemid=221. Acesso em 28 de novembro de 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Nhandereko nhemombe'u tenonderã: histórias para contar e sonhar*. Secretaria Municipal de Educação São Paulo: SME / DOT, 2007.

SOUZA, Arissana B. B.. Por uma política de produção de material didático para as escolas indígenas. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des) igualdades*. Salvador: UFBA, 2011.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Cuiabá: Gráfica Print, 1999.

TEIXEIRA, M. G. S.; A criança indígena e seu universo lúdico. *I Encontro Regional da ANPUH/BA*. Ilhéus: EDUESC (Anais), 2002, p. 1-11.

TESTA, A. Q.. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre o Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 2, mai-ago, 2008, p 291-307.

TROCARELLI, Maria Cristina. *Aldeias Guarani Mbya na Cidade de São Paulo / Nhandekuary Mbya rekoa São Paulo tetã mbyte re* – ilustrações e fotos dos jovens das Aldeias Guarani. São Paulo: Nossa Tribo, 2006.

TRUFFI, Renan. Superpopulação de cães abandonados ameaça menor aldeia do Brasil. *Portal iG*. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/sp/2013-10-11/superpopulacao-de-caes-abandonados-ameaca-menor-aldeia-do-brasil.html>. Acesso em: dezembro de 2015.

VALENTINI, A. A. *Educação Escolar Indígena Guarani: a escola Estadual indígena Djukupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) PUC-SP, São Paulo, 2010.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

São Paulo, _____ de _____ de 2014.

Declaro, por meio do presente termo, que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: **“O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá - São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas”**, desenvolvida pela pesquisadora Chirley Maria de Souza Almeida Santos sob a Orientação do Professor **Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior do Programa de pós – Graduação em Educação: História, Política, Sociedade** da PUC/SP.

Estou ciente que esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação que os educadores do CECI estabelecem com as práticas culturais Guarani, tomando-se para isso suas manifestações sobre a inserção dos aspectos extraídos do calendário, do modo de vida, da religião e do território Guarani no currículo escolar, descrever a trajetória de vida dos educadores do CECI a fim de analisar as razões que levaram esses indivíduos a função de educador indígena. Minha participação se dará por meio de respostas às perguntas feitas pela pesquisadora.

Foi dada a garantia de que as informações fornecidas serão mantidas sob a guarda e responsabilidade de Chirley Maria de Souza Almeida Santos. Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos meu sigilo e anonimato, não sendo divulgados dados que possam levar à minha efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.

Fui também informada de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificá-lo, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. É assegurada a mim toda a assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o presente estudo e suas consequências. Poderei pedir estes esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos contatos que se seguem.

Pesquisadora	Orientador	Comitê de Ética em pesquisa PUC/SP
Chirley Maria de Souza Almeida Santos Tel(11) 99818-9456 <u>chirleymary@gmail.com</u>	Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior. <u>cgiovinazzo@pucsp.br</u>	R. Ministro de Godói, 969 05015-001 – Perdizes – São Paulo – SP Tel. (11) 3670-8466.

Sujeito participante da pesquisa

RG:

CPF: