



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Michelle Puente Azevedo

**Professores Indígenas Guarani Mbya de Angra dos Reis – RJ: Práticas Pedagógicas e
Projetos de Futuro.**

São Gonçalo
2010

Michelle Puente Azevedo

Professores Indígenas Guarani Mbya de Angra dos Reis – RJ: Práticas Pedagógicas e Projetos de Futuro.

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^o. Dr Domingos Barros Nobre.

São Gonçalo
2010

Michelle Puente Azevedo

**Professores Indígenas Guarani Mbya de Angra dos Reis – RJ: Práticas Pedagógicas e
Projetos de Futuro.**

Monografia apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Pedagogia, da
Faculdade de Formação de Professores da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora: _____

Prof^o. Dr Domingos Barros Nobre (Orientador)
Departamento de Educação
Faculdade de Formação de Professores

São Gonçalo
2010

AGRADECIMENTOS

À Deus que me guiou e protegeu durante toda minha graduação e que continua a me encher de bênçãos todos os dias.

Ao meu pai e minha mãe que lutaram comigo para que eu conseguisse um dos meus maiores sonhos. Amo vocês incondicionalmente!

Aos meus amigos da universidade que me trouxeram uma das maiores alegrias de minha vida, conhecê-los. Compartilhar com vocês esse momento foi a melhor experiência que tive dentro da universidade.

Ao meu orientador que foi mais que um mestre, foi um grande amigo que pude contar para resolver todos os meus “problemas acadêmicos”. Obrigada por estar sempre pronto a ajudar e a compartilhar seus extensos conhecimentos sobre os povos indígenas principalmente.

Aos Guarani Mbya da aldeia Sapukai pelo carinho e sabedoria que compartilhamos. Admiro grandemente seu modo de viver que, sem dúvida nenhuma, é o “verdadeiro”.

Volte para o seu lar

Composição: Arnaldo Antunes

*Aqui nesta casa
Ninguém quer a sua boa educação
Nos dias que tem comida
Comemos comida com a mão
E quando a polícia, doença,
distância ou alguma discussão
Nos separam de um irmão
Sentimos que nunca acaba
De caber mais dor no coração
Mas não choramos à toa
Não choramos à toa*

*Aqui nessa tribo
Ninguém quer a sua catequização
Falamos a sua língua
Mas não entendemos o seu sermão
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão
Mas não sorrimos à toa
Não, não sorrimos à toa*

*Aqui nesse barco
Ninguém quer a sua orientação
Não temos perspectivas
Mas o vento nos dá a direção
A vida é que vai à deriva
É a nossa condução
Mas não seguimos à toa
Não, não seguimos à toa*

*Volte para o seu lar
Volte para lá*

*Volte para o seu lar
Volte para lá*

*Aqui nesse barco
Ninguém quer a sua orientação
Não temos perspectivas
Mas o vento nos dá a direção
A vida é que vai à deriva
É a nossa condução
Mas não seguimos à toa*

*Volte para o seu lar
Volte para lá*

RESUMO

Através de visitas à aldeia, da análise das aulas gravadas em vídeo e de estudos teóricos percebemos que aspectos da cultura indígena estão em processo de transformação e de re-significação e a escola tem um papel importante nesse processo através da prática dos professores indígenas, pois eles se apropriam de maneiras distintas de elementos da cultura escolar não-indígena para construir sua prática pedagógica e seu currículo. Assim o objetivo geral da monografia é investigar como a prática pedagógica dos professores Guarani na Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda pode contribuir ou não com a manutenção/preservação da cultura indígena Guarani. Os objetivos específicos do trabalho são: Investigar os processos de escolarização das infâncias Indígenas no Brasil e discutir a escolarização da infância indígena Guarani Mbyá especificamente na Aldeia Sapukai; Investigar o processo de construção curricular da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda; Analisar a prática pedagógica dos professores indígenas a partir de suas aulas, diários de classe, planos de aula, etc. É uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso de base etnográfica contendo dois dos elementos descritos por Sarmiento (2003) como constituintes de um estudo de caso etnográfico em educação: a análise de conteúdo e a observação.

PALAVRAS-CHAVE: Infância Indígena – Escolarização – Prática de Ensino Indígena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. ESCOLARIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS INDÍGENAS NO BRASIL	12
1.1 As contribuições da Antropologia da Criança e Sociologia da Infância	12
1.1.1 <u>A Criança como Ator Social: A Capacidade de Agência</u>	13
1.1.2 <u>Crianças Produtoras de Cultura</u>	14
1.1.3 <u>Condição Social da Criança</u>	15
1.2 Escolarização das infâncias indígenas no Brasil, um breve apanhado	17
1.3 Escolarização da infância indígena Guarani Mbyá	20
2. O CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES AO PROJETO DE FUTURO DA COMUNIDADE GUARANI DE SAPUKAI	24
2.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e as leis estaduais	24
2.1.1 <u>As leis para Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro</u>	25
2.1.2 <u>A perspectiva indígena sobre as leis estaduais e os principais avanços</u>	28
2.1.3 <u>O currículo no P.P.P da E.I.E.G.K.R.</u>	32
2.2 O Currículo em Movimento	33
2.2.1 <u>Projeto: “Segurança Alimentar Indígena Guarani”</u>	34
2.2.2 <u>I Curso de Extensão em Produção de Vídeo</u>	36
2.2.3 <u>Livros e cartilhas publicados</u>	38
3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI DA ALDEIA SAPUKAI	43
3.1 A formação dos professores indígenas: um diálogo entre teoria e prática	43
3.2 Processos Pedagógicos de Construção Curricular	45
3.3 Análise das aulas e planos dos professores da E.I.E.G.K.K.R.	50
3.3.1 <u>Aula de língua Guarani do Professor Alessandro</u>	50
3.3.2. <u>Aula de Ciências do professor Sebastião</u>	52
3.3.3 <u>Plano de aula do 4º Ciclo. Estudos Sociais</u>	53
3.3.4 <u>Plano de aula do 4º Ciclo. Português</u>	54
3.3.5 <u>Plano de aula do 4º Ciclo. Estudos Sociais</u>	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	64

INTRODUÇÃO

“Meu pai era cacique, ele ensinava na aldeia - naquele tempo quase não se via um branco. Então nós vivia assim no meio da mata. Meu pai ensinava a fazer armadilha pra pegar bicho, como é que faz... ...Porque antigamente tinha professor já cedo que ensinava tudo: caçar, ponhar armadilha... ...Agora tem que estudar, escrever bem e falar bem português.”

João da Silva Vera Mirim.

A fala do cacique e xamã João da Silva, da aldeia Guarani Sapukai¹, retrata uma aldeia na época de seu pai mostrando o que o professor deveria ensinar às suas crianças naquela época e dizendo o que suas crianças precisam aprender hoje, por conta da chegada do não índio, da luz na aldeia ou quem sabe ele quis dizer com a chegada da escola.

Fica muito marcado o fragmento: “tem que estudar, escrever bem e falar bem português” como se fosse uma imposição, uma obrigação se adequar à sociedade não indígena, porém os Guarani parecem ter plena consciência do que seu povo necessita para sobreviver ao mundo não-índio. E acreditamos que a escola tem sido uma das estratégias de sobrevivência e da *realização do diálogo intercultural que propõe o desafio da convivência respeitosa entre diferentes* (Bergamaschi, p. 118, 2004).

Minha participação como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa: “Formação de Professores Indígenas Guarani, Construção Curricular e Práticas de Ensino”, foi importante, pois, me permitiu tratar deste tema ainda marginalizado mundialmente e me fez enxergar questões que nos parecem familiares, mas na verdade ainda estão cheias de preconceito e discriminação, principalmente no que se refere às práticas culturais diferenciadas.

O projeto vem auxiliando grandemente em minha formação acadêmica, porém, acredito que alcancei alguns dos meus maiores objetivos através do projeto de extensão: “Cultura Guarani e Processos Educativos” que participei como bolsista voluntária, onde pude encurtar os laços entre culturas tão distintas, aprender, trocar e descobrir, na prática, o que é realmente este diálogo intercultural que tanto é falado.

Através das idas à aldeia, da análise das aulas gravadas em vídeo e de estudos teóricos percebemos que aspectos da cultura indígena estão em processo de transformação e de re-significação e a escola tem um papel importante nesse processo, pois, se apropria sabiamente

¹ Aldeia localizada em Bracuí, Angra dos Reis, RJ.

de elementos da cultura não-indígena com o intuito, por parte dos Guarani, de preservar sua Cultura e Língua.

Com a intenção de me formar uma professora-pesquisadora, me comprometi com as leituras relativas ao tema e no trabalho de campo na Aldeia, no sentido de conseguir dialogar com a teoria através da prática e, a pesquisa, em minha opinião é um dos mecanismos mais importantes neste diálogo, pois nos permite desvendar, em alguns casos, as questões que a educação nos remete.

O projeto de pesquisa vem analisando, desde 2006, inúmeras fitas de vídeo com aulas de professores indígenas Guarani da aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, e algumas da aldeia de Parati-Mirim, em Parati. Pudemos perceber na análise mais específica destas aulas que, por trás de possíveis limitações, estavam, na verdade, elementos autenticamente Guarani, incorporados, re-significados, transformados no cotidiano da sala de aula.

Conseguimos identificar 11 características que foram consideradas como pertencentes à pedagogia indígena Guarani e que também serão apresentadas e discutidas, em parte, neste trabalho.

A escola provocou mudanças na vida da aldeia e nas lutas pela preservação cultural dos Guarani. A luta apenas recomeça com a implantação da escola. O surgimento de novos paradigmas para a definição da educação indígena se torna a maior luta do movimento indígena, a luta por uma escola indígena bilíngüe, intercultural, diferenciada e autônoma se torna constante.

Percebemos quando entramos em sua escola que a proposta de ser uma escola diferenciada tem se realizado pelo menos em alguns pontos. Como exemplo, podemos citar a prática pedagógica dos professores dentro da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda².

O projeto também tem observado as crianças indígenas e percebido o surgimento de uma “nova infância”. Aqui discutiremos a escolarização da infância Guarani Mbyá entre outras.

O tema revela-se importante pelo fato de contribuir no entendimento de uma prática educativa diferenciada que pode permitir repensarmos as práticas dentro das escolas não indígenas, como também experimentarmos diferentes formas de aprendizagem social e cultural construídas no contexto da cultura Guarani.

² Criada através do Decreto 38.125 de 15 de agosto de 2005, Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Algumas questões que vêm sendo discutidas no projeto de Pesquisa, no de Extensão e aqui também se colocaram: O que caracterizaria então uma escola indígena diferenciada? Uma didática e uma metodologia indígena?

Assim o objetivo geral desta monografia é investigar como a prática pedagógica dos professores Guarani na Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda contribui ou não com a manutenção/preservação da cultura indígena Guarani.

Os objetivos específicos do trabalho são: Investigar os processos de escolarização das infâncias indígenas no Brasil e discutir a escolarização da infância indígena Guarani Mbyá especificamente na Aldeia Sapukai; Investigar o processo de construção curricular da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda; Analisar a prática pedagógica dos professores indígenas a partir de suas aulas, diários de classe, planos de aula, etc.

As questões de estudo são: Que contribuições a Sociologia da Infância e Antropologia da Criança trazem à análise dos processos de escolarização das infâncias indígenas no Brasil? Como tem sido o processo de escolarização da infância Indígena Guarani? E na Aldeia Sapukai? Como vem se dando o processo de construção curricular da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda? Qual a prática pedagógica adotada pelos professores indígenas a partir de suas aulas?

Realizei uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso de base etnográfica, acompanhado de uma pesquisa bibliográfica que pretende ampliar o estudo de temas como: Sociologia da Criança e Antropologia da Infância.

Optei pelo estudo de base etnográfica, a exemplo do que afirma Sarmiento (2003), para quem um estudo de caso etnográfico é uma investigação de tipo qualitativa e que, no quadro do paradigma interpretativo, traz a dimensão da natureza sócio-cultural da investigação aos estudos qualitativos e compõem-se de três elementos - análise de conteúdo, observação e entrevista. Há dois dos elementos descritos por Sarmiento como constituintes de um estudo de caso etnográfico em educação neste trabalho: análise de conteúdo e observação.

Foram realizados, também, acompanhando o levantamento bibliográfico dos temas mencionados, o registro de imagens através de filmagens das aulas (videografações) na escola indígena, bem como a utilização de um diário de campo, fotografias, além de livros didáticos confeccionados pelos próprios índios.

Para a fundamentação teórica, aprofundamos nossas leituras do tema: Infância Indígena, utilizando como base autores como: Nobre (2005), Nunes & Carvalho (2007) Paladino (2001) e Tassinari (2007) que discutem as novas categorias para o estudo das crianças: o poder das crianças; a sua capacidade de agência; sua participação na sociedade

como sujeitos ativos; e as categorias mais específicas para o trabalho: as concepções indígenas sobre infância; o papel de interlocutoras entre os seus e as outras culturas; a capacidade de mediadora entre entidades cósmicas.

Para tratar da Educação Escolar Indígena nos remetemos aos seguintes autores: Bergamaschi (2005), Nobre (2009, 2009 a) e Testa (2007) que apontam uma re-significação do espaço escolar e práticas pedagógicas e dos próprios elementos culturais indígenas por eles próprios, como também indagam qual o papel das escolas indígenas dentro das aldeias. Como tem sido a vida na sociedade indígena pós escola e como vem se dando o processo de escolarização com novos processos de transmissão de conhecimentos.

Buscamos na análise de conteúdos, as leis estaduais para a educação indígena, as diretrizes aprovadas pelo MEC tiradas no I CONEEI³ e o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda para tratar das questões de construção e revisão curricular da Escola Indígena Karai Kuery Rendá

Este trabalho monográfico está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo: “Escarlarização das Infâncias Indígenas no Brasil” discute como tem sido o processo de escolarização das crianças indígenas de alguns povos no Brasil e especificamente as crianças Guarani Mbya, à luz da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança, através dos autores citados acima entre outros e através da nossa própria experiência na aldeia com o projeto de pesquisa.

O segundo capítulo: “O Currículo: Contribuições ao projeto de futuro da comunidade Guarani de Sapukai” investiga a construção do currículo da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, bem como seu Projeto Político Pedagógico, utilizados ao longo dos anos de funcionamento da escola e destaca como ocorreu todo o processo de construção do mesmo discutindo sua implantação e investigando se o mesmo atende às necessidades da escola e dos professores.

Discute-se neste capítulo também a construção curricular que vem acontecendo fora das paredes da sala de aula através da percepção de uma movimentação constante deste por meio de atividades, cursos e oficinas de projetos que acontecem na aldeia, com a participação não só de professores como de toda comunidade ainda se está atualizado de acordo com as novas especificidades apresentadas pela comunidade.

O terceiro capítulo: “A prática pedagógica dos professores indígenas Guarani da Aldeia Sapukai”: analisará a prática pedagógica dos professores indígenas a partir de suas

³ I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em 2009

aulas descrevendo passo a passo o cotidiano escolar e suas práticas em sala de aula. Para isso o capítulo se desdobra da seguinte maneira: discussão sobre a formação dos professores; os processos pedagógicos da construção curricular; As principais características, já observadas, de uma possível Pedagogia Indígena Guarani; e o principal foco da análise, as aulas e os elementos que as constituem.

1 – ESCOLARIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS INDÍGENAS NO BRASIL

Não se poderia começar uma discussão sobre prática de ensino dos professores indígenas sem discutir o processo de escolarização pelo qual vêm passando, hoje, os povos indígenas e ainda sem discutir questões ligadas às infâncias indígenas que já estão se constituindo em infâncias indígenas escolarizadas.

O capítulo desdobra-se da seguinte maneira: Apresenta as principais contribuições da Antropologia da Criança e Sociologia da Infância para este tipo de estudo abordando seus principais paradigmas e conceitos; Faz um breve apanhado da escolarização das infâncias indígenas no Brasil, em etnias diferenciadas e finalmente discute a escolarização da infância indígena Guarani Mbyá que é o nosso foco quando falamos de escolarização.

1.2 – As contribuições da Antropologia da Criança e Sociologia da Infância.

Esta primeira parte do capítulo tem como objetivo retomar algumas categorias de análise da Antropologia da Criança e Sociologia da Infância que sustentem a discussão sobre a Infância Indígena mais especificamente a Infância Indígena Guarani Mbyá e o que mais nos interessa: as relações entre os estudos sobre as infâncias indígenas que tratam da noção indígena de infância e do processo de escolarização pelo qual vêm passando as aldeias.

A antropologia é uma ciência de suma importância quando tentamos responder questões que nos parecem simples e às vezes já foram respondidas por nós, adultos. Nós sempre temos a mania de dizer que sabemos o que é ser criança, pois já fomos uma delas, mas, na realidade, para entender as crianças devemos partir do ponto de vista das próprias crianças e não do nosso. É nesse sentido que a antropologia, como ciência que estuda os seres humanos e suas relações pessoais e societárias, vem nos auxiliar. Como dar “voz” às crianças?

Tem como uma de suas metodologias de trabalho a etnografia, uma metodologia de coleta de dados que permite uma observação direta das crianças, de seus afazeres e auxilia na compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo, além de entender os fenômenos em seu próprio contexto social e cultural contribuindo para uma maior abrangência no estudo das mais variadas infâncias existentes. Porém, segundo Cohn (2005):

...estudar as crianças tem sido um desafio para a antropologia. As razões são muitas e a principal parece ser justamente a dificuldade em reconhecer na criança um objeto legítimo de estudo. Afinal, em várias esferas, que vão do senso comum às abordagens do

desenvolvimento infantil, pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados.” (p.10)

Nas últimas décadas houve uma reviravolta nos conceitos e pressupostos fundamentais no estudo das crianças e elas ganham espaço e legitimidade em uma variedade de estudos além de passarem a ser percebidas como “sujeito social”. Como indaga Carvalho e Nunes (2007), *o adulto em miniatura de então, incompleto, sem voz e sem sociabilidade plena, passou a ser agente social. Como?*

Novas formulações para conceitos centrais ao debate da antropologia podem ajudar a responder esta questão e outras permitindo estudar as crianças de maneiras inovadoras. São os conceitos de cultura, de agência e de ação social que afetam três aspectos nos estudos feitos sobre elas: a criança como ator social, a criança como produtor de cultura e a definição da condição social da criança.

1.1.1 – A Criança como Ator Social: A Capacidade de Agência.

A criança atua e tem um papel ativo na constituição das relações sociais e devemos reconhecê-la como tal, pois ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. Segundo Cohn (2005):

A criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita. (p.28)

Por isso a importância de dar voz às crianças, respeitar suas opiniões e pontos de vista, pois elas interferem intensamente na vida social, como afirma Carvalho & Nunes (2007):

A presença das crianças sempre interferiu na vida social, ainda que silenciosa ou silenciada, ou sem evidenciar ‘agência’ nos moldes compreendidos recentemente. A sua ausência, também. Das sociedades ocidentais, urbanas, aos povos indígenas morando nos mais recônditos cantos da floresta amazônica, poder ou não conceber uma criança, desejá-la ou não, todos os pensamentos e emoções relacionados com sua concepção, arranjos e, ou desarranjos familiares, societários, econômicos, políticos desencadeados, provocam impactos e acrescentam algo a sociedade como um todo, mesmo antes desta vir ao mundo. (p.15)

O nascimento de uma criança interfere diretamente na vida dos seus pais, familiares, pessoas próximas à família até antes de seu nascimento e se prolonga com o decorrer dos anos, enquanto a criança cresce.

Ela se insere de diversas maneiras de acordo com a sociedade em que vive, com o seu povo e cultura, está sempre atuando ativamente produzindo e reproduzindo cultura, ou seja, é preciso:

Para além de reforçar a idéia de haver na infância um processo de produção cultural em simultaneidade com o de reprodução cultural, o que retira aos adultos a exclusividade do papel de agentes socializadores, é evocada a necessidade de apreender o universo infantil no que lhe é específico. CARVALHO & NUNES (p. 17)

Em seus estudos com os índios Xavante, Nunes (2003) observou a capacidade de agência e percebeu que as crianças Xavante ocupam um lugar de receptoras e recondutoras de cultura e conhecimento sendo assim depositária de toda uma expectativa dos adultos, tanto no que diz respeito ao aprender através do passado, quanto na preparação para os tempos que virão. São agentes do processo transformando-o e levando-o adiante agindo na re-construção da infância e da própria maneira societária de ser e estar no mundo.

A autora afirma que adultos Xavante “apostam” em suas crianças por acreditarem que elas conseguirão conciliar melhor e mais rapidamente, os dois universos de referenciais: o de sua cultura e o da modernidade do mundo não-índio. Um outro motivo dessa confiança em suas crianças é o reconhecimento, da capacidade das mesmas em serem agentes e participantes na re-construção continuada de uma nova vida em sociedade.

Já Cohn (2000) partindo da observação de que as crianças Xikrin

...têm uma mobilidade pelo espaço da aldeia, seja nas casas, na periferia, seja na ocupação do pátio (Casa dos Homens), que lhes dá mais desenvoltura do que têm os adultos para a observação dos diferentes contextos de interação e debate na sociedade (p.173)

A autora conclui que a experiência das crianças Xikrin não é, portanto, uma miniatura, ou mera imitação do mundo adulto, mas de fato, qualitativamente diversa dele, pois constituem de maneira ativa relações sociais que as acompanharão por toda a vida.

1.1.2- Crianças Produtoras de Cultura.

A idéia de desconstrução de atitudes adultocêntricas está muito presente no âmbito científico, educacional e até mesmo no da sociedade civil.

As crianças não são apenas produzidas pelas culturas, receptáculos vazios, mas também são produtoras de cultura, a todo tempo elaboram sentidos para o mundo e suas experiências, a todo tempo questionam e absorvem as relações com os outros e a todo tempo nos intrigam com seu modo próprio de viver.

As crianças elaboram sentidos para o mundo e para suas experiências compartilhando culturas e como afirma Cohn (2005):

Esses sentidos têm uma particularidade e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. (p 35)

A separação total desses dois mundos os tornaria incomunicáveis o que na realidade não acontece. A produção cultural dos adultos e das crianças acontece em conjunto, a *diferença entre os adultos e as crianças não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa*. Cohn (2005).

As *culturas infantis* sejam reconhecidas e não universalizadas visto que falamos de infâncias que são permeadas por diferenças socioculturais. Negar que essas particularidades existem é, mais uma vez, refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, incompatibilizando o que as crianças fazem e pensam com o que os outros, de uma mesma cultura delas, fazem e pensam.

Partindo do reconhecimento da autonomia do universo infantil Guarani, Ferreira (2002) afirma que o mundo infantil não é uma réplica ou simplesmente uma miniatura do mundo dos adultos, mas um espaço relativamente autônomo, com validade em si.

Assim ela conclui que as atividades infantis não são apenas ‘jogos’, mas críticas a situações e inclusive propostas de solução desejáveis para o futuro. As crianças, segundo a autora, procuram maneiras de restabelecer a economia de reciprocidade guarani, cujo princípio-chave é a obrigação de dar, receber e retribuir. Tal reciprocidade tentam recriar no dia a dia, em atividades aparentemente simples, mas que têm significados, inspirados em sua cosmologia, buscando reinventar o *Nhandereko*, o modo de ser guarani, num movimento que imprime às brincadeiras uma “*intencionalidade de reinventar o próprio mundo em que vivem, usando elementos do passado para dar conta do presente*”

1.1.4 – Condição Social da Criança

A criança muitas vezes assume um papel de mediadora das relações sociais. Em nossa sociedade a criança ainda é considerada como um ser a parte de todas as decisões e reflexões acerca da vida em sociedade, na verdade *ainda estamos muito marcados por uma noção de infância como etapa incompleta da vida, dependente da instituição escolar e das atividades dos adultos* Tassinari (2007, p. 13)

O que nós não índios fazemos com nossas crianças é isolá-las ou como afirma Tassinari (2007, p. 16): *retirá-las do convívio social, resguardá-las em espaços “infantis” – que é o que fazemos nas escolas, creches, playgrounds, é também uma forma de retirar das crianças sua autonomia frente à própria educação.*

Segundo Nunes (2002), nas sociedades indígenas a criança é um ser onipresente, ou seja, há uma enorme permissividade, ela está presente em todas as instâncias e situações. As meninas na hora de lavar a louça, roupa, colheita, na hora de cozinhar; os meninos trazem a lenha pescam e ambos ajudam a mãe a cuidar dos irmãos menores. Fazem isso com muita vontade e pouca interferência dos adultos, na verdade quase nenhuma e fazem de verdade todas as atividades, o que não quer dizer que não haja algum componente lúdico mesmo que dissimulado pela responsabilidade que assumem.

A autora continua sua observação do dia-a-dia das crianças Xavante destacando algumas brincadeiras. O próprio “ajudar/trabalhando” acima mencionado foi considerado um tipo de brincar. Destaca também como sazonais as brincadeiras que tem relação com as condições ambientais resultantes do ciclo e do ritmo sazonais, ou seja, refletem as relações de tempo e espaço da vida doméstica, comunitária e da produção familiar de acordo com a natureza.

Descreve uma brincadeira de casinha e como ela pode oferecer *possibilidades de reflexão sobre o entendimento que a criança tem de sua sociedade* (Nunes 2002, p.96) e manifestando, reformulando os traços culturais existentes por meio de suas práticas.

Como considerações finais, destaca o brincar como relacionamento da criança com o seu mundo de dentro e de fora que a leva a entender si mesma e tudo ao seu redor. Utilizar as brincadeiras para análises críticas da antropologia, como as de tempo e espaço seria apenas uma das possibilidades de estudar as infâncias de forma geral.

Já Cohn (2000) observou as crianças Xikrin e destacou que elas estão sempre muito bem informadas do que acontece na aldeia, atuando também como mensageiras; quando o dia é de ritual as crianças podem participar ou observar, mas nunca são afastadas nesses momentos, sendo a possibilidade de ver tudo. É importante que as crianças possam estar em todos os lugares e verem tudo. Assim elas podem entrar em qualquer casa e realizar a comunicação entre elas.

Partindo da observação de que as crianças Xikrin têm uma mobilidade pelo espaço da aldeia, *seja nas casas, na periferia, seja na ocupação do pátio (Casa dos Homens), que lhes dá mais desenvoltura do que têm os adultos para a observação dos diferentes contextos de interação e debate na sociedade* (p.173), a autora conclui que a experiência das crianças

Xikrin não é, portanto, uma miniatura, ou mera imitação, do mundo adulto, mas de fato, qualitativamente diversa dele, pois constituem de maneira ativa relações sociais que as acompanharão por toda a vida.

Em algumas sociedades indígenas a criança tem grande liberdade de escolha o que lhes permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares e toda a comunidade o que não deixa de ocorrer nas sociedades ocidentais também com o surgimento de uma “nova” infância.

A criança está sempre acompanhando o movimento e transformação da vida em sociedade, principalmente nas sociedades indígenas, a partir dos principais fatores para a transformação de sua vida societária que é o “surgimento” da instituição escolar.

O próximo item deste capítulo é dedicado à um breve apanhado da escolarização das infâncias indígenas no Brasil ou como alguns autores chamam atualmente: infâncias indígenas escolarizadas.

1.2 Escolarização das infâncias indígenas no Brasil, um breve apanhado.

Para começar uma abordagem sobre a escolarização das infâncias indígenas devemos considerar o que significa educar e aprender no contexto que estamos estudando, como a criança se insere neste contexto e no contexto escolar e o principal: de que criança estamos falando? Que bagagem cultural esta criança carrega?

Como Cohn (2005) afirma, os conhecimentos, os modelos de ensino e aprendizagem devem ser observados contextualizadamente enfatizando: *as concepções, meios e processos: em cada caso, uma concepção de pessoa, criança e aprendizagem conformará um modelo específico de transmissão e apropriação de conhecimentos* (p.39)

Ainda segundo Cohn:

...as concepções do que é ser criança, do desenvolvimento e da capacidade de aprender devem ser entendidas de maneira interligada. Só assim se pode compreender o que significa para eles aprender e a aprendizagem e os processos pelos quais os realizam. (p.40)

Serão apresentados alguns estudos que tratam da escolarização em etnias diferenciadas e os seus principais apontamentos sobre o ensinar e o aprender, as relações da instituição escolar com a comunidade, o encontro de cosmologias e culturas diferenciadas, etc.

Álvarez (2004) procura refletir, em seu artigo, sobre os processos próprios de aprendizagem e transmissão dos conhecimentos praticados pelos Maxakali utilizando o

conceito de ensino/aprendizagem. Além disso, busca compreender a concepção sobre a infância a partir dos conceitos de socialização e recentemente através do processo de escolarização da sociedade Maxakali.

Apresenta as principais reflexões teóricas acerca da relação do universo infantil indígena e o processo de ensino/aprendizagem contribuindo com este debate através da discussão acerca do papel que as crianças Maxakali desempenham no processo de escolarização.

Destaca que a criança é o fio que tece várias das relações de sociabilidade nas sociedades Maxakali e que *a criança possui um papel fundamental, como categoria simbólica, no processo de construção da noção de pessoa Maxakali em sua relação com a concepção sobre o processo de aprendizagem.* (p.10).

Descreve em seu trabalho com os índios Maxacali, a transformação sofrida na aldeia com a implantação da escola, transformação que é sentida, principalmente, na mudança da vida cotidiana das famílias, já que as crianças deixam, em um certo momento do dia, de estar em seu convívio familiar para participar do convívio escolar. As famílias Maxakali consideram que estão “emprestando” seus filhos aos professores e estes devem retribuir com “presentes” (merenda escolar, favores, etc).

Um fator importante nesta relação entre família, professor e escola é, segundo Álvarez, a configuração das classes escolares que são compostas através das redes de sociabilidade Maxakali, ou seja,

Os fatores determinantes para a distribuição das crianças entre os professores Maxakali não são, preferencialmente, de ordem didático-pedagógica e sim, de natureza política. São as alianças políticas estabelecidas entre os professores e as famílias das aldeias que definem quais crianças serão seus alunos (...) Os filhos e sobrinhos ficam sempre com seus pais ou tios, quando esses são professores. Mas como a maior parte das famílias não possui o seu próprio professor, suas crianças serão distribuídas de acordo com o grau de aliança que tiverem com os professores das aldeias. (p.17).

Segundo a autora, são as próprias crianças que escolhem o que vão aprender; por exemplo, foram elas que decidiram aprender a língua materna antes da língua portuguesa. A iniciativa do processo de ensino/aprendizagem vem da própria criança que se torna ativa no processo e parte dela a iniciativa de buscar o conhecimento.

Nas aulas observadas por Álvarez, em sua maioria, tratam de xamanismo, dimensão ritual e mitologia. As aulas não tem escrita e predominam os cantos, performances rituais e a narrativa de mitos. Na verdade essas aulas seguem a mesma estrutura de socialização que ocorre no período dos rituais de iniciação das crianças. O que faz com que se torne um momento propriamente escolar é a burocratização dos horários escolares.

Para concluir, retoma a construção do currículo que está voltado para a valorização da cultura, da língua e dos cantos rituais, que para os Maxacali é condição necessária para a formação escolar. O aprendizado do português está restrito apenas aos adultos que são os responsáveis pela relação com o mundo não índio, e alguns já estão estudando fora da aldeia.

É, exatamente, a socialização dessas formas de transmissão de conhecimento tradicional, através da dimensão escolar, que os Maxakali consideram como o maior valor conseguido através da escola. Essa seria uma de suas principais conquistas para as crianças, de acordo com eles. (Álvarez, p.27).

Ao incluírem os conhecimentos do xamanismo nas aulas de cultura e conseqüentemente no currículo escolar, os Maxakali constroem uma identidade para os não índios e, serão assim identificados como um povo de cultura e saberes diferenciados.

Um outro trabalho que tratou de escolarização indígena, foi o de Gomes (2004) que apresenta sua pesquisa analisando aspectos da cultura escolar Xacriabá, retomando o conceito de descontinuidade cultural com base nos diferentes modelos culturais que surgem na prática de professores e alunos. Um desses modelos é a presença dos “encostados” nas salas de aula. Os “encostados” são as crianças menores não inscritas na turma, que freqüentam as aulas.

Para Gomes a presença dos “encostados” permite que se recrie aspectos da vida cotidiana das crianças dentro do cotidiano escolar e o que parece uma simples imitação dos irmãos e crianças mais velhas se torna um contexto de aprendizagem que favorece a participação da criança em seu ritmo e modalidades próprias.

Com o passar dos anos a presença dos encostados foi “regularizada” e passaram a frequentar classes próprias para suas idades. O que é criticado por Gomes (2004), pois criam:

...contextos escolares que sejam “culturalmente orientados” – respondendo assim à proposta de uma educação escolar diferenciada – se embate assim em uma versão consolidada do que seja escola, incluindo sua lógica de separação por grupo de idade e da especificidade mesma do espaço de aprendizagem em relação aos demais contextos sociais. (p.14)

Um outro modelo cultural apresentado foi o das professoras que reprovavam os melhores alunos das séries iniciais para que estes servissem de apoio para os próximos alunos. Os alunos “repetentes” auxiliavam os menores em sua alfabetização. Esta experiência escolar é totalmente diferenciada, pois desmistifica a lógica da experiência escolar que é regida por etapas fixas e foge da desta lógica do individualismo.

Gomes (2004) conclui enfatizando a importância dos estudos das descontinuidades culturais que possibilitaram perceber também como elementos culturais os aspectos da vida cotidiana. Possibilitaram o reconhecimento dos modelos culturais dos Xacriabá como tendo

um alto potencial pedagógico no contexto escolar. E, valorizaram a forma como os Xacriabá interpretam a própria experiência escolar e o sentido que atribuirão à escola.

Weigel (2003) discute as repercussões e sentidos que surgiram ao povo Baniwa com a implantação da escola, ou seja, da educação escolar na aldeia e a produção de diferentes formas de educação escolar. E esta se torna a questão central discutida no texto: “a análise dos significados e repercussões que a educação tem produzido na cultura e na vida dos Baniwa do Alto Rio Negro” (p. 06) nas escolas impostas pelos não-índios e pelos espaços educativos construídos pelos próprios índios.

O sentido atribuído à escola pelos Baniwa se transforma de acordo com as mudanças das relações destes com os não-índios e de acordo com a transformação dos processos sociais e históricos sofridos nas aldeias. O povo Baniwa transforma as idéias sobre a escola de acordo com os seus interesses.

A autora conclui que entre os Baniwa a escola assume função de restauração da sociedade, já que os rituais e ensinamentos tradicionais não cabem mais em sua estrutura societária que tem buscado, hoje, se modificar, assumir uma identidade diferenciada de acordo com as novas condições históricas. O desejo dos Baniwa é estar inserido neste contexto histórico participando ativamente e sendo vistos como parte do tecido social da sociedade brasileira.

Alguns dos autores citados tratam da escolarização dos povos indígenas e levantam questões comuns como: o papel social e a agência exercida pelas crianças, a transformação da sociedade indígena a partir das crianças e a re-significação da cultura escolar através da cultura indígena.

A seguir, trataremos da infância e da escolarização Guarani Mbyá.

1.3 - Escolarização da infância indígena Guarani Mbyá.

A concepção de mundo guarani aponta para um tipo de olhar sobre a educação e sobre a escola, assim como essa escola transforma a concepção de infância historicamente construída pelos Guarani.

Nobre (2009 a) afirma que:

O deslocamento da infância para a escola vem trazendo implicações que modificam a concepção de infância culturalmente construída até então. O lugar tradicional de produção de sentidos para essa infância tem sido até então a família, a comunidade educativa e todo seu complexo de imitações da vida adulta e suas brincadeiras e jogos infantis. (p.20)

Porém Bergamaschi (2005) aponta que a educação Guarani não se separa espacial e temporalmente das outras práticas, por isso vêem a escola como sua própria vida. O espaço físico (ocidental) da escola ganha novos significados na medida que os indígenas constroem suas próprias formas de ensinar e aprender, e sua própria forma de lidar com esses novos tempos e espaços tentando adaptá-los ao cotidiano da vida na aldeia. Re-afirmando assim o que precisam para se ter uma escola diferenciada.

Observou que para os Guarani existem duas formas de aprender, uma está ligada ao esforço pessoal, à curiosidade e a outra a revelação que não deixa de ser um esforço, pois a pessoa precisa viver de acordo com o *Nhanderekó*⁴. O conhecimento, para este povo, estaria na busca de cada um junto aos mais velhos e na escuta da revelação.

Bergamaschi (2004) analisando o processo de escolarização entre os Guarani do Rio Grande do Sul levanta questionamentos acerca das mudanças das estratégias de contato com os não índios e a partir do significado da instituição escolar para a comunidade visto que pertencem a dois mundos diferentes.

Esta relação é marcada pela ambigüidade que segundo Bergamaschi (2004):

...é a marca desse momento, caracterizada por um querer e um não querer a instituição escolar, mas que talvez traduza um jeito específico de se relacionar com a escola, admiti-la na aldeia e dela se apropriar.(p.109)

Especula que o não querer a escola pode estar ligado a um dos aspectos da cultura tradicional Guarani que *é incompreensível que um conhecimento seja apreendido por intermédio de outro mortal, pois compreendem como inspiração e revelação* (Bergamaschi, p. 113). O que acaba por tornar a figura do professor contrária à concepção da formação da pessoa que tem os Guarani.

E o querer, estaria ligado às constantes mudanças nas estratégias de contato feitas pelos índios, requisitando a escola, pois serviria como um instrumento para apreensão de conhecimentos e tecnologias específicas que ela pode trazer.

Bergamaschi levanta algumas hipóteses relevantes sobre o tema. A primeira especula a não existência de uma transmissão linear dos conhecimentos da escola ocidental visto que ela é apropriada e recriada segundo a cosmovisão indígena, onde as crianças indígenas são tratadas e vistas de uma forma diferente de como tratamos nossas crianças. Cada criança faz

⁴ Nhanderekó - Jeito de ser Guarani.

sua atividade em seu tempo e não se vê nenhum tipo de regras. Elas têm autonomia e desejos próprios e estes são respeitados.

Uma outra hipótese seria de que a escola pode servir de mais um instrumento de circulação de saberes e valores da sociedade indígena assim como ocorre nas sociedades ocidentais.

A hipótese de que a escola se apresenta como espaço de troca de conhecimentos, de “diálogos interculturais” como dito acima, no sentido de redefinir identidades, redefinir valores societários para os índios e também para os não-índios. E uma última hipótese de que exista uma ambigüidade no querer a escola na aldeia e no querer a preservação do ritual, do sagrado, da tradição.

Segundo Nobre (2005) este querer e não querer a escola estaria ligado ao Mba´é Meguá ou infortúnio – felicidade. A escola é vista pelos Guarani como um dos vértices do triângulo, de acordo com o modelo estrutural da produção social Tupinambá, e apresenta-se como um potencial inimigo onde com quem se pode estabelecer uma aliança.

A idéia central é de que: o ancestral complexo *guerreiro-antropofágico* dos Tupinambá, que por via triangular cria a *pessoa* e a sociedade tupi-guarani, transfigura-se no complexo *profético-migratório* guarani que, no meu entender, hoje se constitui num complexo “*resistente-subordinado*”. (Nobre, 2005)

O Guarani Mbyá inserido neste complexo resistente subordinado se utiliza da escola para superar o mal e preservar sua cultura, porém não deixa de estar subordinado à uma aliança atualizada para o tempo presente à espera de novos inimigos.

Não se sabe o que está por vir no futuro e que novas ameaças terão que enfrentar, se sabe apenas que hoje precisam encontrar armas apropriadas para a luta, mesmo que estas armas possam ferir a si mesmos causando cicatrizes que jamais serão apagadas ou esquecidas, serão apenas incluídas em uma nova pessoa que foi transformada e não mais será a mesma de anos atrás.

Encerro este capítulo com algumas questões sobre a escola levantadas por Nobre (2009) que acreditei serem pertinentes:

Se não é um feitiço (ou fetiche) como entre nós, o que será, para as comunidades indígenas Guarani? Para quê crianças esta escola está sendo construída? Em que está se transformando a infância Guarani depois da escola? O que precisarão ensinar os Guarani às suas crianças depois da escola? (p. 08)

As lideranças, os professores e toda comunidade precisarão refletir sobre estas questões, além das que serão apresentadas no próximo capítulo que trata da construção

curricular da escola na aldeia Sapukai. Porém fica uma questão minha: Será que os índios Guarani Mbyá estão mesmo preocupados com estas questões que são relativas somente à “vida escolar”? Pretendem realmente ter uma vida escolar como em nossa sociedade?

2 – O CURRÍCULO: Contribuições ao projeto de futuro da comunidade Guarani de Sapukai.

Não se poderia investigar a prática dos professores e sua contribuição ou não à preservação/manutenção da cultura Guarani, sem se destacar e problematizar o seu Currículo e o seu Projeto Político Pedagógico praticado ao longo dos anos de funcionamento da escola e destacar como ocorreu todo o processo de construção do mesmo. Descobrir se o mesmo atende às necessidades da Escola e/ou Estado e dos professores e ainda, se está atualizado de acordo com as novas especificidades apresentadas pela comunidade. O objetivo principal deste capítulo é, portanto, investigar o processo de construção curricular da Escola.

2.1- O Projeto Político Pedagógico da E.I.E.G.K.R. e as leis estaduais.

A Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda tem sua própria história de construção como escola indígena diferenciada. Seu P.P.P foi construído coletivamente através de reflexões travadas durante seis anos de assessoria pedagógica do professor Domingos⁵. Todo o trabalho de construção foi feito através de diversos cursos de formação continuada, encontros, oficinas e seminários de currículo com os professores da escola, além de trabalhos de pesquisas sistemáticas⁶.

Atuam na escola três professores índios: o Algemiro da Silva Karai Mirim, Valdir da Silva Verá Mirim e Alessandro, além de duas merendeiras e um zelador que também são índios. Os professores atualmente participam de um curso de formação, o “Nhembo’e”, realizado pela Secretaria de Estado de Santa Catarina cursando o último módulo de magistério indígena.

Alguns questionamentos vêm sendo levantados acerca das especificidades, necessárias às escolas indígenas no que diz respeito aos seus P.P.Ps e às leis implementadas até hoje. Os principais são: Como construir uma escola verdadeiramente autônoma, bilíngüe, intercultural e diferenciada? A conquista da autonomia por parte dos indígenas garante que a construção do seu currículo escolar fuja às regras e à ideologia dos currículos das escolas não-indianas?

A autonomia para ser efetivamente verdadeira necessita que os indígenas deixem de

⁵ Professor Doutor da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, atualmente e UNESA (Universidade Estácio de Sá), nesta época.

⁶ Que resultaram na tese de doutoramento de NOBRE (2005).

ser meros coadjuvantes e passem ao papel principal. É preciso que sejam gestores de suas próprias escolas e que participem da formação, ou melhor, sejam formadores de seus professores de acordo com os seus objetivos. A realidade, infelizmente não é essa, pois,

...há um enorme abismo entre currículo de formação e prática pedagógica efetiva nas escolas, já que são ações de naturezas distintas, que ignoram que entre as atividades formativas e a prática de sala de aula há um grande espaço de mediação simbólica e um processo de apropriação e construção de conhecimentos por parte dos educadores. Os programas de formação padronizados não dão conta de trabalhar essas particularidades. (NOBRE, p. 112)

Uma das conquistas do movimento indígena foi a legalização da escola, porém não foi tão fácil, como é destacado nas falas do professor Algemiro, no IV ELESÍ⁷ :

Quando se fala em educação é muito amplo, complexo. Não está falando só da cartilha, não está falando só da escrita, só da sala de aula. Acho que a gente tem que falar mais na educação como um todo. É isso que a gente está tentando fazer, mas como a colega já falou, depende muito do Estado também. Por isso que agente parou esse ano. A escola está fechada, está sem merenda. (2005)

O Estado não assegurou o apoio que os indígenas necessitavam naquele momento importante de legalização da Escola, na verdade, somente exigiu a regularização da mesma de acordo com as leis.

Acredito ser importante destacar que leis são estas que asseguram o funcionamento das escolas indígenas e mais importante, qual é a perspectiva indígena sobre estas leis, antes de discutir seu P.P.P.

2.1.1 - As leis para Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro.

As leis criadas e implementadas para as escolas indígenas e especificamente para a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, não dão conta de resolver um problema que acredito ser comum nas escolas indígenas: a garantia da autonomia.

O Decreto nº 33.033 de 22 de abril de 2003 criou a categoria de Escola Indígena no âmbito de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, e com base neste decreto a Secretaria de Estado de Educação através do Conselho Estadual de Educação aprovou a Deliberação nº 286 de 09 de setembro de 2003 que estabeleceu normas

⁷ Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no âmbito do COLE – Congresso de Leitura e Escrita, promovido bi anualmente pela ALB – Associação de Leitura do Brasil na UNICAMP. (2005)

para a autorização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas.

Quando lemos a lei criteriosamente podemos perceber que a Secretaria de Estado de Educação usa de mecanismos reguladores que, a todo o momento, ditam os caminhos a serem seguidos e algumas vezes ignoram o que os indígenas realmente necessitam em suas escolas tanto administrativamente quanto pedagogicamente. No primeiro capítulo da referida deliberação, que trata da criação da categoria das Escola Indígena, no Artigo 7º, encontramos que a SEE-RJ: *regulamentará administrativamente as escolas indígenas, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no seu sistema educacional e as proverá de recursos humanos, materiais e financeiros.*

Com isso podemos entender, numa primeira leitura, que estarão garantidas unidades escolares autônomas e específicas ou diferenciadas e garantida a infra-estrutura pela SEE, porém teríamos que saber o que é entendido por escola autônoma e específica, pois em seu Artigo 8º há uma pequena contradição com relação a esta questão da autonomia:

O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades, de órgãos governamentais e de organizações não-governamentais (ONGs)

Os professores indígenas deverão contar com o apoio de representantes, de organizações indígenas ou de apoio aos indígenas, ONGs, universidades para efetuar o planejamento da Educação Escolar Indígena. É importante indagar se essas assessorias serão “influências” positivas ou negativas nessa troca de saberes, ou seja, os povos indígenas conquistarão o direito de refletir e debater sobre suas questões educacionais dentro de sua própria escola, ou serão direcionados e orientados a fazer isso ou aquilo? A voz da comunidade é importantíssima não só o que os professores indígenas acham e esperam como disse o professor Algemiro no IV ELESÍ - COLE :

...muitas vezes a gente fala “comunidade” mas só que as vezes a comunidade nem participa. Nós vimos isso também. E nós queremos realmente sentar, fazer uma grande roda e discutir, ouvir mesmo! Muitas vezes, também, o professor fala, fala, fala e não deixa a palavra para o mais velho, tira a oportunidade.” (p. 55)

Segundo o artigo 11, do capítulo II, da mesma deliberação, uma Escola Indígena deve ser dirigida e administrada exclusivamente por um educador indígena indicado pela comunidade e com o prazo de mandato também definido pela comunidade a qual pertence. Na prática, o que acontece não é isso. O diretor pedagógico, de fato, é um professor indígena escolhido pela comunidade, porém as principais tomadas de decisões da gestão escolar são da

diretora da escola, que, por mais parceira que seja dos professores, da comunidade de Sapukai e conseqüentemente da E.I.E.G.K.K.R.⁸ não é índia, indo contra a lei estadual.

Acredito que a SEE-RJ deveria problematizar esta questão no curso de formação que os professores estão concluindo para que eles próprios possam agilizar o processo de escolha e de efetiva atuação de um diretor indígena para a escola em todos os âmbitos de um trabalho de direção.

De acordo com o capítulo III, Da Proposta Pedagógica, o Artigo 15 destaca que:

As Escolas Indígenas desenvolverão suas atividades de acordo com sua Proposta Pedagógica, compatível com seu Regimento Escolar, formulada por escola ou povo indígena, tendo por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, bem como a legislação de ensino vigente no país;

II – o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI;

III – as propostas curriculares de cada etnia, em respeito a especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

Fica bem claro que a proposta pedagógica de uma escola indígena deve ser diferenciada, porém, segundo a lei, a base para formulação de tal proposta não deve fugir às normas das Diretrizes Curriculares Nacionais e do RCNEI. Tais normas e diretrizes trabalham no sentido de padronizar os currículos por mais que estes sejam específicos aos indígenas. Não são levadas em conta as múltiplas especificidades das escolas em cada etnia e comunidade. E isso não vale só para as escolas indígenas faz parte também da nossa realidade escolar não indígena e ainda é alvo de muitas discussões.

Logo em seguida, no inciso III, é explicitado que a proposta pedagógica deve respeitar as propostas e os conteúdos curriculares de cada etnia segundo suas especificidades étnico-culturais, o que faz contradizer com os incisos I e II, pois como os conteúdos curriculares serão específicos de cada comunidade se a base é padronizada pelas DCNs e RCNEI?

Ainda com relação à proposta pedagógica, artigo 15, temos no § 3º um elemento de grande importância cultural e um componente curricular indispensável à escola indígena: as atividades socioculturais no âmbito familiar que: sujeitas à avaliação, serão consideradas como letivas e de caráter presencial, com ida da escola à comunidade e/ou residência.

Cabe saber, se são sujeitas a avaliação, como será feita essa avaliação, que tipo de avaliação é essa, por quem será feita e porque é preciso esse tipo de avaliação. Este é um item que em minha opinião está confuso e sujeito a vários tipos de interpretações. Uma delas é o

⁸ Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda.

risco de elementos da vida socioculturais dos Guarani serem incorporados como conteúdos da escola o que acabaria, segundo D'Angelis, acontecendo a “folclorização” da cultura tradicional. Isto é um risco iminente, pois estes conhecimentos e formas próprias de ensinar já existiam antes da chegada da escola e nunca precisaram dela para serem propagados, como afirma D'Angelis (2000 a):

...o conteúdo das disciplinas não deve conflitar com as formas próprias e particulares de educação no sentido que já apontei, ou seja, não devem tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, ‘escolarizando’ conteúdos que não dizem respeito à escola. No fundo, o que parece ocorrer é que muitos educadores confundem na prática o que não confundem no discurso: igualam *escola* a educação, querendo fazer, então, uma ‘escola indígena’ que seja igual a uma ‘educação indígena’” (p. 22)

Os principais idealizadores (os professores indígenas e suas assessorias) do P.P.P da escola tiveram plena consciência dessas duas formas diferenciadas de pensar o que é educação e o produto dessas discussões e questionamentos foram expressos através do Projeto Político Pedagógico da E.I.E.G.K.K.R que através dos conhecimentos dos índios Guarani Mbyá da aldeia Sapukai será discutido e apresentado no próximo item.

2.1.2 - A perspectiva indígena sobre as leis estaduais e os principais avanços.

As relações de contato estão constantemente entre os principais desafios dos Guarani do Rio de Janeiro. As aldeias estão localizadas em cidades turísticas onde seu artesanato é vendido livremente na cidade, além de dependerem da cidade também para compra de alguns produtos essenciais à sua sobrevivência. A partir dessas novas demandas de trabalho, projetos e lutas a escola se fez importante, como percebemos na fala dos Professores da E.I.E.G.K.K.R, contida no Projeto Político Pedagógico:

...agora nós precisamos de falar português, todo mundo deve falar e precisa falar, para entender mais o que tá acontecendo no mundo e na comunidade das outras comunidades...
...Porque hoje é muito difícil da gente viver sem estudar... ...Sempre vivendo dependente, aí não dá... ...a gente quando eu era criança tinha pouco contato com o branco... ...Mas hoje já é diferente. Nós temos que saber direitinho como nós temos que trabalhar aqui na comunidade e sair pra fora pra trabalhar também pra nós conseguir viver bem aqui na comunidade. (p.13)

A escola funcionava, mesmo sem estar legalizada, desde 1987 e a conquista da legalização foi um marco na história da educação indígena nesta comunidade como destaca a fala do Professor Algemiro da Silva Karai Mirim, no IV ELESÍ:

No Rio de Janeiro, onde no Estado só tem uma etnia, no caso Guarani – Guarani com a mesma língua e tal – a gente conseguiu reunir com três aldeias e elaborar um processo de reconhecimento como sendo três aldeias a mesma escola com o mesmo nome, três diretorias, e hoje está sendo encaminhada com Escola Estadual Pólo, escola Guarani também.” (p. 56 e 57)

A construção de sua proposta curricular e Projeto Político Pedagógico foi o ponto inicial de reconhecimento do Estado do RJ e da SEE-RJ. Este projeto foi escrito com a ajuda de uma assessoria composta por: assessoria pedagógica do Professor Domingos Barros Nobre, assessora de relações institucionais, a Eunice Pereira da Silva⁹, além das discussões realizadas em seminários regionais e nacionais dos índios Guarani de Bracuí e Paraty.

O Estado e a SEE-RJ não prestou a assessoria desejada pelos Guarani, segundo o Professor Algemiro da Silva Karai Mirim, no IV ELESÍ:

... a gente acreditava que o Estado seria nosso parceiro, fazia aquilo, discutia a legislação, como é a escola diferenciada, como poderia fazer. Achava que eles poderiam estar ali sempre na aldeia discutindo com nós. Foi diferente; a gente ficou sozinho e a universidade acompanhou pra estar discutindo como seria e tal. Mas nós conseguimos inserir a educação diferenciada no Estado. A partir daí elaborou processo junto com assessoria. Porque, o Estado só pediu pra gente fazer, não deu orientação, não deu nada, e aí nós conseguimos elaborar um processo de reconhecimento de escola. (2005)

O trabalho da assessoria pedagógica, da universidade, foi de suma importância, pois procurou construir um texto que refletisse a prática pedagógica já produzida pelos Guarani utilizando textos escritos por eles como: entrevistas gravadas com professores/as, lideranças, crianças e moradores/as da aldeia, diários de classe utilizados pelos/as professores/as, os livros: “Nhanema’Endua’a”, “Kyringue Ijayu Porã Veá” e “Nhaneretarã Kuery Va’e Kuere Nhanemãndu’aa”. Porém o documento não deixa de reconhecer que o discurso do não-índio se faz presente no Projeto.

O P.P.P vai sempre no sentido de valorização e reconhecimento da cultura, dos costumes e da vida cotidiana dos índios Guarani, tendo como principais objetivos: promover o *Nhanderekó*, estimular e potencializar o ensino intercultural bilíngüe, autônomo *que respeita o “Nhande Rekó” Guarani e sua visão de mundo, que a comunidade vem desenvolvendo nas aldeias* (P.P.P p. 4), e o essencial que é aconselhar as crianças e os jovens a respeitar e valorizar o *Nhanhenhemboe*¹⁰, o que atende às especificidades da comunidade e busca restaurar seus valores culturais.

O Ensino Fundamental Intercultural Bilíngüe está nele organizado em 4 Ciclos: Ciclo

⁹ Missionária do CIMI (Conselho Indigenista Missionário).

¹⁰ *Nhanhenhemboe* - Nosso modo de aprender e ensinar, nosso saber, nosso conhecimento.

I - 4 a 6 anos; Ciclo II - 7 a 9 anos; Ciclo III - 10 a 12 anos; Ciclo IV - acima de 12 anos e ainda o Grupo de Jovens - Educação Profissional.

Os professores Guarani ainda têm dificuldade para ver, na prática, as leis estaduais aplicadas e dialogando com seu modo de ensinar, por mais que seu P.P.P esteja a todo momento direcionado a atender as duas esferas: a indígena Guarani e às leis, como expressou em seu discurso o Professor Algemiro, no IV ELESÍ:

A gente tem pouca assessoria também sobre isso. A gente tem dificuldade ainda para nossa educação Guarani ser inserida na escola indígena. Escola de alfabetização. A gente está discutindo ainda a educação. Como a gente vai manter nossos valores, valores culturais? (p. 54)

Porém, mesmo com todas essas dificuldades, o movimento vem se fortalecendo estadual e nacionalmente, e a conquista mais recente foi a realização da I CONEEI garantida pela portaria nº. 1062 de 26 de agosto de 2008 que determina no:

Art. 2º - A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena terá como tema central a política de educação escolar indígena do Estado brasileiro, considerando o texto-base a ser produzido e os temas específicos definidos pelos membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

Art. 4º - A Conferência Nacional será antecedida de Conferências Locais e Regionais, as quais terão início no segundo semestre de 2008.

Os temas centrais da Conferência foram: “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural” e “Construindo a Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena”, o que fez levantar discussões acerca de um novo conceito, nova concepção de educação escolar indígena: a etnoterritorialidade ou “territórios educacionais” que visam considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas onde a educação deve ser discutida com os representantes indígenas para sua contextualização às realidades culturais das comunidades e a seus objetivos educacionais.

Os territórios etnoeducacionais propõem, segundo o Referencial da Conferência:

...uma gestão compartilhada entre os Sistemas de Ensino, Universidades, Rede Federal e Estadual das Escolas de Formação Técnica e Tecnológica, Organizações indígenas e indigenistas e outros órgãos com interface na educação escolar, como setores da saúde, proteção e gestão ambiental, desenvolvimento sustentável e cultura ...a criação de novos marcos legais e normativos para efetivar a autonomia pedagógica das escolas indígenas na formulação, desenvolvimento e avaliação, dos projetos pedagógicos interculturais contemplando todas as dimensões das práticas escolares...” (p. 19)

A Conferência realizou-se e foi dividida nas seguintes etapas: Conferência nas comunidades educativas, Conferências regionais, Conferência Nacional¹¹.

¹¹ Os documentos podem ser consultados no site da I CONEEI: www.mec.gov.br/coneei

Disponho-me a tratar da Conferência nas comunidades educativas do Estado do Rio de Janeiro que se realizou na Aldeia Sapukai onde participaram as lideranças da aldeia Sapukai em Angra dos Reis representando a E.I.E.G.K.K.R, das aldeias de Itatin, Araponga em Paraty e Paraty Mirim, representando, respectivamente, as salas de extensão: Guarani Tava Mirim e Guarani Karai Oka e os que ainda não tem suas escolas reconhecidas: as aldeias Rio Pequeno e Mamanguá em Paraty e a aldeia de Camboinhas em Niterói.

Como previsto em documento referencial orientador, foram realizados os debates em torno de três questões: Por que queremos escola? O que já conquistamos e o que temos hoje? O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

As principais respostas sobre o porquê querem a escola foram relacionadas ao contato e a auto-sustentação da comunidade, eles acreditam que a escola pode contribuir nestas questões. Sobre as conquistas, foram muitas e as mais importantes, na minha opinião, foram a conquista do ensino bilíngüe, tendo o Guarani como língua de instrução, os professores indígenas Guarani exclusivamente, lecionando nas escolas e os prédios escolares construídos em algumas aldeias.

A reflexão sobre o que ainda podem avançar foi a mais importante, pois foram levantados pontos essenciais para o fortalecimento da discussão e luta do movimento no RJ. Os principais foram:

- I - Promover Concurso Público específico com os professores indígenas, imediatamente após aprovação dos professores no Curso de Magistério Indígena do Protocolo Guarani;
- IV- Implantar um novo Curso de Magistério Indígena, presencial nas Aldeias, com módulos intercalados nas cidades de Angra dos Reis e Parati, para suprir demanda reprimida de ampliação da escola;
- V- Garantir representatividade indígena nos espaços de formulação e acompanhamento de políticas públicas em Educação Indígena no Estado, como: Comissão Estadual de Educação Indígena/ NEI-RJ; Conselho Estadual de Educação e Conselhos Municipais de Educação.
- VI- Ampliar a discussão nas comunidades sobre o modelo de escola mais adequado ao projeto de futuro dos Guarani Mbya do Rio de Janeiro;
- VII- Estimular a articulação política dos professores em uma OPI – Organização dos Professores Indígenas, garantindo espaços de estudo e organização coletivas;

No documento final, produto da Conferência Nacional pudemos perceber vários apontamentos pertinentes à elaboração de políticas públicas ligadas à Educação Escolar Indígena como a criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e a criação dos Territórios Etnoeducacionais, porém prefiro destacar as que dizem respeito às diretrizes para a educação escolar indígena que virão de encontro com às leis já implementadas no Estado do Rio de Janeiro. Entre as demandas levantadas pelos indígenas destaco as que considere mais importantes e essas são:

Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica. (p. 6)

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, bem como, integrar os projetos societários dos povos indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades. (p. 6)

Criar legislação específica que garanta a autonomia dos povos na aplicação dos recursos nas escolas indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, e que oriente os gestores indígenas das escolas para administrarem esses recursos junto com a comunidade e de acordo com as suas necessidades. (p. 7)

Esta Conferência contribuiu, e muito para a reflexão da aldeia sobre o que esperam da educação escolar, dos órgãos do governo e serviu também para o fortalecimento do movimento indígena estadual na discussão a nível Nacional da criação e implantação de políticas públicas específicas para os indígenas Guarani Mbyá do Rio de Janeiro.

1.3.3 - O currículo no P.P.P da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda.

O Projeto Político Pedagógico apresentado acima nada mais é que a representação da concepção curricular dos professores, das lideranças, da comunidade, dos pais dos alunos entre outros, ou seja, esses atores visualizam um projeto de sociedade que querem que se construa e a escola passa ter um papel essencial, o de ajudar a construir esta nova sociedade indígena Guarani.

Portanto é importante ressaltar que o P.P.P é

...o conjunto de práticas sócio-culturais que permeiam a existência da escola e nas quais ela se insere. O currículo é portanto, causa/conseqüência dessas práticas sócio-culturais. Neste sentido ele é histórico, transformando-se junto com a dinâmica social da comunidade. (P.P.P, p. 4)

O principal papel da escola, segundo o P.P.P, é construir um currículo que parta da cosmovisão Guarani para pensar que tipo de pessoa vão formar. Para isso o eixo central da educação Guarani tem que ser o *Nhanderekó*, ou seja, a pessoa, os alunos devem ser formados para estar sempre participando da cultura tradicional e para estar sempre por dentro de como a sociedade indígena deve funcionar.

A pessoa Guarani deve ouvir respeitar e seguir as opiniões e conselhos dos mais velhos e a escola também deve ir no mesmo sentido. O conhecimento para os índios Guarani está dividido em duas partes: o conhecimento adquirido através da formação, do estudo, da

ajuda e conselhos dos outros e o conhecimento da religião, que vem dos caciques, rezadores e principalmente de *Nhanderu*¹².

O conhecimento para os Guarani não depende dos livros e sim do conhecimento dos mais velhos, conforme a fala de um professor no P.P.P:

...O branco tem conhecimento do livro, mas se nós queimar todos os livros, aí os brancos já não vai saber mais como é que vai andar. Mas nós não. Nós não temos papel, nem livro, mas devemos ter sempre conhecimento. (p. 13)

O Professor Alessandro quando perguntado sobre o Planejamento da aula disse: “*O planejamento da aula é discutido com os mais velhos, eles é que decidem o que vai ser ensinado*” (Puenta, 2009). Portanto, o currículo escolar da escola indígena Guarani deve se construir não só em espaços/tempos escolares, mas pelo contrário, o inverso se torna mais importante, a vida cotidiana, aspectos culturais e societários fazendo parte dos conteúdos escolares. A escola tem feito parte da vida social Guarani e:

As atividades sociais da aldeia estão presentes de maneira muito forte na Escola e as crianças participam das reuniões da comunidade, dos mutirões, das assembléias, etc. refletindo uma perspectiva metodológica de educação que respeita e aproveita a vida comunitária como instrumento pedagógico. (P.P.P p. 15)

O currículo da escola está em constante mudança e não é construído somente no espaço escolar, mas com auxílio de alguns projetos que vem sendo desenvolvidos na aldeia Sapukai e do próprio contato interétnico que faz surgir uma nova visão de mundo aos jovens e crianças Guarani.

1.4 - O Currículo em Movimento.

O Currículo está em constante movimento e mudança de acordo com o novo contexto sócio-cultural da aldeia. As aulas que acontecem na escola vão no sentido de o aluno falar bem o português mas sem esquecer da cultura, portanto a escola não pode ter um projeto isolado da comunidade, pois a educação essencial é para este povo a que está ligada a sua vida social, a sua religião e ao seu Modo de Ser.

O P.P.P segue no caminho da valorização dos espaços não-escolares de produção de conhecimento e cultura e estes se realizam através de projetos que atuam com diferentes atividades, organizadas por distintas instituições. Vêm sendo desenvolvidos com

¹² Nhanderú – Nosso Pai

adolescentes, jovens e adultos da Aldeia (alunos e professores) e acabam por contribuir na construção do currículo numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida conforme diretrizes apontadas na IV CONFINTEA¹³ 2009, que apontam no caminho da valorização do aprendizado que esses alunos construíram ao longo de sua vida escolar e não escolar principalmente, ou seja, seus saberes podem dialogar com o currículo da escola e contribuir na sua construção transformando a lógica de saberes e conhecimentos como conteúdos fragmentados distantes da realidade sociocultural dos alunos.

Os tempos e espaços da EJA são diferenciados e devem ser repensados pela escola no sentido de aceitar tempos e espaços diferentes dos instituídos e segundo documento da VI CONFINTEA, cabe também a escola e aos professores reconhecer:

...que el aprendizaje y la educación de adultos representan un componente importante del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que abarca un “continuum” de aprendizaje que va del aprendizaje formal al no formal y al informal. El aprendizaje y la educación de adultos atienden a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, los adultos y los mayores. El aprendizaje y la educación de adultos abarcan una amplia gama de contenidos: asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación para la vida familiar, ciudadanía y muchos otros, además de las prioridades en función de las necesidades específicas de cada país.” (p. 3)

Percebemos esta flexibilidade nos tempos e espaços quando temos a participação dos alunos e professores da escola nos inúmeros projetos que acontecem na aldeia Sapukai e muitos deles tem uma significativa contribuição na construção curricular, como o Projeto “Segurança Alimentar Indígena Guarani”, o I Curso de Extensão em Produção de Vídeo e os Livros e cartilhas publicados.

2.2.1 - Projeto “Segurança Alimentar Indígena Guarani”

Um dos projetos que aconteciam na Aldeia no período desta pesquisa foi o projeto: “Segurança Alimentar Indígena Guarani” que visava garantir a segurança alimentar da comunidade e foi fruto das propostas levantadas pelas lideranças comunitárias da aldeia nas oficinas de estudo da cartilha do Programa Fome Zero¹⁴.

O projeto: “Segurança Alimentar Indígena Guarani” buscou aliar as atividades educativas de alimentação e saúde realizadas dentro da estrutura social Guarani, nos

¹³ VI CONFINTEA – 6ª Conferência Internacional de Educação de Pessoas Adultas, promovida pela UNESCO, em Belém, Brasil, de 01 à 04 de dezembro de 2009.

¹⁴ “Como os Voluntários Podem Fazer Parte do Programa Fome Zero”, de Nísia Werneck. Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário e Programa Fome Zero. Tal estudo foi realizado em 2004 com a preocupação de combater a desnutrição infantil.

Joapyguá, com a formação dos professores da escola, dos agentes de saúde e das lideranças indígenas.

Além disso, o projeto visou garantir a segurança alimentar da comunidade indígena Guarani Mbya de Angra dos Reis tendo como principais atores os profissionais da escola e principalmente os alunos.

O projeto foi direcionado a quatro áreas prioritárias de intervenção: Nutrição, Educação, Organização Social Guarani e Geração de Trabalho e Renda.

O trabalho de intervenção na área de nutrição se realizou através de oficinas pedagógicas nos *joapyguá*¹⁵ com o objetivo de retomar os hábitos alimentares tradicionais Guarani e implementar novos hábitos que fossem nutritivos e de baixo custo para a comunidade, além de ter sido construída uma padaria comunitária e capacitado 8 jovens (indicados pelos 8 *joapygua*) em um Curso de Qualificação Profissional de Padeiro.

Na escola o projeto se inseriu nas atividades cotidianas através de alguns projetos pedagógicos que foram realizados pelos educadores, agentes de saúde, mulheres e lideranças tendo com tema gerador: “Nutrição”. O principal objetivo da inserção na escola foi a participação dos jovens e professores Indígenas nas discussões de segurança alimentar e formação dos mesmos em agentes representantes da comunidade na busca de uma alimentação saudável e tradicional, priorizando os valores culturais do povo Guarani.

O objetivo mais importante da inserção da escola no projeto é o da responsabilidade que ela deve ter com a situação de segurança alimentar, envolvendo professores, jovens e crianças. A escola não tem assumido esta responsabilidade e como questionou Nobre (2009 b), a escola também não poderia tomar para si a responsabilidade na formação dos:

...agentes de saúde, dos guias de turismo, dos professores, das lideranças indígenas da Associação, dos artesãos, em diferentes cursos, modalidades, projetos de formação continuada, em pesquisas? (...) Numa perspectiva de garantir a autonomia dos seus projetos de futuro, a escola indígena não deveria acompanhar as demandas educativas necessárias à formação de jovens e adultos para a sua auto-sustentação em programas de desenvolvimento sócio-sustentável? (p. 9)

A organização social Guarani foi abordada pelo projeto a partir de uma proposta de trabalho educativo com o objetivo de reflexão da comunidade sobre as ações educativas e de segurança alimentar que configuram atualmente o modelo sócio-cultural Guarani. Foi realizado através de oficinas de *Joapygua Reko*¹⁶ pelo Professor Algemiro Karai Mirim.

¹⁵ Família extensa, composta de pai/sogro, filhos solteiros, filhas casadas, genros, avós e agregados.

¹⁶ Joapygua reko – o modo de viver em família.

A Geração de Renda trabalhou na capacitação de jovens padeiros, de recepcionistas de turismo que trabalharam no turismo eco-cultural, na construção de espaços de visitação, no curso de informática¹⁷ para os jovens e a construção de uma escola de informática comunitária e de um mercadinho que tem a gestão totalmente feita pelos Guarani.

A intenção é que os jovens gerenciem os passeios turísticos no futuro fazendo com que tirem o sustento para sua família sem sair da aldeia, que os jovens do mercadinho saibam gerir com sucesso seu negócio, o mesmo para os jovens padeiros e os jovens da informática possam utilizar os conhecimentos dessa nova tecnologia em benefício da comunidade.

As inúmeras ações do projeto que envolveram uma grande parte da aldeia deixaram marcas de aprendizagem e construção curricular, na minha opinião mudaram a vida dos Guarani da Aldeia Sapukai, pois eles puderam perceber que as ações do projeto a todo momento estavam ligadas a vida cotidiana e à luta pela sobrevivência deste povo. Estas ações contribuíram para a formação destes jovens e adultos para a vida onde, nas oficinas de geração de trabalho e renda, foram capacitados para gerir o negócio da padaria, mercadinho e recepcionistas de turismo nos cursos de profissionalização de gestão de negócios.

Na área da nutrição as mães e crianças resgataram receitas tradicionais Guarani com maior valor nutritivo e hoje nas casas já podemos ver na prática essas receitas sendo seguidas e principalmente lembradas, além de aprenderem também a comprar os ingredientes que necessitem. Em algumas casas as oficinas para reflexão e busca de estratégias para o que fazer com o lixo já surtiu efeito e as mulheres e crianças sabem o que fazer com seu lixo doméstico.

A relação da escola com o projeto surtiu efeito não só nos projetos pedagógicos, que realizava atividades de educação alimentar, como também na formação dos professores e alunos da escola em um curso de produção em vídeo que será apresentado em seguida.

2.2.2 – I Curso de Extensão em Produção de Vídeo.

Um dos trabalhos mais recentes do projeto de extensão: “Cultura Guarani e Processos Educativos” da UERJ em parceria com o projeto de “Segurança Alimentar Indígena Guarani” e com a SEE-RJ, foi o “ I Curso de Extensão em Produção de Vídeo” realizado com a escola e na escola com os professores, alunos, jovens da comunidade e alunos da UERJ.

O curso foi pensado a partir da percepção do interesse das crianças, jovens e adultos pelas novas tecnologias que chegaram à aldeia a partir da chegada da luz como: televisão,

¹⁷ Em parceria com o CDI – Comitê Para Democratização da Informática

dvd, telefones celulares, computador, câmeras filmadoras entre outros. A partir também da inclusão da Escola e seus professores nas atividades do curso a fim de contribuir na formação destes, por ser um processo pedagógico de produção, fazendo com que possam refletir sobre os impactos e contribuições destas tecnologias para suas vidas e cultura.

O curso durou 7 meses e teve a participação de 21 jovens, adolescentes e adultos da comunidade onde tiveram aulas e participaram de oficinas que foram divididas em 4 etapas específicas: a elaboração coletiva do roteiro; as filmagens; a edição e a exibição de filmes e debates que ocorreram concomitantemente com as etapas anteriores.

Os objetivos iniciais do curso foram: instrumentalizar os jovens, professores e alunos no uso das técnicas de produção de um vídeo; produzir um documentário etnográfico sobre a história de vida do Xamã Sr. João da Silva Verá Mirim, cacique da aldeia Sapukai; Refletir sobre questões como: auto-sustentação, resistência cultural, projetos de futuro, entre outros. Mas no decorrer do processo, após discussões da elaboração do roteiro, os grupos de jovens levantaram diferentes temas que levaram a divisão do documentário em blocos temáticos.

A desistência da idéia inicial de contar a vida do Xamã não prejudicou em nada o conteúdo do vídeo, pelo contrário, contribuiu para o aparecimento de novos questionamentos vindos dos jovens e adolescentes que puderam refletir e incentivar a reflexão de sua comunidade.

Os blocos temáticos escolhidos foram: Religião, Cultura, Educação, Saúde, Projetos na Aldeia, Cotidiano, Tecnologias e História da Aldeia, sub-temas foram surgindo a partir das filmagens e algumas cenas foram gravadas para dar “link” aos blocos.

A filmagem teve a participação de todos os jovens que se dividiram em grupos de acordo com o bloco que escolheram; todo trabalho foi feito em conjunto e as pessoas entrevistadas também foram escolhidas por eles. A intenção desses jovens em nenhum momento foi de competição entre um grupo e outro, pois maior que isso era a empolgação de aprender algo que para muitos ali era novo e esse conhecimento com certeza será compartilhado entre outros jovens e crianças que não puderam participar.

A edição teve um número reduzido de jovens por se tratar de um trabalho meticuloso que necessitava de muita concentração e esforço, e que em minha opinião, foi a etapa do vídeo mais difícil, mas não deixou de incentivar as discussões e as verdadeiras intenções do vídeo, que foi destacar as falas da comunidade, o que esperavam para o futuro, o que desejavam que mudasse, o que é considerado perigoso para a cultura, para vida Guarani e valorizar e resgatar em todo o documentário a sua cultura.

Na edição optaram por evidenciar a contradição em que vivem os Guarani que pode

ser encontrada em praticamente todas as falas dos entrevistados. Sobre a tecnologia, nos depoimentos de dois jovens que participaram do curso de vídeo, podemos perceber claramente esta contradição:

Se os Guarani aprender a usar o computador o próprio Guarani pode produzir o material pras crianças da aldeia, porque se o branco vem fazer o material pra gente, um filme, não vai servir pra gente. Então é melhor a gente aprender a fazer um vídeo, um registro no computador pra gente mostrar e ensinar um ao outro a registrar e preservar a nossa cultura. Com isso a gente vai pensar como vamos levar o futuro das crianças da aldeia". (Leandro Chamorro, Professor de Informática)

A tecnologia para mim atrapalha muito, principalmente nossa cultura. Eu me lembro quando eu era pequeno não tinha luz elétrica, não tinha tecnologia, a gente fazia armadilha, todo mundo se reunia e ia para o mato, acordava cedo. Com a chegada da luz elétrica a coisa mudou porque ao invés de fazer armadilha, alguns vão assistir dvd, outros vão jogar playstation. O jovem está deixando de se preocupar com a cultura, só fica jogando Playstation". (Cláudio Karai Papá, Recepcionista de Turismo Eco-Cultural)

Esta situação contraditória evidenciada a todo momento no documentário faz avançar a discussão no sentido da contribuição para a construção do currículo no que diz respeito a formação dos professores. Segundo Nobre (2009 b):

Os professores em formação são agentes que refletem e se vêem refletidos no filme que foi produzido no Curso numa perspectiva crítica de interculturalidade, de reflexão sobre os elementos culturais das tecnologias de comunicação que vem afetando o dia a dia e a cosmovisão dos "modernos" Guarani. (p. 9)

A reflexão e discussão sobre a cultura, vida, problemas da aldeia e estratégia de resistência esteve presente no curso não só para os professores que participaram, mas para todos os jovens, adolescentes e crianças da aldeia. Além de ser o conteúdo do vídeo.

Pudemos o perceber que enquanto aprendiam e dominavam as técnicas de produção, direção, filmagens, edição de vídeos, entre outras, estavam em permanente interação e contato com elementos culturais tradicionais que se fundiam aos elementos culturais não-índigenas.

2.2.3 - Livros e cartilhas produzidos.

Na E.I.E.G.K.K.R projetos das mais variadas áreas de atuação aconteceram com o objetivo de construir coletivamente, com os professores e alunos da escola, materiais didáticos para auxiliar os próprios professores indígenas em suas aulas.

A maioria dos livros que existem hoje na escola são enviados pela SEE-RJ e são os mesmos materiais que são mandados para as escolas "regulares". Os conteúdos destes livros é totalmente fora da realidade desta escola e principalmente da realidade cotidiana destes

professores e alunos.

Já os livros confeccionados foram fruto, principalmente de atividades de extensão, oficinas pedagógicas, oficinas de desenho, de contação de histórias, etc. desenvolvidos por Universidades e ONGs.

Grande parte dos materiais construídos pelos professores indígenas nestes projetos também servem de subsídio a professores não-índios em suas aulas visto que a cultura indígena deve ser incorporada ao currículo das escolas nacionalmente segundo a lei 11.645/08¹⁸.

Entre os principais resultados destes trabalhos estão os livros: Nhaneretarã Kuery va'e Kuere Nhanemãndu'Aa kyringue Yvotyty; Apresentação dos sons da língua: Guarani Mbyá; Ara Rekó Memória e Temporalidade Guarani; Cadernos de Projetos Pedagógicos; Cadernos de receitas; Maino'i Rapé (Caminho da Sabedoria)¹⁹.

Estes livros tratam de diferentes temas como: a história milenar dos Guarani Mbyá, seu modo de vida; a linguagem (cartilha); a memória e a temporalidade Guarani; seus hábitos alimentares tradicionais; Educação alimentar.

O Nhaneretarã Kuery va'e Kuere Nhanemãndu'aa Kyringue Yvotyty (Figura 1) faz um apanhado da história dos Guarani Mbya através de fotografias e quadros, onde os professores olhavam estas figuras e contavam a sua versão da história, contavam o que acontecia, segundo eles, na época das figuras. Um detalhe importante é que este livro é todo escrito na língua materna, o guarani.

¹⁸ Lei homologada em 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

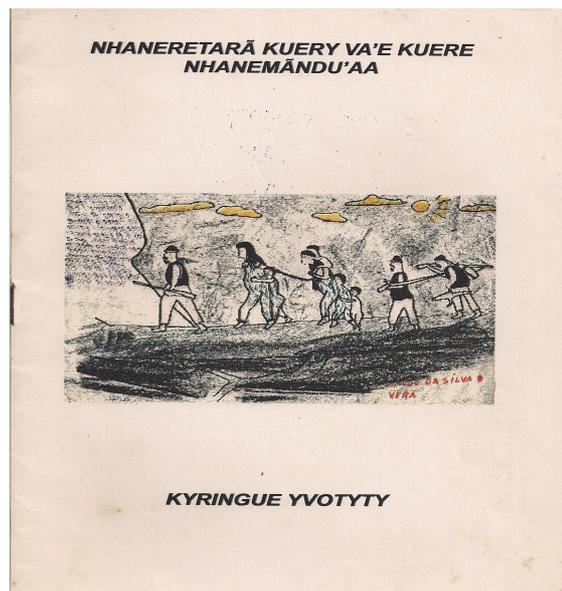


Figura 1

Este não é um mero detalhe, pois os professores podem utilizar em suas aulas de língua guarani, de história, fazendo com que as crianças e jovens possam conhecer sua história e não a história que dizem que é deles. Além de ser um instrumento de manutenção e registro da língua.

No livro: *Maino'i Rapé: O caminho da sabedoria* (Figura 2), a história dos Guarani Mbyá é contada através de um elemento tradicional da cultura que é o cesto guarani que, segundo os organizadores deste livro, é capaz de carregar marcas da história e da resistência deste povo.



Figura 2

Este livro pretende não só refletir sobre o pensamento Guarani perante a sociedade nacional, como também o contrário, ou seja, a visão da sociedade nacional deve mudar no que diz respeito à cultura e história indígena Guarani.

A memória e a temporalidade Guarani é tratada no livro *Ara Rekó: Memória e Temporalidade Guarani* (Figura 3), onde o cotidiano é tratado através dos tempos referentes aos diferentes acontecimentos deste por exemplo: trabalhos, saberes e fazeres. Foram explorados o desenho, a fotografia e as descrições de elementos culturais.

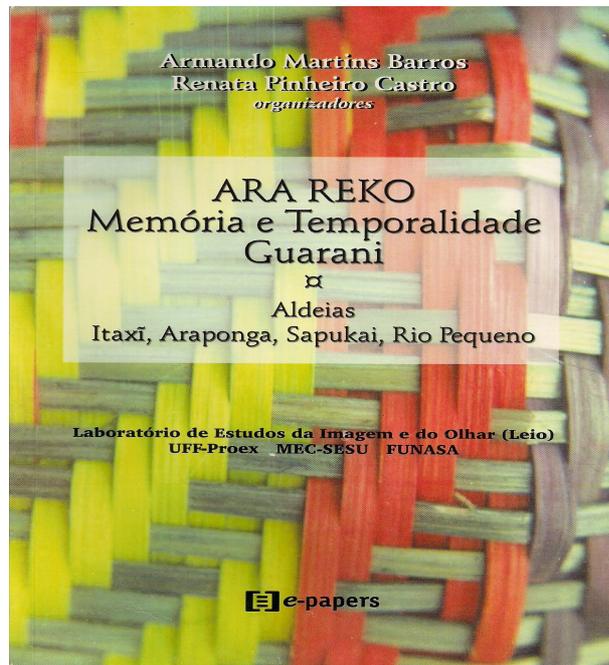


Figura 3

Um livro, que podemos chamar de cartilha Guarani é: *Apresentação dos Sons da Língua: Guarani Mbyá*, (Figura 4) que foi construído com este objetivo, de ser uma cartilha só na língua materna, contendo o alfabeto, as sílabas mais usadas, os sons das palavras Guarani.

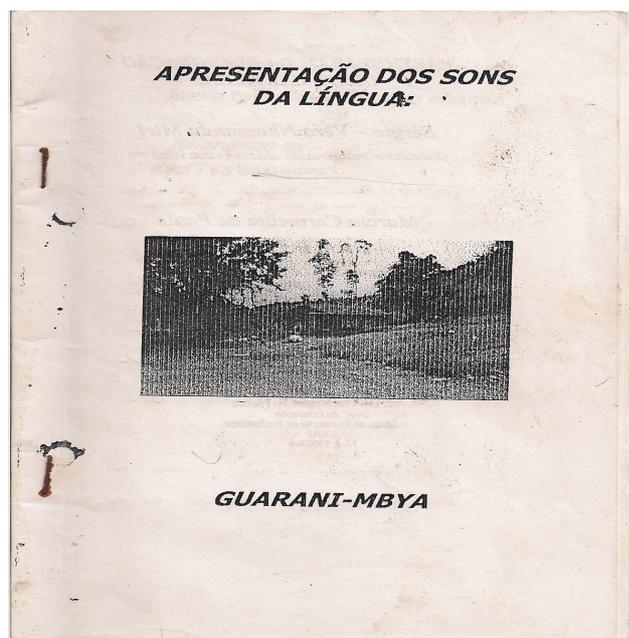


Figura 4

Esta cartilha pode se enquadrar em uma das dimensões da prática pedagógica de construção do currículo da escola indígena atualmente que é o da *reprodução*²⁰ de elementos não-indígenas nas aulas. Uma cartilha como esta nada mais é que uma versão empobrecida e fragmentada da língua guarani.

O Caderno de Receitas (Figura 5) e o Caderno de Projetos Pedagógicos (Figura 6), ambos construídos com os professores e jovens da escola com a assessoria do projeto de “Segurança Alimentar Indígena Guarani”, tem como principais objetivos o resgate de hábitos alimentares tradicionais e saudáveis; Um trabalho de assessoria aos professores em atividades de educação alimentar.

O primeiro traz projetos pedagógicos que foram feitos com os professores a fim de praticarem o que aprenderam ou até aperfeiçoarem estes projetos. O segundo traz receitas tradicionais Guarani a fim de resgatar uma alimentação saudável.

²⁰ Trataremos mais profundamente desta categoria, a *reprodução*, no terceiro capítulo deste trabalho monográfico.

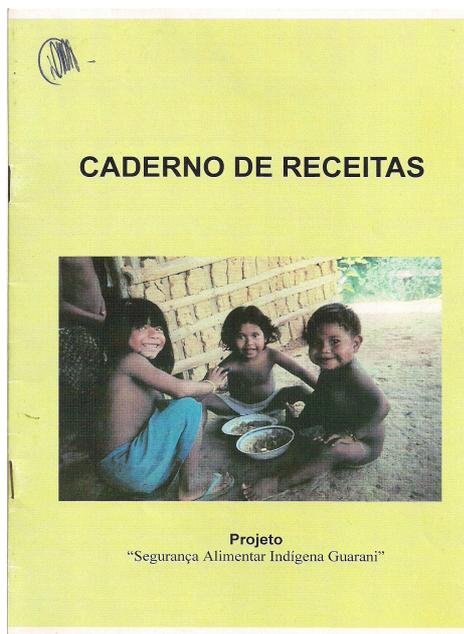


Figura 5

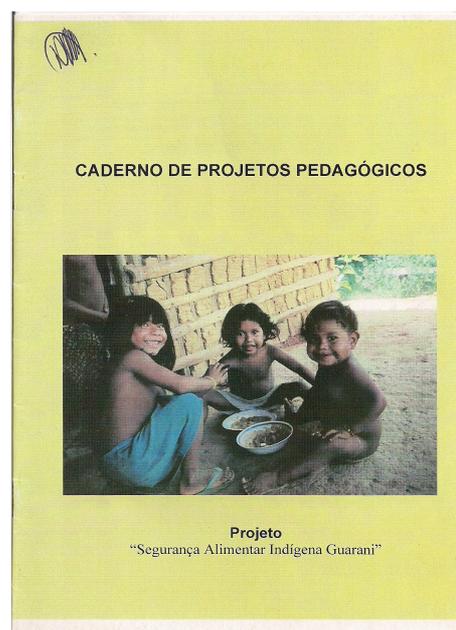


Figura 6

Estas experiências são importantes pela contribuição na formação de todos os envolvidos visto que foram trabalhos de intensa reflexão cultural, intercultural e social que tiveram a participação, ou melhor, a autoria dos sujeitos desta cultura e sociedade.

A importância destes materiais também se percebe não só por servirem de subsídio a professores indígenas e não-indígenas em suas aulas, como também contribuem para a afirmação dos discursos indígenas reforçando sua visão de mundo e sua identidade.

Estas visões serão comentadas e evidenciadas no capítulo seguinte que tratará da prática dos professores da aldeia Sapukai.

3 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI DA ALDEIA SAPUKAI.

Neste capítulo analisaremos a prática pedagógica utilizada pelos professores da E.I.E.G.K.K.R através de suas aulas, dos planos de aula, dos diários de classe, dos cadernos e trabalhos dos alunos.

Sabemos que muitos fatores permeiam a definição e construção da prática pedagógica dos professores e alguns dos elementos que a constitui serão discutidos neste capítulo, são eles: a formação dos professores; os processos pedagógicos da construção curricular; As

principais características, já observadas, de uma possível Pedagogia Indígena Guarani; e o principal foco da análise, as aulas e os elementos que as constituem.

3.1 – A formação dos professores indígenas: um diálogo entre teoria e prática.

Como vimos no capítulo anterior a nova legislação vigente obrigou a contratação de professores índios para atuação nas aldeias o que impulsionou a elevação da formação destes propiciando o acesso a tecnologias e qualificação no seu relacionamento com a sociedade envolvente. Os professores estão se constituindo como novas lideranças que tem auxiliado na garantia e luta pelos direitos de suas crianças e são referenciados pela sua comunidade e pelos não índios.

A formação dos professores indígenas tem importância fundamental no processo de busca da autonomia das experiências escolares indígenas, porém algumas questões são muito pertinentes de serem feitas: Quem elabora os currículos para o Magistério Indígena? Quem forma os formadores do Magistério Indígena?

Com a contribuição de TESTA (2007), de PALADINO (2001) e de CASARO (2009) podemos levantar algumas questões pertinentes aos cursos de magistérios específicos que vem sendo realizados pelo Brasil.

TESTA (2007) nos traz importante trabalho com os Guarani Mbyá onde apresenta os relatos de experiência dos professores indígenas Guarani do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro²¹, acompanhando o desenrolar destas trajetórias específicas de aprendizagem focando os cursos de formação, a prática docente e as várias questões que surgiram a partir destes relatos.

As questões são diversas e entre elas está o conflito entre as lideranças mais velhas e as novas lideranças que vem surgindo, os professores, por exemplo, com relação aos conteúdos e conhecimentos que devem ser transmitidos na escola. Segundo Testa, em um relato de uma professora Guarani é exemplificado este conflito, enquanto os jovens professores lutam por uma escola diferenciada onde componentes da cultura indígena Guarani Mbyá são incluídos nos conteúdos escolares, muitas lideranças de velhos ligados ao xamanismo, principalmente, acreditam que a escola boa é a escola que é igual a dos não-índios, pois os conhecimentos do *Nhandereko* e até mesmo a língua não devem fazer parte da vida escolar e sim da vida cotidiana. Para os mais velhos o papel da escola seria ensinar as

²¹ Testa entrevista o professor Sérgio da Silva Verá Nhamandu Mirim da aldeia de Parati Mirim em Paraty.

coisas do não-indígena e ela não teria legitimidade para incluir em seus espaços o *Nhandereko*.

Os professores indígenas concordam em parte com essa afirmação, pois acreditam que alguns elementos da cultura e a língua Guarani podem ser incluídos como objetos de ensino na escola sem deixar de considerar as experiências de aprendizagem que acontecem sem a participação da instituição escolar.

TESTA (2007) afirma que as situações cotidianas que permeiam a formação dos professores influenciam no seu modo de ensinar e:

...as experiências de onde os professores Guarani buscam sua formação tem início e se estendem muito além do seu contato com a instituição escolar: os aprendizados que experimentam nas relações de parentesco, nos sonhos, nas rezas e nos conflitos com agentes das sociedades não indígenas tem um peso imenso na constituição de sua identidade como educadores, algo que tem sido negligenciado em estudos e programas voltados para a formação de professores indígenas. (p. 33)

Outra questão pertinente que é colocada por PALADINO (2001) é a mudança de papel dos professores indígenas que passam a ser interlocutores privilegiados e

...essa nova ocupação é uma “conquista”, tanto pela possibilidade de assumir o ensino escolar e elaborar outras modalidades e estilos de exercer tal função, quanto por ser uma importante fonte de recursos e de acesso a novos espaços. (p.40)

E, CASARO (2009) acrescenta que no âmbito dos anseios das populações indígenas encontram-se duas categorias que devem ser refletidas pelo movimento indígena:

...1-)o conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade e, 2-) o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor – índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado/reelaborado e *vivido* pelo *seu* povo que deve buscar fazer a síntese, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes. (p.7)

Os cursos de formação são elaborados por não-índios, as aulas são dadas por não-índios e mesmo que sigam, com rigor, tudo que foi discutido e pensado com os indígenas, os discursos sempre estarão impregnados de nossas propostas, intervenções e ideologias. Será que os cursos de formação que os professores indígenas do Brasil estão fazendo os tem preparado efetivamente para assumir autonomamente a Escola como um todo? Esta questão é de suma importância, pois:

Uma escola de professores índios, que alfabetizam na língua indígena, mas na qual a direção político-pedagógica não é indígena; o planejamento e a avaliação não são indígenas; e o professor índio só dá aulas de Língua indígena, Cultura Indígena, Arte Indígena ou Lendas e Mitos Indígenas é, na verdade, um espaço de dependência, onde –

na prática – se diz todo dia que o índio é incapaz. Tão incapaz que não pode ter uma escola indígena. (NOBRE 2009, p.21)

Temos percebido que há uma enorme distância entre a teoria e a prática implementada dentro da sala de aula. O acompanhamento político e pedagógico de algumas Secretarias de Educação ainda é um grande desafio. Além disso, muitas vezes não levam em conta os problemas e dificuldades que seriam enfrentadas no deslocamento dos professores que muitas vezes realizam seus cursos em estados distintos e muito distantes do seu estado.

Uma outra questão que deve ser lembrada é que o currículo do curso de formação, apesar de ser pensado para um curso diferenciado de formação de professores, acaba não levando em conta as especificidades de cada escola e aldeia, como coloca Nobre (2009 b):

Sabemos que as experiências de escolarização empreendidas no Brasil são bastante diversificadas, assumindo contornos próprios de etnia para etnia. Até dentro de uma mesma etnia, apresentam características diferenciadas de uma aldeia para outra. Não podemos, portanto, falar em uma educação indígena única no país, dada a variedade sócio-cultural de cada grupo, nem sequer de uma educação indígena guarani, dada a diversidade entre as aldeias pertencentes ao mesmo sub-grupo Guarani Mbya. (p.2)

Portanto os currículos deveriam ser específicos de cada etnia e aldeia e respeitar cada forma específica de ensino aprendizagem que já vem sendo implementada nas escolas, mesmo antes da chegada da instituição escolar como escola indígena *diferenciada, autônoma, intercultural e bilíngue*.

3.2 – Processos Pedagógicos de Construção Curricular.

Os processos pedagógicos de construção curricular que acontecem na escola indígena estudada e em grande parte das escolas indígenas do Brasil têm uma grande sustentação no modo tradicional de viver de cada povo indígena. No caso dos Guarani Mbyá o *Nhandereko*, que se torna peça fundamental e essencial como observou Bergamaschi (2005): *observo as aldeias repetirem a palavra fundadora e reinventarem a tradição, fagocitando o novo, modificando-se e mantendo-se integralmente Guarani*.

Existe um tensionamento permanente entre as pressões ocidentalizantes do aparelho de Estado e a *guaranização* das práticas pedagógicas por parte dos professores indígenas, ao longo do processo de escolarização (Nobre, 2009a). Por meio de suas práticas escolares os professores buscam constituir um modo próprio de ensinar de acordo com sua cosmologia, ou como coloca Bergamaschi:

É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer escolar. Nessa

perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados. (p. 1)

Bergamaschi (2007) afirma que a cultura tradicional Guarani não é estática, e que, apesar de terem muito medo do poder homogeneizador da instituição escolar que tange o tempo todo seus tempos e espaços impondo saberes ocidentais como verdades absolutas, os professores indígenas tem feito valer suas formas de aprender e ensinar.

Na observação do dia-a-dia das crianças na aldeia, Bergamaschi (2007) destacou algumas características comuns a elas: a curiosidade, a imitação, a autonomia, a oralidade e o respeito. A descoberta destas características pode auxiliar no entendimento de um “fenômeno” que é chamado por Bergamaschi de encontro das cosmologias, ou seja, a escola é um outro mundo, *outra cosmologia que adentra no Nhandereko e, estrategicamente, deixa registradas as diferenças entre as duas formas de viver e de educar* (p. 206).

Enquanto observamos as aulas dos professores Guarani, temos a impressão de que é apenas uma aula nos moldes tradicionais das aulas não indígenas, porém através do constante acompanhamento no projeto de pesquisa, pudemos perceber que há algo a mais do que uma imitação de nossas aulas e de nosso modelo pedagógico.

Bergamaschi (2007) ressalta que *dispor o olhar para ver a sala de aula nos pequenos atos que a tornam diferenciada, em seu momento mais íntimo, evidencia o movimento de uma escola "se fazendo" na aldeia Guarani* (p. 210) e a escola diferenciada é uma luta constante mesmo que algumas práticas dos professores indiquem que o *Nhandereko* está sendo respeitado e seguido nas aulas. A luta ainda maior vem no sentido dos índios serem reconhecidos como atores de suas próprias políticas e definidores de suas práticas educativas, sobre isso destaca que:

O olhar que localiza os Guarani também como protagonistas da política pública é o olhar que foge da unilateralidade e, mesmo no silêncio, reconhece a potência de um povo que sobrevive aos mais refinados atos de destruição, mantendo suas crenças e seu modo de ser, modificando-as de acordo com as solicitações do presente, porém, coerentes com uma cosmologia que se transforma, mas continua Guarani. (Bergamaschi, 2007, p. 211)

Percebemos que as características levantadas por Bergamaschi são também exercidas em sala de aula, a escola se torna totalmente irregular, aos olhos não-índios, no que diz respeito ao seu tempo e espaço. Mas assim se faz constituir por características próprias.

Algumas características da pedagogia escolar indígena na E.I.E.G.K.K.R já foram levantadas pelo projeto de pesquisa e são elas (NOBRE, 2009 e 2009 a):

- Autonomia, liberdade e descontração das crianças;

Há uma enorme liberdade exercida pelas crianças guarani que estão sempre à vontade para tomar qualquer decisão, como a de sair da sala, se a atividade não estiver lhe interessando mais ou quando quer ir ao banheiro ou beber água, por exemplo.

- Forte participação das crianças;

Enquanto as atividades são interessantes para as crianças, elas participam ativamente das aulas. Todos se movimentam, falam, ajudam o colega, levantam, sentam, respondem ao professor. Os professores quase nunca chamam a atenção dos alunos, pois quase sempre eles estão participando das atividades.

- Grande curiosidade e observação;

A criança Guarani Mbyá ocupa um lugar privilegiado na Aldeia como interlocutora silenciosa de todas as situações cotidianas, pelo fato de não serem proibidas de participar de nenhuma atividade. Esta característica é percebida a todo momento nas aulas, pois elas demonstram muita curiosidade com tudo o que pertença a outro universo cultural.

- Língua Guarani como língua de instrução; Bilingüismo de manutenção e resistência;

Numa aula guarani, a língua de instrução é o Guarani e as crianças só conversam em Guarani entre si, o que garante um espaço de uso social da língua materna ajudando na manutenção da mesma.

- Forte presença da oralidade com um certo desapego à escrita;

Os Guarani são, como todos os grupos indígenas do Brasil, um povo de memória oral, por isso suas aulas são fortemente marcadas pela oralidade, nas explicações, nas conversas, nos exemplos.

- Necessidade de preservação da cultura, o *Nhandereko*

Incluem em suas aulas temáticas, histórias, atividades, brincadeiras, características de sua cultura milenar auxiliando assim na preservação da mesma.

- Presença de ritual e formalismo nas aulas;

Os guarani valorizam os aspectos simbólicos que permeiam a aula. O quadro, as carteiras, as canetas, os lápis coloridos, são para eles elementos que compõem a aula. Nota-se assim um certo formalismo durante as aulas, como todos se sentarem em filas e o professor

ficar sempre à frente de todos. Há um respeito muito grande de todos pelo papel social que o professor ocupa na aldeia e nas aulas.

- Ocorrência de imitação;

A educação indígena apóia-se na imitação dos exemplos dos mais velhos. Nas aulas as crianças costumam a imitar o que os professores estão fazendo, assim como as crianças menores imitam as crianças maiores no cotidiano de brincadeiras na Aldeia.

- Ocorrência de repetição nas atividades;

A narrativa oral dos Guarani é permeada de repetições que é marca da linguagem produzida por eles.

- Grande respeito mútuo nas relações;

Há um enorme respeito permeando as relações escolares entre alunos e professores Guarani. Tal respeito, tanto do professor para com os alunos como dos alunos para com o professor, é fruto talvez de uma característica da educação tradicional indígena, em que os mais velhos têm um papel social muito importante e sendo muito respeitado.

- Grande ocorrência de desenho nas atividades;

As crianças se envolvem com facilidade em atividades de desenho e com freqüência os professores recorrem ao desenho em suas aulas, assim como sempre estimulam suas crianças a desenharem.

É impossível negar a intrusão da instituição escolar no modo de vida diferenciado, mas *fica igualmente evidenciado que essa escola se faz diferente quando inserida no Guarani Reko, quando é apropriada e re-significada pelas pessoas que a fazem na aldeia,* (Bergamaschi, p.15) nos pequenos gestos cotidianos sustentados pelas características de uma educação tradicional.

Segundo Nobre (2009 a) os professores Guarani incorporam e recriam elementos característicos da pedagogia escolar não-indígena e os re-significam de forma criativa em suas aulas além de transferirem elementos da educação tradicional Guarani para dentro da escola.

Observamos três processos pedagógicos que constroem o currículo e permeiam a aula dos professores Guarani Mbyá: **a apropriação com produção, a re-significação (ou guaranização) e a reprodução** (NOBRE, 2009).

A *apropriação com produção* acontece quando elementos tradicionais da cultura e educação indígena são levados para a escola. Temos como hipótese de que esta atitude seja uma tentativa de preservar seus elementos culturais tradicionais e resistir.

A *re-significação* ocorre quando elementos da educação tradicional não indígena são transformados e adaptados à pedagogia indígena. Este processo aparenta ser uma adaptação dos elementos culturais não indígenas aos indígenas que é chamado por nós e alguns autores como *guaranização*, que às vezes envolve o descumprimento ou subversão de regras que produzem uma certa irregularidade na prática escolar indígena.

A *reprodução* de elementos não indígenas ocorre quando estes elementos são praticamente copiados, ou seja, simplesmente reproduzidos.

Tive um exemplo claro desta *guaranização* em uma visita à aldeia com um grupo de graduandas em Pedagogia da UERJ, onde o professor Alessandro nos deu uma “aula” sobre educação escolar indígena, algumas das futuras pedagogas presentes podem não ter notado, mas na realidade, o que aconteceu naquele dia foi um forte indício de que tínhamos muito a aprender com aquele professor.

Em meu diário de campo descrevi o acontecido e o que mais me chamou atenção foi o momento em que entramos na sala de aula da E.I.E.K.K.R. e vimos escrito no quadro: “*Sejam bem vindos à nossa escola*”, em Guarani e em Português, e algumas palavras em Guarani com a tradução para o português ao lado.

Num primeiro momento podemos pensar que esta é uma atitude que se toma diariamente em nossas escolas quando recebemos alguma visita que nos agrada, mas analisando esse episódio na perspectiva da Antropologia pude observar que os índios Guarani da aldeia Sapukai não só estão re-significando a escola, como estão tornando um elemento que não faz parte de sua cultura em um mecanismo de preservação e valorização de sua própria cultura.

Quando o professor Alessandro escreve no quadro: “*nossa escola*” acredito que está querendo dizer: nossa escola diferenciada, a escola que vocês, não índios, não tem e que precisam conhecer, aceitar e principalmente reconhecer.

As palavras na língua materna, o Guarani, com a tradução ao lado expressam a preservação de sua língua sem deixar de dominar a língua portuguesa. A aula dada pelo professor nos mostrou o quanto ainda precisamos aprender sobre a vida e a cultura dos povos indígenas, especificamente sobre os Guarani Mbyá.

Estes processos serão relacionados e utilizados na análise das aulas que serão apresentadas no próximo item deste trabalho monográfico.

3.3 - Análise das aulas dos professores da E.I.E.G.K.K.R.

As aulas e seus elementos constitutivos serão descritos e “classificados” segundo as três categorias apresentadas anteriormente, pois acredito ser uma forma de alcançar o objetivo principal desta monografia que é investigar se a prática pedagógica dos professores pode contribuir ou não para a manutenção / preservação da cultura tradicional indígena.

Acredito que valha a pena relembrar que todas as aulas que foram assistidas na E.I.E.G.K.K.R foram conduzidas na língua materna, o Guarani, portanto não pude entender tudo o que foi falado pelos professores e alunos aumentando o nível de dificuldade de análise e compreensão de algumas etapas da aula. Foram escolhidas duas aulas, três planejamentos de aulas²² e uma atividade, com um exercício impresso em folha.

As aulas são de língua Guarani do 1º ciclo com o professor Alessandro e de ciências do 2º ciclo com o professor Sebastião. As aulas foram analisadas da seguinte maneira: fizemos a recuperação de todos os passos das aulas; Analisamos cada passo tentando analisar cada um deles com as categorias de análise.

Os planejamentos escolhidos²³ foram: dois da aula de Estudos Sociais do 4º Ciclo e um da aula de Português também do 4º Ciclo. Na análise dos planejamentos foram destacados alguns trechos e analisados segundos as mesmas categorias anteriormente citadas.

O exercício em folha é um modelo de questionário que comumente é utilizado pelos professores como método avaliativo. Trata –se de um exercício de Geografia. Este exercício (Anexo 5) foi escolhido para demonstrar os tipos de questionários que comumente são utilizados pelos professores da E.I.E.G.K.K.R. onde os conteúdos se tornam empobrecidos pelo tipo de questões contidas neles.

3.3.1 – Aula de língua Guarani do professor Alessandro. Tema: Solo

A aula do professor Alessandro tem como principais objetivos tratar dos cuidados com o solo e apresentar as sementes tradicionais da cultura Guarani Mbyá, principalmente o *k*²⁴, pois é uma semente sagrada que está totalmente ligada à religião e a vida social Guarani. Tratou também das sementes que foram incluídas em seu cardápio após o contato com o não-índio.

- Recuperação dos passos da aula:

²² Os planejamentos escolhidos não dizem respeito às aulas analisadas. Os planejamentos foram feitos em português.

²³ A cópia do planejamento encontra-se em nos anexos.

²⁴ Avaxi - Milho

- a) Bate papo informal com a turma falando sobre as plantações e cuidados com o solo.
 - b) O professor mostra as sementes do *Avaxi*, semente tradicional Guarani.
 - c) As crianças pegam as sementes na mão enquanto o professor aprofunda a explicação sobre ela.
 - d) Há uma breve conversa do professor com os alunos.
 - e) O professor mostra outras sementes aos alunos, o *komanda*²⁵.
 - f) O professor conversa com os alunos sobre o *aroi*²⁶.
 - g) Fala sobre o *avaxi* e conversa sobre a importância e o significado desta semente à cultura tradicional.
 - h) Pergunta aos alunos se lembram de todas as sementes que ele mostrou na aula como uma espécie de avaliação do que foi ensinado.
- Análise segundo as três categorias:

Analizando como a aula foi desenvolvida pude identificar vários elementos de uma aula comum a nós, não-índios: uma conversa informal explicando sobre o que se trata a aula; materiais, no caso as sementes tradicionais e as não-tradicionais, como instrumento pedagógico concreto à aula; explicação mais específica podemos dizer até científica, sobre a utilização de cada uma delas na alimentação e na preservação do solo; avaliação do que os alunos conseguiram compreender sobre o que foi ensinado.

Podemos dizer então que a forma de organizar ou desenvolver as atividades da aula são uma cópia do nosso modelo de organizar e planejar nossas aulas, ou seja, poderíamos classificar esta aula como uma *reprodução* de nossas aulas.

Porém, muitas outras características constituem uma aula. Observei nesta aula a *apropriação com produção* do professor de elementos tradicionais da cultura Guarani em sala.

A aula tem como tema o solo, sabemos que o plantio e a conservação do solo são conteúdos deste ciclo e para tratar este tema que é comum em todas as escolas, o professor Guarani privilegiou a semente do *Avaxi*, por exemplo, no lugar de outras sementes, pois ela é um dos elementos que constituem a cultura tradicional.

No encerramento da aula o professor avalia se todos os nomes das sementes foram aprendidos e se os alunos conseguem identificá-las visualmente, ou seja, se conseguem

²⁵ Komanda - Feijão

²⁶ Aroi - Arroz.

reconhecê-las se olharem e ainda se conseguem identificar para que e como cada semente é utilizada.

Em nossas aulas isso seria o bastante para o aluno ser aprovado, mas a apreensão destes conhecimentos pelas crianças Guarani tem um caráter cultural e histórico, ou seja, estas sementes fazem parte da vida cotidiana e religiosa deste povo. O feijão e o arroz foram incorporados à sua alimentação pelos não-índios por isso não possuem vínculo com a vida espiritual, mas com a nutrição e saúde da comunidade.

Podemos dizer que o principal sentido atribuído pelo professor nesta aula foi o de manter estas sementes tradicionais ligadas à vida, não só nutricional como também espiritual destas crianças e conseqüentemente ligada a uma sociedade futura. Estes costumes não podem ser esquecidos e muito menos substituídos.

A aula sobre o solo e sobre as sementes passa a assumir um caráter totalmente diferenciado, ou seja, os conceitos de conservação do solo, de nutrição e simplesmente o reconhecimento de algumas sementes foram *re-significados* ou *guaranizados*.

3.3.2 – Aula de Ciências do professor Sebastião. Tema: Corpo humano.

A aula do professor Sebastião tem como principal objetivo apresentar as partes do corpo humano;

- Recuperação dos passos da aula:
 - a) O professor conversa com os alunos em guarani e escreve, em português, no quadro: “Ciências: conhecer as partes do corpo”
 - b) Pergunta em guarani aos alunos sobre quais as partes do corpo humano eles já conhecem e podem identificar.
 - c) Desenha no quadro, de acordo com o que os alunos vão falando, as seguintes partes:
 - d) A cabeça, os olhos, a boca, o nariz, a orelha.
 - e) O tronco.
 - f) Os membros: primeiro os braços depois as pernas.
 - g) Escreve, ao lado de cada parte, o nome em guarani.
 - h) Repete em voz alta cada parte e os alunos o acompanham.
 - i) No fim da aula os alunos desenharam em seus cadernos o corpo humano.
- Análise segundo as três categorias:

Através da descrição da aula percebemos que é uma aula considerada tradicional quando utiliza do desenho e descrição das partes do corpo humano.

No momento em que assisti a aula do Professor Sebastião, percebi que a utilização do desenho para trabalhar as partes do corpo foi uma opção do professor que não tinha nenhum livro didático ou plano de aula em mãos e não cobrou avaliação dos alunos, apenas pediu que eles desenhassem o corpo humano assim como ele já tinha feito. A não utilização do livro didático, em minha opinião, acrescentou muito à aula, pois o professor pôde criar seu desenho e reforçar uma característica que é comum entre os índios Guarani que é o gosto pelo desenho.

O que chamou mais minha atenção foi como os alunos são livres dentro de sala, pessoas entram e saem da sala, um cachorro invade a sala e nada tira a calma do professor e a atenção dos alunos que estão sempre interessados pelo o que o professor tem a ensinar. O espaço da sala de aula é totalmente *re-significado*, quando, elementos como: a liberdade, a descontração, as pessoas entrando e saindo da sala, fazem com que a sala de aula se torne um ambiente comum, um ambiente familiar como se os alunos estivessem em suas casas com um adulto ensinando as coisas da vida cotidiana. Muito diferente de uma aula tradicional onde só professor fala, os alunos não podem conversar entre si e só devem responder o que foram perguntados, entra e sai na sala nem pensar!

3.3.3 – Plano de aula do 4º Ciclo. Estudos Sociais. Tema: Paisagens sólidas.

O plano da aula de Estudos Sociais é dividido nas seguintes partes: objetivos, desenvolvimento e avaliação. O objetivo da aula deste professor, segundo o plano, é fazer com que seus alunos conheçam as paisagens sólidas da terra.

No desenvolvimento temos: conversa informal sobre o tema da aula; explicação, no quadro, das diferentes paisagens; escrever no quadro o nome dessas diferentes paisagens: lugares altos e baixos; explicar os principais relevos existentes.

Para avaliar se o objetivo da aula foi alcançado o professor monta um questionário que pode ser respondido facilmente, pois contém perguntas deste tipo: *Os lugares mais baixos e planos chamam-se?* Resposta: *Planície*.

Porém somente no relatório da aula pude ter a constatação sobre o que o professor conseguiu alcançar com sua aula que aconteceu do jeito previsto pelo plano. A aula é relatada por ele e alguns apontamentos são levantados a partir dela: “Os alunos tiveram dificuldade de entender as perguntas. Temos que trabalhar mais os conteúdos da matéria com os alunos. No

final da aula eu escrevi as respostas no quadro para ajudar os alunos” (Plano de aula, Anexo 2)

- Análise segundo as três categorias:

Identifiquei neste plano de aula duas das três categorias de análise: a *reprodução* e a *re-significação*. A *reprodução* é nítida no que diz respeito à estrutura do plano dividida em objetivos, desenvolvimento da aula, avaliação e o relatório do professor sobre o alcance ou não de seus objetivos.

O plano tem sua estrutura baseada no modelo de plano que é comum em nossas escolas, a aula segue também este modelo e a avaliação se torna empobrecida e mecanizada quando utiliza o questionário como método avaliativo. O questionário em si não é um método ruim, porém as perguntas se tornam óbvias visto que são idênticas a o que o professor escreve no quadro e leva os alunos a respostas também óbvias.

A *re-significação* pode ser observada sutilmente numa frase que o professor escreve no relatório de sua aula (ANEXO 2) que foi destacada acima: “No final da aula eu escrevi as respostas no quadro para ajudar os alunos”. Percebendo que os alunos não estavam entendendo as questões, mesmo sendo questões já discutidas e respondidas durante a aula, o professor não deixou de ajudar seus alunos, não disse que estavam errados, apenas escreveu a resposta certa no quadro. Para os professores Guarani não há nenhum mal nisso visto que na vida Guarani o erro não é um problema apenas um caminho para acertar.

3.3.4 – Plano de aula do 4º Ciclo. Português. Tema: Leitura e escrita.

A plano expõe o seguinte objetivo: exercitar a leitura e a escrita. No desenvolvimento da aula o professor pretende relembrar a aula anterior; explicar o tema da aula que é diversidade e tecnologia; trabalhar junto com os alunos a escrita e leitura destas palavras. A avaliação é feita através do questionário que contém a seguinte questão: O que significa a palavra tecnologia?

O plano contém um relatório da aula onde o professor confessa a dificuldade dos alunos de lembrar os estudos anteriores e a principal dificuldade que é falar e escrever o português.

- Análise segundo as três categorias:

O professor escreve em seu relatório sobre a dificuldade dos alunos de entender e falar as palavras em português: “Dificuldade para falar português, facilidade para falar Guarani, mas os alunos estão entendendo alguma coisa quando eu explico na língua Guarani, temos

que falar mais sobre os temas para entender melhor a língua portuguesa” (Plano de aula – Anexo 3). A dificuldade da qual fala o professor, eu acredito que seja conseguir uma tradução guarani para as palavras na língua portuguesa o que dificulta o entendimento do significado real das palavras. A língua materna é valorizada em toda a aula e assumida como língua prioritária.

Podemos comprovar uma maior facilidade dos alunos em entender os conteúdos quando são não só traduzidos para o Guarani, como também são *re-significados*, ou seja, a palavra tecnologia não existe no Guarani, portanto nesta língua ela terá um significado equivalente, mas não o mesmo que para nós, não-índios.

3.3.5 – Plano de aula do 4º Ciclo. Estudos Sociais. Tema: Paisagens líquidas.

No objetivo deste plano temos: conhecer as paisagens líquidas da Terra. Em seu desenvolvimento o professor pretende: falar sobre a aula; explicar como se dividem os rios, mares e oceanos; explicar porque alguns rios ainda têm muita água e outros não; escrever na lousa o nome dos lugares líquidos da Terra.

A avaliação é o questionário contendo as seguintes questões: O lugar onde o rio nasce chama-se: nascente. O lugar onde o rio lança suas águas chama-se: foz.

O plano em si nos remete a pensar que toda a aula foi uma *reprodução* da aula não-indígena. Somente no relatório de aula vemos registrado, através da análise do professor sobre sua aula, um material que nos indica uma *apropriação com produção* por parte deste professor de um elemento da vida cotidiana Guarani Mbyá que já foi muito evidenciada em vários estudos, inclusive já foi destacado como sendo um elemento da pedagogia Guarani neste trabalho, que é a autonomia e a liberdade dos alunos dentro de aula e com relação aos horários e burocracias escolares.

Em um trecho do relatório da aula o professor descreve a chegada dos alunos à aula e é fácil perceber que não há nenhuma imposição de horário e muito menos se preocupa com o conteúdo: “No início da aula eu não falei sobre a aula porque os alunos chegaram muito depois na aula.” (Plano de aula – Anexo 4)

O professor completa escrevendo que “mas quem chegou primeiro já foi escrevendo o que estava escrito na lousa. Depois foi chegando os outros alunos.” Além da autonomia e liberdade pareceu-me que o professor deu muito mais valor ao que ele falaria com os alunos do que ao que estava escrito no quadro, pois não começou a aula enquanto todos os alunos

não tinham chegado, ou seja, a oralidade, que é mais um elemento da cultura Guarani, teve mais importância do que as palavras escritas na lousa.

Estes três elementos, a autonomia, a liberdade e a oralidade indicam uma *apropriação com produção* de elementos culturais da vida cotidiana, ou melhor, do *Nhandereko*, por parte do professor em sua aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da contribuição dos estudos da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança percebi que as crianças nas sociedades indígenas têm grande liberdade de escolha e

de tomada nas decisões, o que afeta diretamente seus pais, familiares e comunidade. A criança passa não só a contribuir na transformação de sua sociedade como também na transformação e re-significação da própria escola conforme sua maneira de enxergar a sua cultura, o que nos leva a enxergar também novas formas de conceber o espaço escolar instituído.

Quando os índios Guarani Mbyá optam pela escola estão, a todo momento, preocupados com o que é melhor para suas crianças, com o que elas realmente desejam e como será seu futuro e de toda comunidade perante a sociedade não-indígena. Acreditamos que os índios Guarani Mbyá precisarão tecer uma fronteira onde se deve limitar os lugares onde a escola pode ou não chegar e intervir.

Como principais exemplos temos: a religião que é considerada pelos Guarani o único conhecimento “verdadeiro”, pois vem diretamente de Deus; a folclorização ou escolarização do conhecimento tradicional.

Como vimos no segundo capítulo as leis implementadas no Estado do Rio de Janeiro não dão conta ainda das demandas apresentadas pelos povos indígenas deste estado e precisam ser revisadas e atualizadas conforme as diretrizes apontadas na I CONEEI a nível estadual e nacional que já foram reconhecidas e documentadas²⁷ pelo MEC.

A lei que garante a autorização e o funcionamento das escolas indígenas no Estado do Rio de Janeiro é composta por elementos que asseguram a valorização dos mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização dos povos indígenas, porém ainda é insuficiente no que diz respeito às especificidades de cada aldeia com seus modos próprios de produzir, expressar, transmitir, avaliar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo.

Acredito que o Projeto Político Pedagógico também deva ser revisado pelos professores e pela comunidade de acordo com as novas demandas que surgiram nas diretrizes para a Educação Escolar Indígena, no I CONEEI, e de acordo com as demandas da própria sociedade indígena da aldeia Sapukai.

Sabemos que o currículo está em transformação constante e sua construção escolar se dá toda e essencialmente no sentido da valorização da cultura e atendimento a novas especificidades da comunidade, porém há um distanciamento do currículo que se constrói na escola com o currículo que é construído pelos jovens, crianças e professores através de projetos que acabam por parecer projetos isolados.

Pude levantar a seguinte questão: a escola tem se preocupado com a atuação do jovem como sujeito transformador? O jovem precisa refletir e trabalhar a favor de sua vida societária

²⁷ http://coneei.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento_coneei.pdf

e da garantia de um futuro digno segundo seus quereres, os da comunidade e principalmente dos mais velhos. Ele precisa ter autonomia para pensar e planejar seus próprios projetos que respeitem seus interesses, suas formas de organização, sua língua, seus questionamentos, suas estratégias de aprendizagem.

Acredito que a maior importância dos projetos apresentados para a comunidade é a inserção dos alunos da escola, dos professores, dos agentes de saúde, pois o principal objetivo é ouvir, trabalhar, discutir com a comunidade o que esperam para o futuro. (...) *é necessário discutir primeiro que projetos de sociedade querem os indígenas e a partir deste projeto de futuro inserir os princípios de uma Educação de Jovens e Adultos que vá ao seu encontro* (NOBRE, 2009 a). Esta é uma preocupação não só dos nossos educadores, não só da nossa sociedade.

Finalmente, no terceiro capítulo abordamos a prática dos professores da aldeia Sapukai e os processos pedagógicos de construção curricular: a apropriação com produção, a re-significação e a reprodução que serviram de categorias de análises das aulas, planos e exercícios. Percebemos que a re-significação da instituição escolar, de acordo com a cultura de cada etnia, pode ser considerada um fator comum entre todas as etnias estudadas neste trabalho monográfico, mesmo que sejam muitas vezes influenciados de acordo com a cultura não-indígena.

Os professores da E.I.E.G.K.K.R não só estão re-significando a escola quando a utilizam como um mecanismo de preservação e valorização de sua própria cultura, como estão re-significando quando a utilizam para tentar suprir novas necessidades de sua comunidade que não são as mesmas que a nossa, por isso não podem ter uma escola com os mesmos ideais de nossa escola.

Através da análise das aulas e planos de aula percebi que a prática adotada pelos professores da aldeia de Sapukai foge dos padrões burocratizados da escola quando torna o espaço da sala de aula um ambiente livre de regras, horários, imposições. Quando tem a criatividade para incorporar em suas aulas elementos do *Nhandereko*, que é a base de sua educação tradicional. Quando na maioria das vezes não dá importância a seguir à risca o ritual que é uma aula tradicional em nossa sociedade.

Pude perceber que apesar de todas as aulas serem na língua materna, os alunos ainda tem muita dificuldade para entender certas palavras na língua portuguesa o que dificulta o trabalho do professor que acaba por, mais uma vez, utilizar de sua criatividade e de seu domínio da língua portuguesa e Guaraní para conseguir introduzir certos conceitos e significados de algumas palavras.

Percebi, através dos relatórios das aulas, que os alunos tem uma maior facilidade em entender os conteúdos quando são não só traduzidos para o Guarani, como também são *re-significados*, por exemplo, a palavra tecnologia que foi utilizada como tema de uma aula, não existe no Guarani, portanto nesta língua ela terá um significado equivalente, mas não o mesmo que para nós, não-índios.

A utilização de questionários é comum aos professores desta escola o que em minha opinião não é bom, pois o modelo seguido é o dos nossos questionários tradicionais que empobrece os conteúdos e limita o que os alunos podem contribuir com o professor e com seus colegas com suas respostas. Porém uma atitude que tomou o professor, segundo um dos seus planos, desconcertou totalmente a avaliação através do questionário, ele escreveu as respostas no quadro para ajudar os alunos que tinham dificuldade. O questionário em si não importou muito.

Um outro risco na utilização desse método avaliativo é que além de serem elaborados nos nossos moldes a maioria deles é elaborado na língua portuguesa. Esta prática não contribui para a preservação cultural, pois se falarmos de uma escola bilíngüe temos que lembrar que a língua prioritária deve ser o guarani, portanto todo material didático, exercícios e planos de aula deveriam ser escritos na língua materna (os questionários são apenas um exemplo de um elemento de reprodução, entre vários outros) o que contribuiria para a manutenção e utilização da língua Guarani.

Acredito que os professores Mbyá devem se alertar para esta questão: Para quem são feitos os planos, os exercícios, os materiais? Para a utilização dos professores ou para os não-índios? Sei que a cobrança por estes materiais é tamanha e sei também que estes elementos não fazem parte de uma pedagogia Guarani, então porque os professores não refletem uma forma Guarani de pensar e registrar suas aulas seus exercícios, seus planos, ou se preferirem podem abolir estes elementos de sua escola. Infelizmente isto ainda não é possível, pois a escola indígena não é autônoma como dita as leis e como desejam os indígenas de todo o Brasil.

Percebi que o que mais importa não é a escola com suas paredes, carteiras, livros, quadro negro; esta é apenas mais um aparelho dominador do Estado, mesmo que seja indígena e diferenciada. Como defende D'Ángelis (2000 a):

Numa leitura do macro-contexto das iniciativas em educação escolar indígena no Brasil, nossa percepção é que o ideal de uma "educação indígena" no formato escolar, ou de uma escola no formato "indígena", é efetivamente uma impossibilidade. As exceções invariavelmente têm vida curta. (p. 3)

A importância está no que acontece dentro dessas paredes, em como os professores têm se preparado e para quem têm se preparado e ainda como têm contribuído para a formação política e societária, de forma crítica, de seus alunos. Crítica perante sua sociedade e perante a sociedade dominante. Fica a questão: Para que tipo de sociedade Guarani Mbyá futura os alunos estão sendo preparados?

Pude concluir que a prática pedagógica dos professores indígenas Guarani tem contribuído sim para a preservação de elementos essenciais de sua cultura mesmo que ainda continuem sendo influenciados pela cultura não-indígena. Assim como em alguns casos a prática pode ser subordinada e contribuir para afastarem-se dos elementos básicos de sua cultura tradicional, como a língua e a religião. É o velho conflito de *nhandereko* que se expressa permanentemente na escolarização.

Não devemos esquecer que a cultura Guarani, assim como a nossa, não está estagnada, sempre se transformou e a todo tempo se transforma e acredito que a sabedoria deste povo os remete a absorver o que a cultura não-indígena serve para eles e para a sua cultura, segundo seu projeto de futuro e conseqüentemente a sabedoria dessas novas lideranças jovens, os professores, está contribuindo para a absorção do que serve de nossas escolas para as suas escolas, também segundo eles.

Porém, em minha opinião, isso só é válido se a escolha e discussão sobre o que é bom ou não para preservação da cultura partam dos próprios Guarani e não de assessorias, secretarias ou cursos de formação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Papirus. Série Prática Pedagógica. Campinas. SP. 1995.

ÁLVARES, Myriam Martins. *Kitoko Maxakali: A Criança Indígena e os Processos de Formação, Aprendizagem e Escolarização*. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 8, volume 15(1). 2004.

BAQUERO & FISHER. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Um Campo Político-Pedagógico em Disputa*. Educação UNISINOS. Volume 5. Nº 9. Julho/Dezembro. 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *NHEMBO'É: Enquanto o Encanto Permanece. Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani*. Tese de Doutorado. UFRS. Rio Grande do Sul, 2005.

_____. *Por que querem e Por que não querem escola os Guarani?* Revista Tellus, ano 4, nº 7. UCDB Ed. 2004.

CARVALHO & NUNES. *Estudos da Infância: Questões Metodológicas e Epistemológicas suscitadas pela Antropologia*. 31º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu. Caxambu. 2007.

CASARO. Adir Nascimento. *Professores–Índios e a Escola Diferenciada/Intercultural: A Experiência Em Escolas Indígena Kaiová/Guarani no Mato Grosso do Sul e a Prática Pedagógica Para Além da Escola*. Um Estudo Exploratório. GT: Formação de Professores / n 8. 32º Encontro Anual da ANPED. Caxambu. Minas Gerais. 2009.

CESCONETTO, Charles. *Mbyá Guarani: Guerreiros da Liberdade*. Série DOCTV. Ministério da Cultura. TV Cultura Brasília. Brasil. 55 min. 2004.

COHN, Clarice. *A Criança Indígena: Concepção Xicrin de Infância e Aprendizado*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação do Departamento de Antropologia. USP, 2000.

_____. *Antropologia da criança*. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2005.

CORONA, Silvana & Carvalho, José Luiz de. *Contos da Terra Sagrada*. Série DOCTV. Ministério da Cultura. TV Cultura Brasília. Brasil. 55 min. 2004.

D'ANGELIS, Wilmar. *Contra a Ditadura da Escola*. Cadernos Cedes. Nº 49 – Educação Indígena. Campinas: CEDES UNICAMP. SP. 2000 a.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. *Divina Abundância: Fome, Miséria e a Terra–Sem-Mal de Crianças Guarani*. In: LOPES DA SILVA, MACEDO & NUNES. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. Série Antropologia e Educação. Global, Mari, Edusp. São Paulo, 2002.

GIKEGÜ, Imbé. *Cineastas Indígenas Kuikuro Com: Cheiro de Pequi*. 36 min. 2006 & *O Dia em que a Lua Menstruou*. Nguné Elü. 28 min. 2004. Vídeo Nas Aldeias. 2007

GOMES, Ana Maria R. *O Processo de Escolarização entre os Xacriabá: Explorando Alternativas de Análise na Antropologia da Educação*. GT: Movimentos Sociais e Educação / n 03. 27ª Reunião da ANPED. Caxambu. Minas Gerais. 2004.

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Ângela (Orgs). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. Ed. Global. São Paulo. 2002

NOBRE, Domingos. *Uma pedagogia indígena guarani na escola, pra quê?* Editora Curt Nimuendajú. Campinas. 2009

_____. *Uma Aula Guarani Eté*. Petrobrás – ACIGUAS – UERJ. DVD. 16 min. Rio de Janeiro. 2009.

_____. *Tape Nhemoxakã Porã Ve´a*. Petrobrás – ACIGUAS – UERJ. DVD. 115 min. Rio de Janeiro. 2009.

_____. *Mitã´i A Infância Guarani Mbya*. Petrobrás – ACIGUAS – UERJ. DVD. 36 min. Rio de Janeiro. 2009.

_____. *Educação de jovens e adultos, organização social indígena e projetos de futuro*. In: SAMPAIO, Marisa N. & ALMEIDA, Rosilene S. *Práticas de Educação de Jovens e Adultos complexidades, desafios e propostas*. Autêntica. Belo Horizonte. 2009 a.

_____. Domingos & PUENTE, Michelle. *Tape Nhemoxakã: Universidade, Escola Indígena, Currículo e Cinema*. Anais do II Encontro Articulado a Universidade e a Educação Básica no Leste Fluminense: Ações, Reflexões e Alternativas Futuras. São Gonçalo. RJ. 2009 b. ISSN 2175-6937.

_____. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFF. 2005.

_____. (Org.) *Projeto Político- Pedagógico*. Escola Indígena Karaí Kuery Rendá. Angra dos Reis. RJ. 2002 a. Mimeografado.

NOGUEIRA, Fernando. *Tekoa Arandu. Comunidad de la Sabiduria*. Una Historia de Resistência Cultural. Project Arg. Em La Via. Argentina. 92 min. 2007.

NUNES, Ângela. *Brincando de Ser Criança: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância*. Tese de doutoramento. Departamento de Antropologia. Lisboa, Portugal, 2003.

PALADINO, Mariana. *Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo: Entre a “Revitalização Cultural” e a “Desintegração do Modo de Ser Tradicional”*. Dissertação de Mestrado. PPGAS-Museu Nacional. Rio de Janeiro. 2001.

PUENTE, Michelle. *Diário de Campo*. Aldeia Sapukai. Angra dos Reis. RJ. 2007 - 2010. Mimeografado.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 33.033, de 22 de abril de 2003. D.O. Diário Oficial Estado do Rio de Janeiro de 29/03/2004

RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Deliberação CEE Nº 286*. 09 de setembro de 2003. D.O. Diário Oficial Estado do Rio de Janeiro de 24/04/2003

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Gerações e Alteridade. Interrogações a Partir da Sociologia da Infância*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005.

_____. *O estudo do caso etnográfico em educação*. In Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rita Amélia T. Vilela et alli (Orgs) DP&A: RJ, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *As Reflexões Curriculares de Paulo Freire*. Revista Lusófona de Educação. Nº 6. 81-92. 2005.

TASSINARI, Antonella. *Concepções Indígenas de Infância no Brasil*. Revista Tellus ano 7. nº 13. P. 11-25. Outubro. 2007

TESTA, Adriana Queiroz. *Palavra, Sentido e Memória: Educação e Escola nas Lembranças do Guarani Mbyá*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP, 2007.

VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz R. (Org). *Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena*. Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. Campinas. SP. 2005.

WEIGEL, Valéria Augusta de M. *Os Baniwa e a Escola: Sentidos e Repercussões*. Faculdade de Educação. UFAM. AM, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

I CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

ETAPA LOCAL – CONFERÊNCIA NA COMUNIDADE EDUCATIVA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Breve resumo do debate e indicações da comunidade:

1- Por que queremos escola?

- I- Para melhorar as relações com o entorno não-indígena;
- II- Para aprender a língua portuguesa e as operações matemáticas fundamentais;
- III- Para garantir autonomia e auto-sustentação da comunidade.

2- O que já conquistamos? O que já temos?

- I- Prédios escolares em algumas aldeias;
- II- Contratação de professores, merendeiras e zelador, em algumas escolas;
- III- Merenda escolar, em algumas escolas; Projeto Político Pedagógico construído coletivamente;
- IV- Proposta Curricular, construída coletivamente;
- V- Ensino bilíngüe, tendo o Guarani como língua de instrução;
- VI- Professores indígenas Guarani exclusivamente, lecionando nas escolas;

3- O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

- I- Promover Concurso Público específico com os professores indígenas, imediatamente após aprovação dos professores no Curso de Magistério Indígena do Protocolo Guarani;
- II- Transformar cada Sala de Extensão (a Tava Mirim e a Karai Oka) da Escola Pólo Karai Kuery Renda em uma UA com CNPJ próprio, para garantir autonomia financeira;
- III- Implantar o Ensino Fundamental de 2º Segmento na modalidade Supletivo presencial, com organização curricular modular, nas Aldeias de Angra e Parati, para jovens e adultos;
- IV- Implantar um novo Curso de Magistério Indígena, presencial nas Aldeias, com módulos intercalados nas cidades de Angra dos Reis e Parati, para suprir demanda reprimida de ampliação da escola;
- V- Garantir representatividade indígena nos espaços de formulação e acompanhamento de políticas públicas em Educação Indígena no Estado, como: Comissão Estadual de Educação Indígena/ NEI-RJ; Conselho Estadual de Educação e Conselhos Municipais de Educação.
- VI- Implantar, na estrutura da SEE-RJ, Órgão ou Departamento específico de gestão da Educação Escolar Indígena, com equipe e infra-estrutura de trabalho coerente com a demanda das escolas indígenas, conforme orientação da legislação federal;
- VII- Ampliar a discussão nas comunidades sobre o modelo de escola mais adequado ao projeto de futuro dos Guarani Mbya do Rio de Janeiro;
- VIII- Estimular a articulação política dos professores em uma OPI – Organização dos Professores Indígenas, garantindo espaços de estudo e organização coletivas;
- IX- Implantação de 3 Salas de Extensão nas Aldeias de Rio Pequeno, Saco Mamongua e Camboinhas, com contratação de professores indígenas;

Plano de Aula

Data: 02/04/2003

Aula: Estudos Sociais

Objetivos:

Compreender as paisagens Nativas das terras.

Desenvolvimento:

A) Falar sobre a aula.

B) Escrever na lousa explicando quais os lugares diferentes.

C) Escrever os nomes dos lugares altos e baixos.

D) Explicar quais são as elevações.

Avaliação:

1) Os lugares mais baixos e planos chamam-se planícies.

Resposta:

2) as maiores elevações das terras são.

Resposta: montanhas.

3) As pequenas elevações recebem o nome de. Resposta: monte ou morro.

Relatório da Aula

No início da aula falei sobre a aula falei que é importante aprender os relevos. Depois escrevi na lousa explicando o que são os relevos.

Os alunos tiveram dificuldade de entender as perguntas.

Temos que trabalhar mais o conteúdo da matéria com os alunos. No final da aula eu escrevi as respostas no quadro para ajudar os alunos.

ANEXO 3

Plano de Aula

Data: 22/04/003.

Aula: Português

Objetivos: Ler e escrever

Desenvolvimento:

Falar sobre a aula anterior.
Explicar para os alunos o significado das aulas surdez e diversidade tecnológica e explicar escrever e ler com os alunos.

Avaliação:

O que significa a palavra TECNOLOGIA? A palavra TECNOLOGIA é tudo o que feito pelas mãos do Homem.

Resposta: A palavra TECNOLOGIA significa o que feito pelas mãos do Homem.

Relatório da Aula

Data: 23/09/2023

Aula:

Objetivo:

Foi difícil para lembrar o estado anterior.

Trabalhei mais a leitura.

Dificuldade para falar Português.
Facilidade para falar espanhol.

Mas os alunos estão entendendo algumas coisas quando eu explico na língua que sabem.

Tenho que falar mais sobre o tema.
Tenho que fazer entender os alunos a língua portuguesa.

Plano de Aula

Data: 03/04/003

Aula: Estudos Sociais

Objetivos:

Conhecer as paisagens líquidas da terra.

Desenvolvimento:

A) Falou sobre a aula.

B) Explicou como se divide

o rio, nascente e o afluente.

C) Explicou por que alguns rios tem mais água outros menos que os outros. Escrever um lista os nomes dos lugares líquidos da terra.

Avaliação:

O lugar onde um rio nasce chama-se. Resposta: nascente onde ele lança suas águas chama-se de. Resposta: foz.

Resposta: foz

Relatório da Aula

No início da aula eu não falei. Sobre a aula.

Por que os alunos chegaram muito depois na aula.

mas quem chegou primeiro já foi escrevendo como estava escrita na hora. Depois foi chegando os outros alunos.

Estudamos sobre os diferentes elevações que existem. Todos leram o que escreveram. No final da aula eles gostaram de responder as perguntas.

ANEXO 5

Nome do colegio Encaal.....

Nome do aluno/a mauricio.....

Bairro BRACUVI.....e município AGRA.....

Exercícios: {.gografia}

Quantas pessoas vivem na sua aldeia?..... 10 DE JANEIRO

Qual é o seu Estado?..... RIO DE JANEIRO

Qual é a capital do seu Estado?..... RIO DE JANEIRO

Quais Estados que faz divisa com o seu Estado?..... RIO DE JANEIRO BATAUBA

Qual é o maior Estado do Braíl?..... MINA

Citem alguns Etados que cituam na região Sul.....

O seu Estado fica em que Região?..... AGRA RIO DE JANEIRO

Citem alguns Estado do Brasil que possui praias?..... PRAIAS BRACUVI

Citem alguns dos Estados que não possui praias?..... PRAIAS RIO DE JANEIRO

A sua aldeia fica em que zonas?exemplo, zona urbana ou zona rural?.....

