



LUANA BARTH GOMES

**A ESCOLA MBYA GUARANI E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E  
INDIVIDUAÇÃO**

CANOAS, 2022

LUANA BARTH GOMES

**A ESCOLA MBYA GUARANI E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E  
INDIVIDUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande  
Coorientação: Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi.

CANOAS, 2022

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633e Gomes, Luana Barth.  
A escola Mbya Guarani e os processos de socialização e individuação  
[manuscrito] / Luana Barth Gomes – 2022.  
156 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.  
“Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande”.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi”.

1. Educação indígena. 2. Processo de individuação. 3. Processo de socialização. 4. Escola Mbya Guarani. 5. Modo de ser – Mbya Guarani. I. Casagrande, Cledes. II. Bergamaschi, Maria Aparecida. III. Título.

CDU: **376.74(=1-82)**

LUANA BARTH GOMES

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**



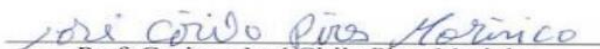
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Luisa Teixeira de Menezes  
Universidade de Santa Cruz do Sul/RS



Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto  
Universidade La Salle



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Danielle Bastos Lopes  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ



Prof. Cacique José Cirilo Pires Morinico  
Convidado Especial



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Universidade La Salle



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Bergamaschi  
Coorientadora – Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande  
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle

**Área de concentração:** Educação

**Curso:** Doutorado em Educação

Canoas, 26 de maio de 2022.

Figura 1 – Obra “Nhe’ë amba”



Fonte: Instagram de Xadalu Tupã Jekupé<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/ByaQcvIHmig/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/ByaQcvIHmig/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 10 fev 2022.

## RESUMO

A presente tese de doutorado em Educação aborda a escola intercultural e os processos de subjetivação, a partir da socialização e de individuação, das pessoas Mbya Guarani com base no *mbya reko*, analisando se os elementos culturais e linguísticos formadores são mediados ou não pela escola situada dentro da comunidade. O estudo ocorreu na aldeia Mbya Guarani Anhetengúá, situada no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, e teve por objetivo geral compreender como a escola Anhetengúá contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* (modo de ser Guarani) em um contexto de interculturalidade. Problematizando e fazendo uma reflexão acerca da temática exposta, a questão que guiou essa investigação foi assim definida: como a escola Anhetengúá, inserida na aldeia Anhetengúá, contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* em um contexto de interculturalidade? Para a análise deste tema, foram utilizadas as obras de alguns autores, que se situam na fronteira entre educação, filosofia e antropologia, como Bergamaschi (2005), Kusch (2007), Mead (1973), Honneth (2009) e Casagrande (2014). A pesquisa realizada pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa, exploratória, de cunho etnográfico, com matriz epistemológica pautada no interacionismo simbólico, baseada em observações com registros em caderno de notas e em diário de campo, além de entrevistas gravadas com os professores e as lideranças da aldeia Anhetengúá. A ênfase se deu na descrição densa, proposta por Geertz (2017), com a intenção de captar, por meio da observação, aquilo que está subentendido, algo que não se dá a ver facilmente, apreender os significados e, após, interpretá-los. A análise e interpretação dos dados foi feita sob o viés da hermenêutica cultural proposta por Geertz (2017). A tese deste estudo conclui que o *mbya reko* ocorre fundamentalmente na escola verdadeira, baseada na educação tradicional a partir das vivências na comunidade, no tempo e no ritmo próprios de aprendizagem, acontecendo também de forma complementar e eventual na escola intercultural. Ao longo desta investigação, pode-se observar como se dão os processos de socialização e de individuação nas escolas verdadeira e intercultural, constatando-se que ambas são importantes e necessárias, de forma que uma não substitui a outra.

Palavras-chave: Escola Mbya Guarani. Modo de ser Mbya Guarani. Processos de individuação e de socialização.

## ABSTRACT

This doctoral thesis in Education discusses intercultural schooling and the processes of subjectivation, based on socialization and individuation, of the Mbya Guarani people based on the *mbya reko*, analyzing whether or not the forming cultural and linguistic elements are mediated by the school located within the community. The study took place in the Mbya Guarani Anhetenguá village, located in the Lomba do Pinheiro neighborhood, in Porto Alegre, and its overall goal was to understand how the Anhetenguá school contributes to the formation of its students from the perspective of *mbya reko* (Guarani way of being) in an intercultural context. The question that guided this research was defined as follows: how does the Anhetenguá school, located in the village of Anhetenguá, contribute to the education of its students from the perspective of *mbya reko* in an intercultural context? For the analysis of this theme, we used the works of some authors, who are situated on the frontier between education, philosophy, and anthropology, such as Bergamaschi (2005), Kusch (2007), Mead (1973), Honneth (2009), and Casagrande (2014). The research conducted can be characterized as a qualitative, exploratory, ethnographic research, with epistemological matrix grounded in symbolic interactionism, based on observations with records in notebook and field diary, and recorded interviews with teachers and leaders of the village Anhetenguá. The emphasis was on dense description, proposed by Geertz (2017), with the intention of capturing, through observation, what is implied, something that is not easily seen, to apprehend the meanings and then interpret them. The analysis and interpretation of the data was done under the bias of the cultural hermeneutics proposed by Geertz (2017). The thesis of this study concludes that the *mbya reko* occurs fundamentally in the real school, based on traditional education from the experiences in the community, in the own time and rhythm of learning, also happening in a complementary and eventual way in the intercultural school. Throughout this investigation, it was possible to observe how the processes of socialization and individuation take place in the real and intercultural schools, verifying that both are important and necessary, in such a way that one does not replace the other.

Key words: Mbya Guarani school. Mbya Guarani way of being. Individuation and socialization processes.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral en Educación aborda la escuela intercultural y los procesos de subjetivación, desde la socialización y la individuación, del pueblo Mbya Guaraní a partir del *mbya reko*, analizando si los elementos culturales y lingüísticos formadores están mediados o no por la escuela ubicada dentro de la comunidad. El estudio se realizó en la aldea Mbya Guaraní Anhetenguá, ubicada en el barrio Lomba do Pinheiro, en Porto Alegre, y su objetivo general fue comprender cómo la escuela Anhetenguá contribuye a la educación de sus alumnos desde la perspectiva del *mbya reko* (modo de ser Guaraní) en un contexto intercultural. La pregunta que guió esta investigación se definió de la siguiente manera: ¿cómo contribuye la Escuela Anhetenguá, ubicada en el pueblo de Anhetenguá, a la educación de sus alumnos desde una perspectiva *mbya reko* en un contexto intercultural? Para el análisis de este tema, utilizamos los trabajos de algunos autores, que se sitúan en la frontera entre la educación, la filosofía y la antropología, como Bergamaschi (2005), Kusch (2007), Mead (1973), Honneth (2009) y Casagrande (2014). La investigación realizada puede ser caracterizada como una investigación cualitativa, exploratoria, etnográfica, con matriz epistemológica basada en el interaccionismo simbólico, basada en observaciones con registros en cuaderno y diario de campo, y entrevistas grabadas con profesores y líderes de la aldea Anhetenguá. Se hizo hincapié en la descripción densa, propuesta por Geertz (2017), con la intención de captar, a través de la observación, lo que está implícito, algo que no se ve fácilmente, para aprehender los significados y, después, interpretarlos. El análisis e interpretación de los datos se realizó bajo el sesgo de la hermenéutica cultural propuesta por Geertz (2017). La tesis de este estudio concluye que el *mbya reko* se da fundamentalmente en la escuela real, basada en la educación tradicional a partir de las experiencias en la comunidad, en el tiempo y ritmo propios del aprendizaje, sucediendo también de manera complementaria y eventual en la escuela intercultural. A lo largo de esta investigación, podemos observar cómo se producen los procesos de socialización e individuación en la escuela real e intercultural, confirmando que ambos son importantes y necesarios, de manera que uno no sustituye al otro.

Palabras clave: Escuela Mbya Guaraní. Forma de ser Mbya Guaraní. Procesos de individuación y socialización.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Obra “Nhe’ẽ amba” .....	3
Figura 2 – Eu e minha bisavó paterna Hermogênia .....	14
Figura 3 – População Guarani na América do Sul .....	28
Figura 4 – População Guarani no Brasil.....	28
Figura 5 – Localização da aldeia Anhetenguá.....	73
Figura 6 – Mapa da aldeia Anhetenguá .....	73
Figura 7 – Início das aulas no pátio da aldeia .....	80
Figura 8 – Aulas no pátio da aldeia .....	80
Figura 9 - Primeira estrutura da escola Anhetenguá .....	81
Figura 10 - Primeira sala de aula da escola Anhetenguá.....	81
Figura 11 - Posto de Saúde desativado .....	82
Figura 12 - Estrutura provisória construída para abrigar a escola .....	83
Figura 13 - Prédio oficial da Escola Anhetenguá .....	84
Figura 14 - Calendário de plantio Guarani .....	109
Figura 15 -Calendário da cosmovisão Guarani que integra aspectos das atividades sociais, religiosas e da produção agrícola .....	110
Figura 16 -Calendário Inca .....	112
Figura 17 - Escola Intercultural .....	121

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Escolas Indígenas .....	29
Quadro 2 - Pensar Indígena e Filosofia Tradicional .....	36
Quadro 3 - Grande História e Pequena História .....	37
Quadro 4 - Breve histórico da escola Anhtenguá .....	79
Quadro 5 - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores .....	149
Quadro 6 - Roteiro de observação .....	151
Quadro 7 - Cronograma da pesquisa .....	157

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: UMA ARQUEOLOGIA DA IDENTIDADE</b> .....	12
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
2.1 <i>A legislação voltada para a Educação Escolar Indígena</i> .....	23
2.2 <i>A educação escolar Mbya Guarani e sua especificidade</i> .....	28
2.3 <i>O pensamento seminal na América Profunda: pensar a educação escolar indígena desde a perspectiva de Rodolfo Kusch</i> .....	35
2.4 <i>Educação e os processos formativos em Mead</i> .....	40
2.5 <i>A descolonialidade e a ética na pesquisa com povos indígenas</i> .....	47
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	53
3.1 <i>Caracterização do estudo</i> .....	57
3.2.1 <i>A relevância do estudo</i> .....	59
3.2.2 <i>Relevância Acadêmica</i> .....	63
3.2.3 <i>Relevância Social</i> .....	72
3.3 <i>O problema, os objetivos e a tese</i> .....	72
3.4 <i>Campo empírico</i> .....	73
3.5 <i>Participantes do estudo</i> .....	86
3.6 <i>Instrumentos para a produção de dados</i> .....	87
3.7 <i>Técnica de análise dos dados</i> .....	88
<b>4 JEGUATÁ: PERCURSOS, PERCALÇOS E PRIMEIROS RESULTADOS DESTA PESQUISA</b> .....	91
4.1 <i>Karáí Retã – o tempo parou: discutindo a temporalidade cíclica e a escola Mbya Guarani</i> .....	92
4.2 <i>Teko Porã: o bem-viver, tempo e experiência</i> .....	99
4.3 <i>Tempo e espaço: mbya reko se faz no caminhar</i> .....	104
4.4 <i>Tempo e ciclo da natureza</i> .....	108
<b>5 NHEMBO'E ETÉ: A ESCOLA VERDADEIRA, A ESCOLA INTERCULTURAL E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E DE INDIVIDUAÇÃO DOS MBYA GUARANI</b> .....	114
5.1 <i>Nhembo'e eté: os princípios e a importância da escola verdadeira na formação</i>	

<i>dos novos membros.....</i>	<i>115</i>
5.2 <i>A escola intercultural e a observação etnográfica reversa: a guaranização do ensino.....</i>	<i>119</i>
5.3 <i>Kyringüe porã: as crianças são como águas, ocupam todos os espaços e todos os lugares.....</i>	<i>125</i>
<b>6     <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b></b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>GLOSSÁRIO DE PALAVRAS NA LÍNGUA GUARANI.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A – Questões éticas da pesquisa .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de observação .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis Legais.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores e Lideranças .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores da Turma Observada.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Alunos .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE H – Cronograma da pesquisa .....</b>	<b>1565</b>

## APRESENTAÇÃO: UMA ARQUEOLOGIA DA IDENTIDADE

Cada pesquisador, em sua individualidade, elege seu tema de pesquisa baseado em seus conhecimentos ou em algum assunto que lhe seja caro. Aos poucos, elementos da sua vida se fundem com dados da pesquisa, que se embrenham e se enraízam no cotidiano de quem a realiza. Mills (2009), em sua obra “Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios”, trata sobre o trabalho, enquanto artesanato, e do pesquisador, enquanto artesão, já que este é livre para aprender com seu trabalho, para usar e desenvolver suas capacidades e habilidades. Segundo o autor, não há ruptura entre trabalho e diversão ou trabalho e cultura. O modo como o artesão ganha seu sustento determina e impregna todo seu modo de vida. Para Mills, o que é realmente necessário para o trabalho-como-artesanato é que o vínculo entre o produto e o produtor seja, psicologicamente, possível. O artesão tem uma imagem do produto acabado, e mesmo que não o faça inteiro, vê o lugar de sua parte no todo e, por conseguinte, compreende o significado de seu esforço em termos desse todo.

Sendo assim, como “artesã” desta tese, teço aqui parte do que me constitui e do que me trouxe até aqui, realizando uma arqueologia da minha identidade<sup>2</sup>. Em meio a essa trama, surge minha caminhada com saberes, conhecimentos, culturas e educação indígenas e o conhecimento tardio da minha ancestralidade ameríndia.

Nasci em Porto Alegre, em 17 de setembro de 1986. Quando era pequena fui cuidada pela minha avó materna e fiquei durante algum tempo em uma creche. Aos 3 anos de idade, iniciei meus estudos no Colégio La Salle São João. Ali, segui até me formar no Ensino Médio em 2003. Sempre tive afinidade com a área da Educação, já que venho de uma família de professoras e cresci vendo minha mãe envolvida nesse trabalho.

Em 2004, passei no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para o curso de Pedagogia. Na graduação, como bolsista atuei junto a algumas aldeias Mbya Guarani de Porto Alegre e arredores, participei de alguns projetos de extensão (Formação de Professores Guarani<sup>3</sup>) e de pesquisa, que me

---

<sup>2</sup> No livro “Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver” de Daniel Munduruku, Alcione Pauli denomina como “Arqueologia da Identidade” a busca de Munduruku por sua ancestralidade, ao procurar compreender a filosofia de seu povo e seu modo de viver (MUNDURUKU, 2019).

<sup>3</sup> Coordenado pelo professor Dr. Sergio Baptista da Silva (Antropologia Social/UFRGS), contando com a participação do Instituto de Letras e a Faculdade de Educação, o projeto se dedicou à formação de educadores na perspectiva da escola bilíngue guarani-português e produção de coletânea de textos

proporcionaram a experiência de atuar como professora de Português e Matemática na Aldeia Guarani Anhetengúá, situada na Lomba do Pinheiro. Esses trabalhos, além de grandes aprendizagens, renderam participações em Salões de Iniciação Científica, congressos e publicações de resumos e de artigos nessa área.

No trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, decidi pesquisar a forma como as professoras dos Anos Iniciais abordavam a temática indígena em sala de aula, averiguando se nas atividades didáticas desenvolvidas eram transmitidos estereótipos aos alunos. O resultado foi o trabalho: “A temática indígena e a educação escolar: diálogos interculturais”, orientado pela professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi.

Mais tarde, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A minha dissertação, intitulada “Legitimando saberes indígenas na escola”, dedicou-se a verificar os saberes ameríndios presentes em duas escolas não indígenas, sendo que foi dedicada atenção especial à Escola Porto Alegre, que atendia jovens em situação de vulnerabilidade social e recebia, semanalmente, um grupo de pessoas Kaingang para desenvolver um projeto com a cerâmica. O objetivo do trabalho foi verificar o que muda na concepção em relação à temática indígena de alunos, professores e coordenadores, em uma escola que tem presença constante de ameríndios.

Durante a pesquisa, percebi que a Escola Porto Alegre possibilitava um espaço de interculturalidade, mostrando que é possível aproximar e fazer conviver duas culturas, mantendo uma interação respeitosa, além de possibilitar o reconhecimento da ancestralidade e da valorização dos conhecimentos indígenas. O espaço diferencial que foi constituído pela Escola Porto Alegre faz com que sentimentos de exclusão, comuns numa escola que trabalha com jovens em situação de vulnerabilidade social, desapareçam. A presença dos Kaingang torna a escola um lugar de trocas, um espaço onde são livres as identificações e afinidades, onde há admiração pelo outro.

Ao longo desses anos, busquei me inserir no meio acadêmico através de projetos de extensão/pesquisa e participação em grupos de pesquisa. Assim, mantive-me atualizada e atuante dentro da universidade e com os sujeitos da pesquisa.

Iniciei minha trajetória profissional no Colégio La Salle São João em 2007, estagiando nas turmas de Creche I e II (alunos de 2 a 4 anos) e, após, nas turmas de

---

para uso como material didático e de formação docente. Resultou na publicação do Livro “Ayvu Anhetengúá” (BERGAMASCHI, DORNELES, GARCEZ, SILVA, 2005).

Pré II (alunos de 5 a 6 anos). Em 2009, me tornei professora do 3º ano do Ensino Fundamental, desenvolvendo atividades de planejamento e lecionando. Nesse mesmo ano, ingressei no Mestrado em Educação na UFRGS. Em 2013, passei a trabalhar com as turmas de 4º ano e, em 2015, com as de 5º ano, com as quais permaneci até 2021, quando me desliguei da instituição. Em 2022, fui contratada como professora do 4º ano no Colégio Israelita Brasileiro.

Em 2016, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional com o intuito de complementar minha formação para a sala de aula, pois facilitaria o reconhecimento de transtornos e dificuldades de aprendizagem. O mesmo foi concluído ao final de 2017.

Ainda em 2017, em conversa com a minha avó paterna, descobri minha ancestralidade ameríndia. Em um almoço, minha avó comentou que seu pai, meu bisavô, era “bugre”. Pedi, então, que ela me mostrasse fotos e falasse um pouco mais sobre a nossa origem. Descobri que sua família veio de Santo Ângelo, região dos Sete Povos das Missões, e que eram indígenas. Infelizmente, minha avó não soube precisar de qual etnia descendemos. Porém, me fez refletir sobre o porquê do meu interesse e da minha afinidade com a temática indígena.

Em 2018, iniciei meus estudos no Doutorado em Educação da Universidade La Salle de Canoas, para me aprimorar ainda mais, academicamente, e retornar oficialmente ao campo da pesquisa, mantendo o foco na temática indígena que tanto estimo e com a qual me identifico.

Em 2020, após alguns anos de conversa e busca, consegui encontrar uma fonte em minha família paterna que sabia sobre nossa história. Conversei com algumas primas que moram nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Elas desconheciam detalhes sobre nosso passado. Uma delas me passou o telefone de seu pai, meu tio-avô. Mandeí uma mensagem explicando por alto o que queria saber e, uns dois dias depois, recebi sua ligação. Descobri os nomes dos meus tataravôs e suas origens. Meu tataravô era um açoriano vindo de Portugal junto a uma leva de imigrantes; já minha tataravó era indígena de origem Guarani. Eles moravam na Linha 3, que na época integrava as terras da cidade de Santo Ângelo e atualmente é reconhecida como a cidade de São Miguel das Missões.

Figura 2 – Eu e minha bisavó paterna Hermogênia.



Fonte: Arquivo pessoal (1989).

Meu tio-avô contou-me que eles tinham plantações de milho e mandioca; que minha tataravó fazia gamelas de madeira, pilão e cestarias para vender. Em conversa com meu pai, no mesmo dia, ao contar que havia falado com seu tio e descoberto mais sobre a nossa família, ele também me trouxe mais alguns relatos da época de infância. De acordo com o que ele se lembra, a casa de sua bisavó (minha tataravó) era de chão batido e recordava que quando iam para lá ficavam com os pés embarrados, também havia galinhas soltas que ficavam correndo até dentro da casa (ambas as características são presentes nas casas atuais dos Mbya Guarani).

Em lembranças da minha infância, recordo que minha bisavó gostava de fazer cestas e tapetes trançados, habilidade que deve ter desenvolvido junto a sua mãe. Algumas vezes, eu ganhava esses objetos dela como presentes. Para mim, essas recordações foram muito importantes, me ajudaram a tecer o fio condutor de meus antepassados, a descobrir qual era a minha fronteira. Aproveitando, gostaria de falar sobre a importância da busca pela ancestralidade, não somente enquanto laços sanguíneos, mas como algo que vai além da simples descendência, perpassa tudo e todos que vieram antes de nós e nos constituíram física, social, espiritual e culturalmente. A sociedade me define como branca, bem como a minha pele, porém meus sentimentos e minha filosofia de vida sempre estiveram muito conectados ao



pensamento Mbya Guarani, pois afinal carrego em mim um pouco dos meus ancestrais. Rumo ao encerramento da minha arqueologia da identidade, trazendo o pensamento de Daniel Munduruku

Pensem nisso: somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia (MUNDURUKU, 2009, p. 16).

A ancestralidade por vezes está à flor da pele, é descendência e pertencimento. Porém também há um viés cultural de sentir-se pertencente a uma história que começou muito antes de nós; um pensamento ancestral e milenar que nos toca, nos revira e nos faz olhar o mundo a partir de outra percepção. Kusch (2007) afirma que o resgate de um pensar indígena é importante porque abre a compreensão dessa América povoada ultimamente por ideologias dispares. Julgar nossos problemas desde o ponto de vista supostamente científico, pressupondo ideais democráticos que não correspondem, ou então determinando simplesmente formas religiosas, não faz sentido, porque nunca se diz realmente a verdade. Os americanos geralmente drenam suas opiniões, sem dar-se conta que a orientação do seu pensamento constitui o principal impedimento para compreender o estilo de vida real ao qual pertence.

Há um pensamento ancestral indígena que permanece invisível, escondido, que resiste, circula, se mantém e se atualiza apesar disso, incorporando-se à cultura brasileira. Há mais de indígena em nós do que podemos perceber.

## 1 INTRODUÇÃO

“Nhamoendy tatáruçu katú  
Ogwé katú e’y wa’erã  
Tatápĩ odjupi ma ramõ  
Ywa katú oipe’a nhandewy”<sup>4</sup>  
Tatáruçu katú<sup>5</sup> – Aldeia Tapirema

Para os Mbya Guarani, a fumaça é o espírito do fogo manifestado, uma forma de interação com seus deuses e com o sagrado. Desta forma, a música Tatáruçu Katú representa *txemanhá*, ou seja, um pedido de licença ao universo para utilizar destas palavras para iniciar a tese. A fumaça tem a função de purificar os corpos, espíritos e alimentos, sendo utilizada nos rituais dentro da *Opy* (casa de reza) através do *petyngua* (cachimbo).

O *petyngua* é o instrumento com o qual os Mbya Guarani se comunicam com o meio espiritual, pedindo proteção e orientação aos deuses. Segundo Bergamaschi e Menezes (2016) a comunicação espiritual é alimentada por meio do *petyngua*, que os Guarani fumam e cuja fumaça colocam na cabeça das crianças para fortalecer o pensamento intuitivo e inconsciente, ampliando as possibilidades de comunicação divina e de proteção. Colocar a fumaça do *petyngua* é uma forma de proteger as crianças de doenças, além de impedir que tenham pesadelos. O ato de fumar no *petyngua* também representa um diálogo com *Nhanderu*, resultando em saúde para a comunidade.

A obra “*Nhe’ẽ amba*”, presente na epígrafe da tese, representa o ritual do *nhemongaraí* (cerimônia de nomeação) realizado dentro da *Opy*. Esta é uma das cerimônias mais importantes realizadas nas aldeias Guarani, pois é nela que as crianças recebem seu *nhe’ẽ* (nome-alma). Se o *nhe’ẽ* não for o certo para aquela *kyringüe* (criança), esta pode adoecer e até mesmo vir a deixar o plano físico, retornando ao *amba* (morada dos deuses). Sendo assim, cada nome é poderoso, pois ele foi intuído até mesmo antes do nascimento.

Os elementos do *mbya reko* (modo de ser Mbya Guarani) estão presentes em todos os momentos e as vivências que ocorrem na aldeia, pois eles constituem os indivíduos Mbya Guarani. Por esse motivo, vários princípios culturais estarão

---

<sup>4</sup> A tradução da música “Tatáruçu Katú” seria “Quando acendemos a fogueira sagrada/acendemos para que ela nunca se apague/quando a fumaça sagrada sobe/o céu se abre sobre nós”.

<sup>5</sup> A música é uma inspiração de um dos moradores da aldeia Tapirema, situada na Terra indígena Piaçaguera (Peruíbe/São Paulo). Esta aldeia é habitada por pessoas Nhandewa Guarani.

presentes nesta pesquisa, pois não há separação entre eles e muitas das aprendizagens, incluindo as escolares, aqui apresentadas. A presente pesquisa apresenta a escola intercultural e os processos de subjetivação das pessoas Mbya Guarani a partir do *mbya reko*, analisando se os elementos culturais e linguísticos formadores são mediados ou não pela escola situada dentro da comunidade. Desta forma, observa-se que a discussão de elementos presentes na cultura e na escola se faz necessária.

Há muitos anos se discorre sobre o papel da escola na formação dos cidadãos. Na sociedade atual, essa instituição tem agregado cada vez mais ao seu currículo o ensino de valores éticos e morais<sup>6</sup>, que colaboram na formação da identidade e do modo de ser dos novos sujeitos sociais. Mesmo que a educação escolar não tenha somente este propósito, sendo ela um processo formativo amplo, o papel desempenhado pela escola acaba ultrapassando o desenvolvimento de competências intelectuais e adentrando na formação do indivíduo para a e na sociedade. Conforme Durkheim (1978):

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Durkheim (1978), nesse excerto, propõe uma definição de educação e de sua função social. Nesse contexto, a educação escolar seria importante na formação dos indivíduos a partir do meio social, com a intenção de integrá-los na sociedade e de transmitir valores morais e éticos.

Na cultura Mbya Guarani, muitos princípios estão presentes desde cedo na comunidade e são extremamente importantes para a formação da pessoa, bem como para a manutenção e preservação de sua cultura. O *mbya reko*<sup>7</sup> (modo de ser Guarani) é a forma como se dá a transmissão de saberes culturais entre os Mbya Guarani e ocorre, principalmente, por meio da tradição oral, das aprendizagens no seio familiar e comunitário, incluindo a escola específica e diferenciada. Momentos

---

<sup>6</sup> Conjunto de padrões de conduta que regem as interações entre os seres humanos no ambiente sociocultural em que estão inseridos.

<sup>7</sup> Inicialmente, foi utilizado na pesquisa o termo *nhande reko*, traduzido como “nós, os Guarani”. Recentemente, em uma fala, o professor Vherá Poty problematizou que esse termo deve ser utilizado pelos próprios Mbya Guarani. Pensando nisso, o termo *nhande reko* foi substituído ao longo da tese por *mbya reko* (modo de ser Guarani).

como as cerimônias na *Opy* (casa de reza), o canto, a dança e as narrativas orais são fundamentais na passagem de conhecimentos para os integrantes mais novos.

A presente tese de doutorado está inserida na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Como problema central, teve: como a escola Anhetenguá, inserida na aldeia Mbya Guarani Anhetenguá, situada no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* (modo de ser Guarani) em um contexto de interculturalidade<sup>8</sup>?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como a escola Anhetenguá, inserida na aldeia Mbya Guarani Anhetenguá, contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* em um contexto de interculturalidade. Além disso, foram propostos os seguintes objetivos específicos: construir um histórico da escola Anhetenguá, desde sua criação até os dias atuais; verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do *mbya reko*, principalmente, em relação aos processos de individuação e de socialização; averiguar a influência da comunidade da aldeia Anhetenguá na formação de seus membros a partir do *mbya reko*; e observar como se dão os processos de socialização e de individuação, na perspectiva do *mbya reko*, em diferentes momentos no interior da aldeia Anhetenguá.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória, de cunho etnográfico, com matriz epistemológica pautada no interacionismo simbólico, baseada na produção de dados a partir da imersão no campo, nas entrevistas<sup>9</sup> com professores indígenas e não indígenas, além da observação das reuniões pedagógicas. Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados o diário de campo e o caderno de notas, que tiveram como função registrar a observação e pontos importantes das entrevistas para sistematizá-las em forma de reflexões.

A tese resultante deste estudo conclui que o *mbya reko* ocorre fundamentalmente na escola verdadeira, baseada na educação tradicional a partir das vivências na comunidade, no tempo e no ritmo próprios de aprendizagem, acontecendo também de forma complementar e eventual na escola intercultural.

Sendo assim, notou-se que os processos de socialização e de individuação

---

<sup>8</sup> Canclini (2009) afirma que a interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

<sup>9</sup> O roteiro de entrevista está presente no apêndice B.

acontecem tanto na escola intercultural, quanto na verdadeira, embora haja prevalência nesta última, por ser onde há um maior espaço de convivência com elementos da cultura e da língua presentes no *mbya reko*. Percebe-se que, por mais que elementos do modo de ser Mbya Guarani estejam presentes na escola Anhetenguá, não é lá que eles são ensinados em sua forma tradicional às crianças e aos jovens.

O referencial teórico da tese está fundamentado na perspectiva de alguns autores principais. Bergamaschi (2005), em sua tese, fala sobre os processos e práticas educativos em três aldeias Mbya Guarani do Rio Grande do Sul, observando os movimentos de interlocução entre as lideranças indígenas e a Secretaria Estadual de Educação para a implementação da escola específica e diferenciada nas aldeias.

A escola Guarani se apropriou de elementos da escola ocidental, transformando-os de modo a também pertencerem a sua cultura. Kusch (2007) traz o conceito de fagocitação, que se trata de a cultura Guarani apreender elementos da cultura ocidental e ressignificá-los de acordo com a sua cultura, assim como elementos da cultura ocidental se modificam na interação com saberes e culturas ameríndias.

O *mbya reko* se forma em meio à educação tradicional e à educação escolar Guarani, através de aprendizagens que envolvem toda a comunidade. Mead (1973) defende que a individuação, ou constituição da noção de “si mesmo” do indivíduo, se dá a partir dos processos de socialização e de interação simbólica. De acordo com este autor, a internalização do “outro generalizado”, como uma convenção moral da comunidade, pelo indivíduo constitui o princípio do processo formativo da identidade pessoal, que engloba, também, de forma mais ou menos abstrata, os meios culturais da comunidade. Nesse contexto, as ideias de Mead fundamentam e justificam a importância do meio social para a constituição intersubjetiva<sup>10</sup> da identidade dos sujeitos.

Em relação aos aspectos legais, a legislação tem avançado nos últimos anos, garantindo diversos direitos à educação escolar indígena. Entre os documentos que embasam essa tese, estão as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Convenção 169 da Organização

---

<sup>10</sup> Intersubjetividade implica colocar-se em relação com os outros sujeitos que tomam parte de nossa experiência vital, bem como com as condições objetivas da sociedade da qual participamos (CASAGRANDE; HERMANN, 2017).

Internacional do Trabalho (BRASIL, 2012), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

De modo geral, entendemos que esta tese se justifica por questões educacionais e antropológicas, uma vez que apresenta a educação escolar Mbya Guarani em sua especificidade, visando mostrar a intersubjetividade construída a partir de aspectos presentes no *mbya reko*, que se evidenciam a partir dos processos de socialização e de individuação ocorridos dentro e fora da sala de aula.

O texto da tese está dividido em seis capítulos. O primeiro é a presente introdução. O segundo versa sobre o aporte teórico, trazendo aspectos legais que respaldam a educação escolar indígena. A seguir, aborda as especificidades das escolas indígenas, com dados sobre a população Guarani no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul. Também trata sobre a educação escolar Mbya Guarani, a partir do movimento político que mobilizou a solicitação de escolas nas aldeias (BERGAMASCHI, 2005) e os processos que esta suscitou, como o movimento de fagocitação (KUSCH, 2007), o hibridismo (CANCLINI, 2015) e os processos de individuação e de socialização (MEAD, 1973). Após, fala sobre a descolonização do pensamento e a importância da ética na pesquisa com os povos indígenas.

O terceiro capítulo apresenta a abordagem metodológica, situando, em um primeiro momento, a educação como ciência, ou seja, um campo que interage com diferentes áreas do conhecimento. Após, é feita a caracterização do estudo, enquanto pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, baseada na produção de dados por meio da imersão no campo e nas entrevistas com os participantes do estudo. Aqui também é abordada a relevância deste estudo a partir dos enfoques: acadêmica, quando foi realizado o levantamento de dissertações e teses que se relacionam com o tema da tese; e social, que retrata a forma como ela poderá contribuir com a sociedade em geral. Neste capítulo, também serão apresentados o campo empírico, os participantes do estudo, os instrumentos que serão utilizados para a produção dos dados, a técnica de análise e o cronograma da pesquisa.

O quarto capítulo versa sobre os percursos e os percalços da pesquisa etnográfica, apontando quais modificações e adaptações foram necessárias para a realização da pesquisa no contexto da pandemia de Covid-19. Este discute a concepção de tempo do povo Mbya Guarani e sua influência no modo de vida, na escola, na organização do espaço, além de apontar sua relação com os ciclos da

natureza.

O quinto capítulo fala sobre a escola verdadeira e a escola intercultural, apresentando as fases do desenvolvimento das crianças e dos jovens Mbya Guarani, relacionando-as com os processos de individuação e de socialização na aldeia Anhetenguá.

O sexto e último capítulo aborda as considerações finais, onde há uma recapitulação geral da pesquisa, apresentando os resultados obtidos. Ao longo desta investigação, pode-se observar como se dão os processos de socialização e de individuação nas escolas verdadeira e intercultural, constatando-se que ambas são importantes e necessárias, de forma que uma não substitui a outra.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, serão abordados autores, documentos e concepções que legitimam a trajetória da educação escolar indígena, o pensamento indígena americano, a descolonialidade, os processos de individuação e de socialização a partir do *mbya reko* (modo de ser Mbya Guarani) e da escola Mbya Guarani.

Este está subdividido nos seguintes tópicos: a legislação voltada para a Educação Escolar Indígena, onde são apontadas as principais leis que a regem; a educação escolar Mbya Guarani e suas especificidades, que trata das especificidades da Educação Escolar Indígena, relacionando-as com elementos da cultura deste povo; o pensamento seminal na América Profunda: pensar a educação escolar indígena desde a perspectiva de Rodolfo Kusch, que aborda as concepções indígenas e americanas sob a perspectiva da descolonialidade; a educação e os processos formativos de Mead, que versa sobre o processo de individuação por meio da socialização a partir deste autor; e a descolonialidade e a ética na pesquisa com povos indígenas, que traça um panorama sobre a opção descolonial e sua importante relação para que haja princípios morais na pesquisa com os povos originários.

### 2.1 A legislação voltada para a Educação Escolar Indígena

Inicialmente, será realizada uma contextualização da escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, abordando de que maneira o currículo diferenciado influencia nos processos de individuação e de socialização dos alunos. Para tanto, foram selecionados os principais documentos oficiais que abordam o tema na legislação brasileira vigente.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) foram elaboradas com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e são consideradas um instrumento essencial na implantação de uma política que respeite a especificidade e a diversidade dos povos indígenas. Dentre os princípios gerais, este documento afirma que:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais



sociedades, indígenas e não indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (BRASIL, 1994, p. 12).

Em resumo, a escola indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, respeitando os preceitos culturais, religiosos, linguísticos, ao mesmo tempo em que também se privilegia o contato com a sociedade envolvente e com a cultura ocidental a partir da interculturalidade.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) estabelecem que o currículo de cada escola indígena deverá, a partir da seleção e da adequação de saberes, contemplar:

- a) Língua: alfabetização na língua materna, além da aprendizagem do Português (modalidades oral e escrita);
- b) Matemática: deverá incorporar modelos ligados à tradição, visando articulá-los com questões relativas aos números, à geometria e às medidas, aproximando a matemática e a realidade das comunidades ameríndias. Os alunos deverão ser habilitados a interpretar, a criar significados, a desenvolver o raciocínio lógico, entre outros aspectos;
- c) História: valorizará o conhecimento histórico tradicional transmitido através da história oral. Deverá abordar, também, a história do Brasil e a história universal, concomitantemente, traçando um paralelo entre essas diferentes visões de mundo. A disciplina valorizará, além disso, as expressões artísticas, estéticas e cognitivas. Essa abordagem dá condições para suprimir a Educação Artística dos currículos das escolas indígenas;
- d) Geografia: estudará a formação das diversas configurações espaciais, a localização, as estruturas e os processos espaciais;
- e) Ciências: a formação, nesta disciplina, deverá ser voltada para a compreensão das relações dos seres entre si e com o meio, sua influência na sociedade, visando à compreensão das inter-relações entre homem, natureza e cultura;

- f) Outras disciplinas: o currículo é flexível, devendo assim contemplar disciplinas específicas que respondam a demandas, necessidades e interesses próprios da comunidade.

Essa seleção cumpre as exigências governamentais no que se refere a escolas de educação básica. Ao mesmo tempo, contempla as especificidades das diversas culturas indígenas, na medida em que insere o ensino da língua materna e em que aceita e legitima o conhecimento tradicional, perpassando as diferentes disciplinas.

Outro documento importante é a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante, efetivamente, vários direitos indígenas, entre eles a educação escolar intercultural e bilíngue:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

O direito assegurado ao ensino bilíngue é fundamental para a manutenção da cultura de cada povo indígena, pois garante a preservação da língua e, ao mesmo tempo, insere o sujeito ameríndio na língua da sociedade envolvente, proporcionando interação em ambos os meios pelos quais ele circula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reafirma alguns direitos próprios das escolas indígenas, como no art. 32, § 3º, que assegura o direito de as comunidades indígenas poderem utilizar suas línguas maternas e terem seus processos próprios de aprendizagens a partir da educação escolar intercultural e bilíngue:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...]

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...] (BRASIL, 1996).

Já nos artigos 78 e 79 dessa mesma lei está assegurado o direito da escola de ser específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, garantindo inclusive a formulação de currículos, programas e materiais específicos com apoio de pessoal especializado:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

O estudo na escola específica e diferenciada é importante, pois contempla o direito de o sujeito ameríndio aprender em uma escola dentro de sua comunidade, que atende às especificidades de seu povo e onde possa falar sua língua materna.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) (BRASIL, 1996) teve grande importância no estímulo às formações e à produção de materiais específicos e diferenciados, próprios para cada comunidade. Houve o estímulo para que lideranças, professores indígenas e professores não indígenas, que trabalhavam nas aldeias, realizassem alianças com universidades, a fim de promover espaços de trocas e de criação de livros didáticos.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (BRASIL, 2011), da qual o Brasil é signatário desde 2003, é um documento internacional que trata, especificamente, dos direitos dos povos indígenas e tribais. Essa convenção se aplica a povos em países independentes, que são considerados indígenas pelo fato de seus habitantes descenderem de povos da mesma região geográfica, que viviam no país na época da conquista ou no período de colonização, e de conservarem suas

próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas.

O art. 27 da Convenção 169 da OIT (BRASIL, 2011) defende que os governos devem reconhecer o direito dos ameríndios de criarem suas próprias instituições de ensino, desde que satisfaçam às normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (BRASIL, 2011).

Já o art. 31 da mesma Convenção reafirma a importância de medidas de caráter educativo entrarem em vigor promovendo maior conhecimento acerca dos povos ameríndios, visando a eliminar os preconceitos:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (BRASIL, 2011).

A importância da Convenção 169 da OIT (BRASIL, 2011) é que esta assegura, aos povos indígenas e tribais, igualdade de tratamento e de oportunidades no pleno exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos ou discriminação, e nas mesmas condições garantidas aos demais povos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) foi criado para cumprir as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse material efetivou-se em forma de livro para ser distribuído nas comunidades indígenas. Propõe, também, ideias básicas e sugestões de trabalho para as diversas áreas de conhecimento e para cada fase escolar das escolas indígenas do Ensino Fundamental, visando a integrar a série Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

O RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas; b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras; c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Estas são fruto do trabalho coletivo de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, em conjunto com as lideranças indígenas, visando a colocar em prática o projeto da construção de escolas específicas e diferenciadas, que contribuam para a afirmação das identidades étnicas e a interculturalidade.

Percebe-se que as políticas públicas e a legislação avançaram a passos largos nas últimas décadas. Elas evidenciam uma preocupação em retratar, com equidade, os povos originários constituintes da nação brasileira, a fim de superar preconceitos e rumar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, principalmente quanto aos seus direitos e especificidades.

A seguir, será realizado um apanhado teórico sobre a educação escolar indígena e suas especificidades, com enfoque na educação escolar Guarani, trazendo dados que mostram a realidade brasileira nesse campo educacional.

## **2.2 A educação escolar Mbya Guarani e sua especificidade**

Após a explanação sobre a legislação que abrange a educação escolar indígena, serão expostos alguns dados sobre a população e a escola indígena, com enfoque no povo Guarani, e abordados alguns dos principais teóricos que tratam do tema, com o intuito de apresentar as particularidades referentes às escolas situadas nas aldeias.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>11</sup> (BRASIL, 2010), o contingente indígena, no Brasil, totaliza 896.917 pessoas, correspondendo a 0,47% da população total do país.

---

<sup>11</sup> Dados do site Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

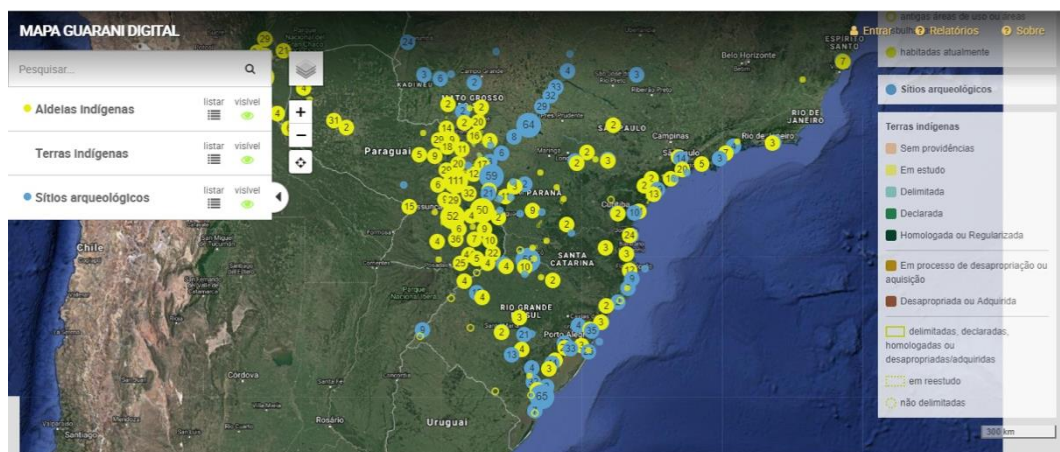
As imagens a seguir ilustram a localização da população Guarani.

Figura 3 – População Guarani na América do Sul<sup>12</sup>



Fonte: Mapa Guarani Digital (2019).

Figura 4 – População Guarani no Brasil<sup>13</sup>



Fonte: Mapa Guarani Digital (2019).

Desse contingente, 324.834 vivem nas áreas urbanas e 572.083 nas áreas rurais, totalizando 305 povos e 274 línguas. No Rio Grande do Sul, havia 32.989 indígenas autodeclarados<sup>14</sup>, divididos entre as seguintes etnias: Mbya Guarani (7.000 pessoas vivendo nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Pará, Rio de Janeiro, São Paulo e Tocantins), Nhandeva Guarani (13.000 pessoas vivendo nos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Paraná,

<sup>12</sup> Disponível em: <https://guarani.map.as/#!/z=4&x=-12.897489183755892&y=-57.6562500000001>. Acesso em: 01 ago. 2019.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://guarani.map.as/#!/z=4&x=-12.897489183755892&y=-57.6562500000001>. Acesso em: 01 ago. 2019.

<sup>14</sup> LADEIRA [20--]. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_Mbya](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya). Acesso em: 28 jan. 2019.

Santa Catarina e São Paulo), Kaingang (45.620 pessoas vivendo nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo) e Charrua (42 pessoas vivendo no Rio Grande do Sul).

O Anuário de Educação Básica (BRASIL, 2018) aponta que, em 2016, 232,7 mil matrículas de estudantes indígenas foram efetuadas, sendo que a maioria em escolas específicas situadas na própria comunidade.

Estudos sobre as escolas indígenas, divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura, são recentes. Desde o ano de 1999, quando houve o primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena, nota-se um aumento progressivo do número de escolares indígenas. Uma coletânea de dados realizada em diferentes fontes aponta as seguintes estatísticas:

Quadro 1 - Número de Escolas Indígenas

<b>Escolas Indígenas em Números</b>				
Ano	1999	2005	2010 <sup>15</sup>	2015
Brasil	1.392	2.323	2.836	3.085 <sup>16</sup>
Rio Grande do Sul <sup>17</sup>	—	—	73 <sup>18</sup>	89 <sup>19</sup>

Fonte: Autoria própria (2019).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 363):

Esse aumento progressivo do número de escolas indígenas verificado no período focalizado (1999-2010) deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o censo escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Isto implicou em processos de reconhecimento de “salas de aulas” localizadas em aldeias que antes eram consideradas como salas de extensão de escolas rurais e urbanas. Deve-se, ainda, ao abandono da dinâmica de nucleação de escolas, quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como um único estabelecimento. Esse aumento também se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a

<sup>15</sup> Os dados nacionais até 2010 foram consultados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 363).

<sup>16</sup> BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32610>. Acesso em: 9 nov. 2019.

<sup>17</sup> Em conversa com Rodrigo Venzon, Assessor em Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, este mencionou que, até o Censo de 2010, as Escolas Indígenas eram contabilizadas juntamente às demais escolas do estado, não havendo registro específico. Por esse motivo, não constam números em 1999 e 2005.

<sup>18</sup> Dados obtidos a partir do Censo de 2010, listado em documento do MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2011).

<sup>19</sup> Dados obtidos a partir do documento do MEC/INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2015.

conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham, como o recebimento de alimentação escolar ou assalariamento de membros da comunidade, por meio da contratação de professores, diretores, merendeiras, faxineiras e vigilantes.

A partir de 1999, deu-se maior visibilidade, nos censos educacionais, para a educação escolar indígena, apresentando dados mais condizentes e fidedignos à situação que se constituía. Houve aumento de políticas públicas e de projetos vinculados a universidades que beneficiavam a escola ameríndia, buscando fazer valer seus direitos legais e sua implementação.

A educação escolar Mbya Guarani, por direito, possui um currículo específico, intercultural, bilíngue e diferenciado. Apesar de a escolarização desse povo ter iniciado há muitos anos, com as Reduções Jesuíticas, os Mbya Guarani resistiram à instituição escolar até recentemente, quando perceberam que era inevitável, em virtude de estarem inseridos em meio à sociedade ocidental.

A partir daí, houve o estabelecimento de parcerias com universidades para pressionar e exigir que as políticas públicas relativas à escola indígena fossem efetivadas. Bergamaschi (2005), em sua tese, fala sobre os processos e as práticas educativos em três aldeias Mbya Guarani do Rio Grande do Sul: Tekoá Jataíty (Cantagalo, município de Viamão), Tekoá Anhetenguá (Lomba do Pinheiro, município de Porto Alegre) e Tekoá Iguá Porã (Pacheca, município de Camaquã). Em seu estudo, observou os movimentos de interlocução entre as lideranças indígenas e a Secretaria Estadual de Educação para a implementação da escola específica e diferenciada nas aldeias. Bergamaschi (2005) defende que, a partir dos acontecimentos históricos antecedentes:

[...] é possível compreender o movimento dos povos indígenas, que assumem os processos de escolarização em suas aldeias, intervindo nas políticas públicas, denunciando as ações colonizadoras, anunciando propósitos para alcançar seus direitos. Em sintonia com esse novo tempo, experimentam outras formas de fazer a escola em suas aldeias, construindo caminhos próprios na direção de uma Educação Escolar indígena, diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. (BERGAMASCHI, 2005, p. 27).

O movimento que os Guarani<sup>20</sup> fazem agora é o de lutar para manter as

---

<sup>20</sup> Utilizo aqui o termo “Guarani” no singular, pois os povos indígenas preferem a denominação do povo assim. Ainda não existe um consenso no Brasil sobre a forma correta da flexão do nome dos povos indígenas brasileiros. No site “Povos Indígenas do Brasil”, do Instituto Socioambiental, é afirmado que “As discordâncias ortográficas sobre os nomes de povos indígenas costumam opor antropólogos



condições de escola bilíngue, específica, diferenciada e intercultural, as quais têm direito respaldado pelas leis. Acontece que, nos órgãos públicos, como a Secretaria Estadual de Educação, nem sempre contam com o apoio de não indígenas, que compreendem e sustentam seus direitos legais, mirando a escola com o olhar ocidental.

Em sua pesquisa, Bergamaschi (2005) pôde notar que, ao mesmo tempo em que havia a necessidade da aproximação dos saberes relacionados à escola, justamente por estarem inseridos em meio à sociedade não indígena, também existia uma preocupação de ver em que medida a proximidade com esses saberes influenciaria em relação ao seu modo de vida tradicional. As autoras Menezes e Bergamaschi (2009) afirmam que os Guarani optaram por “qualificar” o contato a partir dos parâmetros ocidentais, confeccionando uma possibilidade de diálogos inter-étnicos, referindo-se a esses conhecimentos escolares como uma porta necessária, que abre caminhos para circular no mundo não indígena. Os Guarani demonstram vontade de aprender a fim de tornar o diálogo possível, embora já questionem a unilateralidade desse movimento, em que não aparece o esforço dos não índios em aprenderem o idioma e o próprio modo de ser Guarani.

Percebe-se que a escola na aldeia Guarani surge como um movimento imprescindível para as aldeias que vivem em meio aos centros urbanos. Estando entre os *jurua* (não indígenas), surgiram diversas necessidades, como o conhecimento da língua portuguesa, noções básicas de matemática, conhecimento da legislação brasileira, dentre outras questões. De acordo com Martins (2013), o conhecimento torna-se uma estratégia de resistência do grupo ante a dominação do mundo dos *jurua*. É preciso conhecer, ler, entender para defender o grupo, seus direitos e seus valores. É preciso explorar as leis para buscar as coisas que pertencem ao grupo, como o direito à terra, por exemplo.

O movimento de inserção das escolas nas aldeias vem como um ato político, de autoafirmação e de exigência do cumprimento dos deveres do Estado para com os povos indígenas, já que a maior parte das decisões é tomada por escrito. A escola serviria como mediadora desse saber agora necessário aos ameríndios: a introdução ao mundo da leitura e da escrita a fim de garantir seus direitos no contato com os *jurua*. Nesta perspectiva, a escola surge como uma ponte que faz a mediação

---

a Manuais de Redação de grandes jornais. Mas, nesse assunto, não há consenso nem mesmo entre os próprios antropólogos.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2005).

intercultural entre os Guarani e os não indígenas.

Conforme Bergamaschi (2005), o jogo de palavras que coloca na berlinda os Guarani e a atitude zelosa que lhes sugere muita discussão sobre o tema, aponta para o encontro que implica muito mais que a introdução de uma outra tecnologia em seu modo de vida; trata-se de pensar sobre a tradição oral que os caracteriza e a tradição escrita do mundo ocidental moderno.

A escola vem, para os Guarani, como uma opção de interlocução com os não indígenas e de abertura para a sociedade ocidental em que estão inseridos. As funções sociais da leitura, da escrita e da matemática abrem possibilidades, inclusive, de ordem econômica, pois facilitam a venda de artesanato e as ações dos grupos de canto e dança. Em uma cultura de tradição oral, se torna um grande e importante esforço negociar as mudanças trazidas pelo ambiente escolar, que mudam a rotina diária da vida na comunidade, que colocam em risco modos próprios de estar no mundo, exigindo maior zelo acerca das práticas escolares.

Segundo Bergamaschi (2005, p. 226):

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos, porém potentes indícios que apontam um outro modo de fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos, ao apropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios. Os sentidos que conferem à escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, mesmo originários de outra cosmologia, ao praticá-los na escola da aldeia, assumem outros sentidos [...].

A escola específica e diferenciada é construída no dia a dia conforme as demandas que vão surgindo na aldeia. A apropriação de elementos da cultura ocidental é inevitável, assim como a introdução de novos princípios. Canclini (2015) define hibridação<sup>21</sup> como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

Pensando nesse conceito, a escola indígena poderia ser caracterizada como um território híbrido, pois une elementos de dois povos, resignificando-os e introjetando-os na cultura dos povos em questão. A apropriação de elementos de uma cultura por

---

<sup>21</sup> O conceito de hibridação vem da palavra híbrido, utilizada na biologia desde 1870, desde que Mendel mostrou que o enriquecimento produzido por cruzamentos genéticos em botânica abunda em hibridações férteis para aproveitar características de células de plantas diferentes e melhorar seu crescimento, resistência e qualidade (CANCLINI, 2015, p. 21).

outra não significa a aculturação, mas, sim, a atualização do modo de viver e a inserção em um novo contexto. No caso dos povos indígenas, é sua forma de circular na sociedade ocidental sem deixar de seguir os preceitos de sua cultura. Em uma palestra<sup>22</sup>, anos atrás, Zaqueu Key Claudino disse: “Eu não vivo do passado, mas o passado vive através de mim”. Zaqueu é indígena, da etnia Kaingang, e, nesse evento, explicou que os povos ameríndios não precisam viver como se estivessem no passado, mas que por meio das práticas culturais de seu povo, seu modo de viver era atualizado e repassado às novas gerações.

De acordo com Canclini (2015), em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos inter-étnicos, transclassistas e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação. Estudar processos culturais, mais do que nos levar a afirmar identidades autossuficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações.

Assim, se produzem os processos interculturais, ou seja, de compartilhamentos entre as diferentes culturas. A escola Mbya Guarani é um exemplo de local onde se geram processos de hibridação, em que elementos da cultura ocidental são ressignificados e incorporados ao saber local.

O fazer pedagógico em uma Escola Guarani necessita olhar para a sabedoria indígena, tentar beber na mesma fonte, despir-se de conceitos e preconceitos e abrir os olhos e o coração para abrigar outros saberes, outros olhares, outras formas de aprender e ensinar que residem no movimento ordenado, ritualizado e tradicional da *tekoa*<sup>23</sup>. (MARTINS, 2013, p. 278, grifo do autor).

Considera-se intercultural o movimento de constituição da escola na aldeia Guarani, pois esta adota algumas concepções ocidentais em sua composição. Apesar disso, não perde sua característica de escola específica e diferenciada, já que elementos da educação tradicional Guarani se transportam para dentro desta.

Quanto às questões identitárias, foi abordada a obra de Maffesoli. Este define

<sup>22</sup> Palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 25 abr. 2006.

<sup>23</sup> Traduzimos para o português como aldeia, mas na concepção guarani refere-se a lugar bom para viver, lugar para viver o *mbya reko*.

ética como uma moral “sem obrigação nem sanção”; sem outra obrigação que a de unir-se, de ser um membro do corpo coletivo, sem outra sanção que a de ser excluído, se cessa o interesse que me liga ao grupo. Eis a ética da estética: o fato de experimentar junto algo é fator da socialização (MAFFESOLI, 1996).

Segundo Maffesoli (1996, p. 304), “[...] o eu só é uma frágil construção, ele não tem substância própria, mas se produz através das situações e das experiências que o moldam num perpétuo jogo de esconde-esconde.” A identidade se produz no meio social, a partir das vivências e convivências. Sendo assim, observa-se que os valores éticos e solidários se constituem no seio da sociedade em que o sujeito se abriga.

A seguir, será abordada a teoria de Rodolfo Kusch a respeito da América e do “estar aí” ameríndio, trazendo outros conceitos que ajudarão a compreender esse modo de viver próprio dos povos indígenas.

### **2.3 O pensamento seminal na América Profunda: pensar a educação escolar indígena desde a perspectiva de Rodolfo Kusch**

Um dos teóricos que inspira e fundamenta o pensamento descolonial é Rodolfo Kusch<sup>24</sup> (1922 - 1979), que foi um filósofo, ensaísta, professor e pesquisador. Nascido em Buenos Aires, Günther Rodolfo Kusch dedicou-se ao estudo sobre o pensamento popular e indígena na América Profunda. Foi professor de filosofia na Universidade de Buenos Aires (UBA – 1948). Exerceu atividade técnica no setor de Psicologia Educacional e Orientação Educacional do Ministério de Educação na província de Buenos Aires, além de ampla atividade docente no ensino secundário e no ensino superior em universidades argentinas e bolivianas (Oruru; Salta; Mendoza). Realizou viagens de pesquisa e trabalhos de campo na região noroeste da Argentina (Jujuy) e no altiplano boliviano, organizou simpósios, seminários e jornadas acadêmicas sobre a temática americana. Integrou grupos de estudo e pesquisa, e, principalmente, publicou uma obra filosófica e literária considerável, em que expressa sua sensibilidade poética, seu pensamento aguçado e sensível que permite captar o que é o próprio da América.

Entre as principais obras do autor estão: *La Seducción de la Barbarie* (1953); *América Profunda* (1962); *De la mala vida porteña* (1966); *Indios, porteños y dioses*

---

<sup>24</sup> As informações sobre a biografia de Rodolfo Kusch constam em Gerónimo e Tasat (2020).

(1964); *El Pensamiento Indígena y Popular en América* (1973); *La Negación en el Pensamiento Popular* (1975); *Geocultura del Hombre Americano* (1975/6); *Esbozo de una Antropología Filosófica Americana* (1978). Muitos de seus livros, artigos, roteiros de teatro estão reunidos nas *Obras Completas* (Tomos I, II, III e IV). Ainda existem produções inéditas (anotações, em Maimará Jujuy), onde Kusch viveu de 1976 a 1979.

O autor Rodolfo Kusch (2007) discute alguns conceitos em sua obra *América Profunda*, na qual aborda o choque cultural entre os pensamentos ocidental e indígena. O autor escreve sobre uma aversão irremediável que cria, marcadamente, a diferença entre a suposta “pureza” por parte do pensamento ocidental (não indígena) e um “fedor” tácito de todo americano (indígena).

De acordo com Kusch (2007), a pretensa pureza é uma maneira de suprimir a sociedade e, portanto, trata de não ceder a esses impulsos verdadeiros, mais “sujos”, que levamos ao fundo da alma. Na verdade, o fedor entra em todos os nossos juízos sobre a América e sobre os povos indígenas, de tal modo que sempre vemos a América com um rosto sujo que deve ser lavado para afirmar nossas convicções.

O fedor que acompanha a cultura indígena se opõe à pureza, incomoda, traz inquietações. Kusch (2007) fala que o fedor se dá como um retorno à interioridade, como quem se assume ao fedorento inconsciente para começar tudo de novo.

A ancestralidade ameríndia se mantém a partir do movimento proposto pelo fedor, ou seja, é a partir desse voltar-se para dentro dos povos originários que é possível perceber os elementos que constituem a cultura americana.

Outros conceitos que são abordados por Kusch (2007) envolvem o “estar aí” e o “ser alguém”. O estar aí se associa aos ameríndios, é estático, envolve a contemplação, o dispor-se ao incerto. Já o ser alguém se refere aos ocidentais, é dinâmico, afeta o mundo, relaciona-se com a supressão da “ira divina” e a criação do mundo material. A diferença entre estes termos e entre as formas de pensar podem ser melhor compreendidas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Pensar Indígena e Filosofia Tradicional<sup>25</sup>

Pensar Indígena	Filosofia Tradicional
Utcatha (palavra vinda do aymara, traduzida por “estar”)	Da-sein <sup>26</sup> (palavra em alemão traduzida por “ser aí”)
“Estar sentado”, mero dar-se	“Queda do ser”, com todas as implicações angustiantes
Indígena americano	Burguesia europeia
Conceito de amparo e germinação	Crise do indivíduo e busca por remediá-la

É possível perceber que, no pensar indígena, se faz presente a atitude contemplativa frente ao mundo; é o que dá sentido à vida sul-americana, esse pensar à margem das categorias econômicas, de civilização e de cultura, proveniente de um pensamento milenar. É um meio de recobrar uma consciência de unidade em relação a essas fundas contradições que na América se desgarram no político, no cultural e na vida cotidiana. Já o pensamento associado a filosofia tradicional ocidental relaciona-se à problemática europeia, vinculando-se a um estilo de vida, uma forma de pensar que se renova de tempos em tempos (KUSCH, 2007).

Nesse sentido, percebe-se que o ser alguém foi uma construção europeia que se concretizou na ocasião das Grandes Navegações, na invasão de diversos países e a atitude de querer ser alguém frente à aristocracia feudal. O estar aí provém do pensamento seminal americano, que se mantém a partir das populações mestiças, um pensar mais próximo do modo de vida originário na América.

A ira do homem e a gana em ser alguém fez com que os homens erguessem os muros da cidade. Ambas separavam a espécie humana de todo o passado de medos e espantos originais. Na “cidade”, se refugiava a humanidade cabal, vigente e racional. Entre seus muros se dava a vida, ainda que submetida a limites e concretada na moral. Era a criação de um outro mundo, onde havia a ideia superficial de segurança.

<sup>25</sup> (KUSCH, 2007, p. 268-269)

<sup>26</sup> Termo cunhado por Martin Heidegger. Segundo Heidegger (2009, p. 209) “O projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração. Nela, o compreender apropria-se do que compreende. Na interpretação, o compreender vem a ser ele mesmo e não outra coisa. A interpretação funda-se existencialmente no compreender e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender.” Dessa forma, *da-sein* ocorre quando o ser se des-cobre, se vê a partir da sua condição existencial.

Na “anti-cidade”, em troca, estavam os medos originais encarnados no raio, no relâmpago, no trovão, por trás da ira de Deus. Aqui, a vida estava submetida ao acaso, entre a abundância e a escassez, tudo isso mesclado ao importuno, ao imprevisto e ao medo do mundo (KUSCH, 2007).

A sociedade ocidental, com intuito de suprimir seu medo de dispor-se ao mundo, criou outro mundo, onde esses temores foram substituídos por uma ideia de dominação do objeto, na qual os homens, no anseio de ser alguém, passaram a se sentir como deuses. Kusch (2007) afirma que os objetos surgiram pela sublimação de um impulso para o mal, que foi frustrado e que, portanto, se converte em utensílio. Houve uma transferência de todas as coisas do homem ao campo dos objetos e estes enchem, de certa maneira, o vazio obtido moralmente.

Com o advento da Revolução Industrial, que é a expressão do “ser alguém” a partir da cultura europeia, a cidade foi se convertendo em um “pátio de objetos”. Kusch (2007) afirma que o utensílio expressa o homem frente ao mundo. Por isso, os objetos criam um mundo paralelo ao mundo real, como uma maneira de dissimular o medo.

O ser humano cria o objeto e o utiliza, adquirindo novo status de quem tem a capacidade de alterar o meio. O “pátio dos objetos”<sup>27</sup> materializa a cidade burguesa, como tentativa de afastar o fedor presente no “mero-estar” de quem se dispõe aos fenômenos da natureza e à ira dos deuses. No pátio de objetos, o homem perde a conexão com a natureza e a substitui pelos objetos.

Para Kusch (2007), a história surge quando o homem se sente amparado por seu utensílio e quando esse se interpõe entre o mundo e o homem. O autor também faz uma distinção entre a pequena e a grande história, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Grande História e Pequena História

<b>Grande História</b>	<b>Pequena História</b>
A história do homem atrás dos primeiros utensílios até o momento atual	Relata os últimos 500 anos europeus
Estar aí	Ser alguém
Sobrevivência da espécie	Complicação adquirida pelo homem atrás do utensílio grande

<sup>27</sup> O pátio de objetos supõe um lugar vazio, onde se conversa e se convive com os vizinhos, lugar no qual colocamos móveis, ou seja, as coisas que criamos para nos sentirmos cômodos no mundo (KUSCH, 2007).

Ocorre fora do pátio de objetos	Pátio de objetos
Anti-cidade	Cidade
Vivência humana	A elite finge a ira divina e substitui os deuses
História real	História da elite
Ira de Deus	Ira do homem

A grande história corresponde a uma simples e muito profunda vivência humana que persiste atualmente, a história real. Associa-se ao estar aí, à simples sobrevivência da espécie. Já a pequena história pertence à elite, que finge a ira divina e substitui os deuses, relaciona-se com a história da colonização, com o ser alguém, com a elite burguesa.

A “fagocitação”<sup>28</sup> surge em meio ao pátio de objetos e à imposição da pequena história pelo colonizador, está latente na América e resulta da assimilação do ser europeu pelo “estar” indígena. Conforme Kusch (2007), algo impede os americanos de serem totalmente ocidentais mesmo que se proponham. Na América, há um provável predomínio do estar sobre o ser. A *fagocitação* do *ser* pelo *estar* se dá antes de tudo como um *ser alguém*, fagocitado por um *estar aí*. O ser é fagocitável, como é tudo o que tem uma atitude absoluta e tem suas raízes na vida. O ser não pode dar-se sem o estar, porque neste último se dá a vida em maior proporção do que naquele. Aquele surge do estar. O estar brinda ao ser os elementos para sua dinâmica. O ser, por sua vez, se põe em marcha em caso de tensão súbita. Para que haja a consciência do ser, deve haver tensão.

Em meio ao contexto brevemente traçado, percebe-se que a escola Guarani se apropriou de elementos da escola ocidental, transformando-os de modo a também pertencerem a sua cultura. Inspirada em Kusch (2007), nomeio esse movimento de *fagocitação*, ou seja, a cultura Guarani apreende elementos da cultura ocidental e ressignifica-os de acordo com seu modo de viver e de estar no mundo.

Conforme Kusch (2007), a fagocitação não é consciente; ela opera melhor na inconsciência social, à margem do que oficialmente se pensa da cultura e da

---

<sup>28</sup> Conceito derivado da biologia, vindo da palavra fagocitose que é o processo em que há a ingestão de um micro-organismo ou de outras substâncias por uma célula (TORTORA; FUNKE; CASE, 2012, p. 457). Kusch traz este conceito para compreender como o “ser alguém” europeu é “assimilado” pelo “mero estar” indígena, próprio da América.



civilização. O autor afirma que a fagocitação opera no plano do instinto, ou seja, não é algo intencional, já que ocorre em virtude do contato intercultural.

É a partir da diferença que a cultura Mbya Guarani olha para dentro, enquanto tem a possibilidade de se reafirmar. Mas esta relação vai além desta perspectiva de reafirmação; passa pelas trocas, por essa fagocitação de objetos e práticas, antes não utilizadas, mas que propiciam a manutenção da cultura e sua continuidade. Nesse ponto, é válido haver trocas, entrelaçamentos. A escola Guarani se constitui em meio a esses processos de ressignificação da instituição escolar ocidental por meio da interculturalidade. É o “mero estar” com sua contemplação que desvela a sabedoria dos nossos antepassados indígenas. Esse movimento em prol da escola Mbya Guarani traz à tona o que estaria, até então, à margem, fora dos muros da cidade.

Na seção seguinte, será abordada a teoria do desenvolvimento da subjetividade em George Herbert Mead, principalmente em relação aos processos de socialização e de individuação.

#### **2.4 Educação e os processos formativos em Mead**

A teoria de Mead traz uma importante contribuição em relação aos processos de socialização e de individuação. Nela, o elemento social aparece como fundamento evolutivo do próprio ser humano, sendo a interação mediada simbolicamente pela linguagem. As estruturas da linguagem migram do exterior para o interior do sujeito, do social para o individual. O sujeito internaliza as estruturas da linguagem e forma, assim, sua personalidade.

Para Mead (1973), o caráter da vida humana é social, é a sociedade que antecede o indivíduo e não ao contrário, de modo que o indivíduo obtém seu *self* somente por meio da comunicação com os outros.

A comunicação decorre da interação simbólica por meio da linguagem. De acordo com Casagrande (2014):

Através do uso da linguagem e de símbolos significantes, o indivíduo internaliza as atitudes do seu grupo social. Adota, em relação a si, a mesma atitude que a comunidade adota em relação a ele. Isso implica um processo de organização complexo, pautado na comunicação e na participação, que abre inúmeras possibilidades de ordenação do todo social (p. 25).

A interação simbólica envolve qualquer forma de comunicação, seja através de símbolos, palavras ou gestos que expressem algo significativo. Casagrande (2014)

afirma que o modelo de abordagem de Mead é o da interação simbólica, mediante a qual ao menos dois organismos reagem um ao outro através de ações e expressões comunicativas.

Na perspectiva aqui apresentada, a comunicação, a linguagem e a interação mostram-se centrais na formação dos indivíduos no meio social, permeando todas as relações estabelecidas por eles.

Mead (1973) traz alguns conceitos para explicar o desenvolvimento das estruturas formativas do ser. O primeiro deles é o *self* ou “si mesmo”, que significa a consciência de si mesmo. É o momento em que o organismo individual se converte em um objeto para si. O *self* se forma a partir da internalização e da dramatização dos papéis significantes do meio social. Como etapa constitutiva na formação do *self*, durante a infância, aparecem o brincar (*play*) e o jogar (*game*).

Segundo Casagrande e Hermann (2017):

Ao brincar, a criança adota vários papéis, um depois do outro, de pessoas ou animais, que de algum modo se fazem presentes em sua vida. A vivência de outros papéis possibilita-lhe transcender a barreira de si mesma, em direção a uma organização de atividades sociais, nas quais a centralidade no próprio ego começa a ser rompida pela existência de uma noção de um ‘outro’ e de um ‘nós’. O brincar antecede os jogos organizados e consiste num brincar algo, brincar alguma coisa (p. 49).

O aprendizado da criança se dá através do brincar, que é quando ocorre a apropriação da moral e das estruturas dos papéis a partir da experimentação de outros papéis sociais. Desta forma, a criança inicia o conhecimento de si e do outro, vivenciando, de forma lúdica, diferentes funções sociais.

Em outra etapa, as crianças passam aos jogos com regras, em que as reações organizadas se convertem no “outro generalizado” (vontade coletiva, quando há o estabelecimento das normas). Aqui, entra o observador, ou seja, seu “alter ego”. Conforme Casagrande e Hermann (2017):

O brincar antecipa uma segunda fase, que possibilitará a estruturação do ‘outro generalizado’. Esse estágio é exemplificado por Mead pela atividade dos jogos organizados (*game*), na qual cada jogador deve ser capaz de representar um papel em um contexto coletivo e com regras próprias. O êxito ou a vitória de uma equipe sobre a outra dependem da capacidade de organização e de coordenação de seus membros, do atendimento às regras do jogo e da articulação dos papéis de cada um dos envolvidos (p. 49).

Ao passar por ambas as etapas, as crianças vivenciam papéis sociais e internalizam normas que regem os jogos, construindo a ideia da coletividade que

prepara para a construção da noção do outro generalizado. Para Casagrande e Hermann (2017), o outro generalizado consiste na antecipação das expectativas de comportamentos normatizadas pela comunidade. Trata-se da vontade coletiva, expressa em termos de regras, convenções, leis e costumes, que intervém nas atitudes dos indivíduos. Seu desenvolvimento somente é possível com a introdução da figura de um terceiro integrante da interação: o observador.

Quando há a internalização do outro generalizado, há também o desenvolvimento do pensamento abstrato. Segundo Casagrande (2014), a internalização da noção simbólica do outro generalizado, ou a adoção das expectativas gerais de comportamento do grupo social ao qual pertence o indivíduo, consiste numa pré-condição ao desenvolvimento da identidade pessoal.

As etapas do “brincar, jogar” e a internalização do “outro generalizado”, enquanto estágios do desenvolvimento das crianças, são fundamentais ao longo da aprendizagem e do desenvolvimento da noção de regras e no posicionamento das mesmas frente ao meio social.

Mead (1973) postula uma bipartição no interior do próprio *self*. O *self* se dá a partir da formação do *I* e do *Me*, dimensões internas do *self* que reagem entre si. O *I* refere-se ao “eu”, a dimensão pessoal, e surge graças à ação do indivíduo frente à situação social que existe dentro de sua própria conduta. Esta dimensão somente pode ser percebida *a posteriori*, depois da ação ou reação do sujeito social. Já o *Me*, ou “mim”, representa a internalização da vontade coletiva da comunidade que surge mediante a internalização das ações sociais. Trata-se de uma dimensão percebida *a priori*, conformando-se em valores, regras morais e atitudes internalizadas.

Conforme Casagrande (2014), o acesso ao “eu” é sempre mediado por um “mim”, uma consciência de si que advém da introjeção das demandas, dos papéis e das perspectivas generalizadas da comunidade. Ou seja, é fundamentalmente pela via da linguagem e da interação com os outros que o sujeito adquire um *self*, uma consciência de “si mesmo”.

Como afirmado anteriormente, o *I* é um elemento que surge *a posteriori*, depende da reação do sujeito ao acontecimento, já o *Me* manifesta a expectativa do comportamento social. O *self* é a constituição da identidade, que surge a partir da luta entre *I* e *Me*. Ser um ser social é a condição para a socialização e a formação do próprio *self*.

Ao utilizar-se da teoria de Mead, Habermas (1990) afirma que, na medida em

que o sujeito cresce, através do processo de socialização, e incorpora, inicialmente, aquilo que as pessoas de referência esperam dele, passa a integrar, a generalizar, por meio da abstração, as expectativas múltiplas, inclusive as contraditórias. Surge, com isso, um centro interior de autocomando do comportamento, imputável individualmente. Ou seja, o *self* não é apenas constituído pela internalização da vontade coletiva, enquanto regra, expressa na dimensão do ‘mim’ (*me*), mas, também, da reação do próprio eu à ação ou pressão social da comunidade, expressa pela dimensão do ‘eu’ (*I*). Mead resguarda, com isso, liberdade e condições de individualidade de cada sujeito social.

O processo de socialização depende do meio social em que o sujeito vive, portanto, é variável de uma cultura para outra. A escola, na medida que assume um papel de destaque na sociedade em questão, ocupando tempos e espaços da vida das crianças, exerce um papel importante na socialização destes sujeitos e no desenvolvimento de competências interativas, éticas e democráticas.

Tanto a educação tradicional quanto a educação escolar Guarani se dão no seio de sua cultura, as aprendizagens envolvem toda a comunidade. A educação escolar é introduzida na aldeia a partir dos processos colonizadores e é, originariamente, alheia à cultura deste povo. Porém, estando na aldeia, ela se desenvolve em interação com a cultura originária e, por conseguinte, com a educação tradicional, transformando-se em uma escola intercultural, pois inclui em seu currículo e em seu calendário elementos da cultura Mbya Guarani que a transformam.

Mead (1973) defende que a constituição do indivíduo se dá a partir dos processos de socialização, sendo a individuação dela dependente. De acordo com o autor, a incorporação da reação social ao indivíduo constitui o processo de educação, que se apropria, em forma mais ou menos abstrata, dos meios culturais da comunidade. A educação é, definidamente, o processo e incorpora aos próprios estímulos certas reações organizadas; e até que um indivíduo não possa reagir ante si mesmo como a comunidade reage ante ele, não pertence legitimamente à comunidade.

Já a educação tradicional está assentada no *mbya reko* e se faz nos espaços da aldeia, na mata, na *Opy*; enquanto a educação escolar baseia-se na cosmologia ocidental. Embora a escola intercultural seja diferenciada, há uma “imposição” de normas temporais, espaciais e corporais para o aprender, inclusive, de outros saberes que não fazem parte da cosmologia Guarani.

Para a cultura Guarani, a educação tradicional e a educação escolar se dão no seio de sua comunidade, na relação com os diferentes membros ali presentes, e as aprendizagens estão interconectadas nos diferentes setores em que a aldeia se organiza. Embora ambas estejam presentes na aldeia, a educação tradicional tem um peso maior na vida das pessoas, está arraigada na cultura e no modo de viver, diferentemente da educação escolar que traz uma instituição externa e ocidental para dentro da aldeia. Mead (1973) defende que os organismos vivos são sociais por natureza. A sociabilidade e o desenvolvimento humano se dão a partir da linguagem; é a partir dela que os indivíduos incorporam atitudes presentes em seu grupo familiar. Pensando nisso, observa-se que a primeira experiência do indivíduo com a socialização se dá mediada pela linguagem.

Bergamaschi e Menezes (2016) apontam, como característica da educação das crianças Guarani, a autonomia, que expressa a individualidade da pessoa – não como individualismo, que a isola e afasta das demais, mas como reconhecimento de cada uma no coletivo. Com a força do sistema comunitário, é desenvolvida uma atenção especial aos processos educativos singulares de cada pessoa; algo que, enquanto um processo de realização do ser, se aproxima da individuação.

Há toda uma precaução no cuidado e no desenvolvimento infantil Guarani. Nos primeiros anos de vida, a criança convive somente em meio ao núcleo familiar, circulando entre os irmãos e acompanhando a mãe nos afazeres domésticos. Somente após os quatro ou cinco anos, essa criança poderá ir para a escola. Até lá, a educação se dá em meio à tradição, à escuta dos mais velhos, à aprendizagem de tarefas do dia a dia, à observação e à experimentação. Até entrarem na fase escolar, a socialização ocorre em meio às atividades do cotidiano da aldeia. Conforme Mead (1973), se o indivíduo obtém sua pessoa só através da comunicação com outros, só graças à elaboração dos processos sociais mediante a comunicação significativa, então a pessoa não poderia preceder ao organismo social. Este deve existir previamente.

O autor defende que o sujeito passa pelo processo de individuação a partir do meio social, que primeiro é necessário conviver em sociedade ou, mais especificamente, em sua comunidade para descobrir sua identidade. Conforme Melo (2008), poder-se-ia dizer que a pessoa Guarani se constitui enquanto *eu* e o *outro*, a alteridade, é parte constitutiva do *ser* Guarani, que a partir do *outro* eu me torno o que sou.

É importante frisar que, entre os Guarani, a diferença entre as pessoas não é negada, mas fortalecida no reconhecimento de cada singularidade. No entanto, esta é remetida continuamente ao coletivo, ao *mbya reko*. São situações concretas da educação desse povo que revelam uma forma de estar no mundo e se dispor a ele (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016).

Tanto a educação tradicional, quanto a educação escolar Guarani se dão no âmbito da socialização. A constituição da identidade dos indivíduos se dá na relação com o outro. Habermas (1990) defende que:

A identidade de indivíduos socializados forma-se simultaneamente no meio do entendimento linguístico com outros e no meio do entendimento intra-subjetivo-histórico-vital consigo mesmo. A individualidade forma-se em condições de reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento mediado intersubjetivamente (p. 186-187).

Portanto, o sujeito socializado existe em relações de cooperação e de autoconhecimento com o meio em que está inserido; neste caso, a aldeia Mbya Guarani. Essas relações propiciam o reconhecimento intersubjetivo, ou seja, a possibilidade de reconhecer-se no outro e pelo outro.

Segundo Casagrande (2014), o ser humano consiste em um organismo capaz de interagir simbolicamente com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Por isso, pode-se afirmar que o ser humano é um ser em contínuo processo de formação e de aprendizagem, que não possui uma identidade estanque, mas que a configura a partir da interação e da ação cooperativa no mundo social.

Pode-se afirmar que a constituição do sujeito individuado torna-se possível por meio da socialização, mediada pela interação que se dá através do uso da linguagem. No contato com o meio social, o indivíduo conhece, aprende, internaliza regras e práticas, reconhecendo-se na relação com o outro.

Para Mead (1973), a essência do *self* é cognitiva: reside na conversação de gestos subjetivada que constitui o pensamento, ou nos termos dos quais opera o pensamento ou a reflexão. Portanto, a origem e as bases do *self*, como do pensamento, são sociais.

Seguindo essa lógica, a individuação é perpassada pelo interacionismo simbólico<sup>29</sup>, o qual é baseado na utilização da linguagem verbal e de gestos

---

<sup>29</sup> Cabe lembrar que o interacionismo simbólico não faz parte da teoria de Mead, porém é um conceito que se relaciona bem com seus estudos. Esse conceito deriva das pesquisas de Blumer (1969).

significativos na comunicação. De acordo com Blumer (1969), a interação simbólica não apenas recebe de braços abertos o processo interativo social como também o considera de vital importância. Seu valor reside no fato de constituir um processo que forma o comportamento, em vez de equivaler, simplesmente, a um meio ou contexto para a expressão ou liberação da conduta humana. Em outras palavras, as pessoas, ao interagirem umas com as outras, devem considerar o que cada um faz ou está para fazer; são obrigados a dirigir seu próprio comportamento ou manipular as situações em função de tais observações. O sujeito se constitui através da socialização, precisa dessa comunicação, simbolicamente mediada, para significar o mundo e as suas relações. O foco do interacionismo simbólico se dá nos processos de interação, observando as relações sociais mediante seu caráter simbólico.

Segundo Casagrande e Hermann (2017), a intersubjetividade, pressuposta e presente no interacionismo simbólico e no agir comunicativo, implica o entrecruzamento da perspectiva individual com a coletiva. O meio social possui importância significativa na medida em que proporciona aos indivíduos a possibilidade de interagirem entre si. Conforme Blumer (1969), essa teoria estabelece que a sociedade humana se compõe de indivíduos empenhados em viver. Essa existência constitui um processo de atividade contínua, no qual os participantes desenvolvem linhas de ação nas inúmeras situações com que se deparam. Surpreendem-se em um complexo processo de interação, no qual adaptam suas ações em curso umas às outras. Tal processo interativo consiste na confecção de indícios destinados ao outro, sobre como proceder, e na interpretação das indicações feitas por este.

Os processos formativos se dão por meio da educação tradicional e, a partir da introdução da escola, dá-se também por meio da educação escolar, espaços nos quais são proporcionados, ao indivíduo, momentos em que pode se relacionar com objetos e pessoas, estabelecendo limites e regras que permeiam a convivência em sociedade, bem como propiciando a individuação do sujeito em determinados contextos. Casagrande (2016) afirma que a educação também consiste em um processo de criação e de transformação de significados mediante a interação comunicativa de seus membros. No rol dos significados necessários a serem desenvolvidos, inclui-se a aprendizagem de um método de pensar, a emergência da consciência reflexiva e a internalização das atitudes e dos papéis sociais que facultam ao indivíduo a formação de uma identidade.

É importante ressaltar que, embora a escola intercultural seja relevante e tenha

sido solicitada pelos Mbya Guarani, ela não é a principal via para que a socialização e a individuação ocorram. Conforme Bergamaschi e Menezes (2016), a compreensão da educação e da criança Guarani é refletida numa relação intercultural como diálogo entre mundos, constituída através de encontros de cosmologias e de concepções educativas. Desse modo, o diálogo intercultural com os Guarani pode ser visto como uma possibilidade de aprofundar os sentidos da vida em suas múltiplas possibilidades, uma vez que há diálogo entre dualidades recíprocas e não contraditórias.

De acordo com Silva, Tempass e Garcia (2019, p. 219):

Os processos de aprendizagem ocorrem no fazer cotidiano da aldeia. A escola é percebida somente como **um** dos ambientes de educação, já que em todos os momentos a comunidade está aprendendo. A escola, além de trabalhar os conteúdos curriculares, participa da comunidade no sentido de valorizar os saberes tradicionais e se envolve em atividades que fazem sentido para a comunidade, respeitando e contribuindo com a cultura Mbyá-Guarani. As crianças aprendem umas com as outras. Aprendem também com os anciões, que são considerados pela comunidade como detentores dos saberes da tradição. Elas vivenciam situações de ensino e aprendizagem com os elementos naturais. Enfim, aprendem com e na cultura da qual fazem parte [grifo dos autores].

Vivendo em um contexto intercultural, as crianças e os jovens Mbya Guarani estão em contato com a sua comunidade e com a sociedade Ocidental. A escola intercultural e a escola verdadeira acontecem juntas, paralelamente, mas a formação da pessoa Guarani se dá de fato na tradição, na convivência com a comunidade, nas tarefas coletivas, no dia a dia.

A próxima seção será destinada ao pensamento descolonial, suas implicações e sua relação com a ética na pesquisa com os povos originários, evidenciando um olhar atento sobre a investigação conduzida pelo pesquisador ocidental e salientando a importância dos trâmites acadêmicos para que haja autorização do estudo.

## **2.5 A descolonialidade e a ética na pesquisa com povos indígenas**

A pesquisa com povos indígenas pressupõe descolonizar a forma como se pensa. Não é possível observar a escola Mbya Guarani, a partir de olhos ocidentais, sem prévia preparação e conhecimento sobre esse povo ou sobre os demais povos originários.

A expressão “descolonização” tem sido utilizada por autores da América Latina na realização da crítica ao colonialismo e ao ocidentalismo. Ele representa grupos que têm sido subalternizados ao longo dos anos, que agora reivindicam novas e próprias



epistemologias e metodologias. Os termos “colonialismo”<sup>30</sup> e “imperialismo”<sup>31</sup> foram cunhados na transição do século XIX para o XX e tornaram-se indispensáveis para o entendimento das diferentes dinâmicas de expansão do capitalismo moderno no interior do sistema interestatal (BALLESTRIN, 2017). A descolonização surge como uma oposição à colonização.

A opção descolonial pressupõe aprender a desaprender, já que nossos cérebros são programados pela razão imperial e colonial. O conhecimento ocidental foi construído nos fundamentos das línguas grega, latina e das seis línguas imperiais europeias (MIGNOLO, 2008). Ao escolher esse modo de pensar, opta-se por uma desconstrução da forma como se conhece a história, a cultura e a relação com outros povos.

Houve um caminho para que os pesquisadores chegassem até o termo descolonização. Entre os anos 1950 e 1960, os Estudos Culturais ganharam evidência. Este campo se dedicava a estudar a teoria do conhecimento acadêmico como uma prática política, afirmando que o saber não é neutro.

Os Estudos Subalternos ficaram conhecidos entre 1970 e 1980 e tomavam como referência o contexto sul-asiático (mais especificamente a circunstância indiana), realizando uma crítica ao pós-colonialismo. O termo “subalterno” referia-se a grupos que estavam à margem. Por volta de 1980, aparecem os estudos pós-coloniais. Tal linha de pensamento se dedicava a pesquisar teorias com enfoque em povos e sociedades que sofreram o processo de colonização, evidenciando relações de opressão e preconceito.

No final dos anos 1990, surge o grupo Modernidade/Colonialidade, promovendo uma renovação teórica com importantes implicações políticas. A revisão dos fundamentos do conhecimento, instituições e valores ocidentais, subsumida no termo “colonialidade”, permitiu aos diversos membros do grupo desenvolverem estratégias de pesquisas e intervenções teóricas críticas orientadas por uma ética libertária. Foram iniciativas que partiram das universidades e visaram a instaurar uma relação orgânica com os modos de resistência, visões de mundo e utopias dos povos e grupos sociais que sofreram, ao longo da história, um reatualizado processo de

---

<sup>30</sup> O colonialismo facilitava a expansão do imperialismo, assegurando o controle europeu, o que necessariamente implicava o domínio e a subjugação dos povos indígenas (SMITH, 2018).

<sup>31</sup> O imperialismo era o sistema de controle que mantinha os mercados e os investimentos de capital. Concentra-se na exploração e na dominação dos povos indígenas (SMITH, 2018).

silenciamento, que tem na globalização neoliberal sua face mais contemporânea (FREITAS, 2018).

Ocorre então o que ficou conhecido como “Giro Descolonial”, colocando em debate a colonização como componente constitutivo da modernidade e a descolonização como inúmeras estratégias e formas de contestar que visam a uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e conhecer (MALDONADO-TORRES, 2008).

Durante muitos anos a ciência foi dominada por concepções ocidentais de poder, exploração e dominação. Não é à toa que há desconfiança por parte dos povos originários quando um pesquisador não indígena, principalmente se for desconhecido, solicita autorização para pesquisar em terras indígenas. Muitas vezes o saber dos indígenas foi apropriado por pesquisadores, sem que houvesse nenhuma contrapartida para as comunidades envolvidas.

A pesquisadora Maori Linda Tuhiwai Smith divide a pesquisa com os povos originários em dois tipos: *insider* (pesquisador da própria comunidade indígena) e *outsider* (pesquisador de fora da comunidade indígena, na maior parte das vezes não indígena). Segundo a autora, na pesquisa *outsider*, para convencer uma comunidade indígena a participar de um estudo desse tipo, é necessário um amplo conhecimento do paradigma de pesquisa e habilidade para construir uma justificativa sofisticada e honesta. Nem todas as comunidades indígenas são avessas a tais projetos: elas tendem a ser convencidas não pelo desenho técnico, mas pelas “boas” e claras intenções dos pesquisadores (SMITH, 2018).

Na pesquisa *outsider* com os povos indígenas, é importante que o pesquisador tenha conhecimento prévio sobre o povo que vive no local onde será realizada a investigação e, de preferência, uma relação já estabelecida com membros da comunidade. A ética na pesquisa é fundamental e deve pautar a relação entre o pesquisador *outsider* e os pesquisados. A aldeia onde ocorre a pesquisa deve ser consultada sobre as informações que constam no trabalho, opinando sobre o que fica ou não no trabalho do pesquisador *outsider*.

No Brasil não há um documento específico que pautar a ética na pesquisa com povos indígenas. Porém, os programas de pós-graduação sugerem que os estudos sejam submetidos ao comitê de ética. Há uma série de normas para quem trabalha especificamente com os povos originários. O projeto de pesquisa passa por vários órgãos. Inicialmente é submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da

universidade onde o pesquisador estuda através do cadastro na Plataforma Brasil. Nesta etapa são pensados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento.

Tendo o aceite do CEP, o projeto segue para análise do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Paralelamente, deve ser solicitado o parecer de mérito científico da pesquisa ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Em seguida, a pesquisa é submetida na Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Este órgão pede vários documentos e faz uma série de exigências que incluem a anuência do cacique e demais lideranças da aldeia indígena onde a pesquisa será realizada.

Superada a parte burocrática, percebe-se que faltam diretrizes que pautem a pesquisa com os povos originários em relação à conduta do pesquisador. Em locais como o Canadá e a Austrália estes documentos existem e foram criados em conjunto com lideranças indígenas. Em sua pesquisa, Medeiros (2020) fez um breve relato sobre estes e sua aplicação. Para o contexto dos povos indígenas do Canadá existe um documento elaborado pela *Assembly of First Nations: first nations ethics guide on research and aboriginal traditional knowledge* (Assembleia das Primeiras Nações: guia de ética em pesquisa e conhecimento tradicional das primeiras nações). De acordo com este Guia, os princípios são: consentimento informado; parceria entre pesquisador e comunidade; integridade acadêmica (respeito ao conhecimento indígena); reconhecimento/divulgação da origem dos conhecimentos como indígenas; equidade e compartilhamento de benefícios; empoderamento da comunidade; e propriedade, controle, acesso, posse (MEDEIROS, 2020).

Outro documento é o *Guidelines for Ethical Research in Indigenous Studies* (Guia para Pesquisa Ética em Estudos Indígenas) da Austrália, que foi elaborado a partir de oficinas com pesquisadores indígenas. Ele conecta a noção de princípios éticos com direitos humanos e propõe três grandes princípios: consulta, negociação e entendimento mútuo; respeito, reconhecimento e envolvimento; benefícios, resultados e acordo. Os subprincípios são: respeito por sistemas de conhecimento e processos indígenas, reconhecimento da diversidade e singularidade dos povos e dos indivíduos indígenas, respeito pelos direitos de propriedade intelectual e cultural e envolvimento dos indivíduos e comunidade indígenas como colaboradores de pesquisa (MEDEIROS, 2020).

Seria importante e fundamental que os povos originários do Brasil fossem consultados quanto a pesquisa científica em seus territórios e que fossem criadas conjuntamente diretrizes que pautassem a inserção dos pesquisadores nas comunidades indígenas.

O pesquisador Felipe Tuxá chamou atenção acerca da discussão sobre a ética na pesquisa dos estudantes indígenas dentro de suas próprias comunidades, que ocorreu em sua universidade. Segundo ele, o debate mais ferrenho envolvia profissionais da área da saúde, de um lado, e antropólogos, de outro. Os primeiros ressaltavam que toda pesquisa feita com seres humanos precisava passar pelo comitê de ética e que, em se tratando de povos indígenas, era também necessário o aceite da FUNAI. Já os antropólogos acreditavam que a ideia de indígenas pesquisando em suas comunidades era uma situação atípica e nova que poderia ser usada para evidenciar as limitações das avaliações dos comitês de ética, podendo gerar reflexões sobre o próprio modelo e critério. Ao argumentar que a universidade havia aberto as portas para os indígenas e que agora teriam que rever muitas práticas para lidar com esses novos sujeitos, Felipe Tuxá foi indagado por uma das professoras sobre de onde teria tirado a ideia de que a universidade iria se flexibilizar frente à presença dos povos originários (CRUZ, 2017).

A ausência de documentos que pautem a ética na pesquisa com povos originários nas universidades brasileiras abre brechas para incompreensões e excesso de burocracia, escancarando a necessidade de atualização e de adequação dos comitês de ética nas mesmas. De acordo com Smith (2018), nas universidades há muitas barreiras e falhas que ocorrem como forma de racismo institucional. A forma assumida pelo racismo dentro de uma universidade está relacionada às maneiras como o conhecimento acadêmico está estruturado, bem como à estrutura organizacional que a governa. O isolamento das disciplinas, a cultura da instituição que lhes dá suporte e os sistemas de gerenciamento e governança: tudo funciona de forma a proteger os privilégios já estabelecidos.

Enquanto não existirem documentos que pautem a ética na pesquisa com os povos indígenas, caberá aos pesquisadores *insiders* e *outsiders* unirem forças para enfrentar as barreiras impostas pelas universidades, os comitês de ética e demais instituições que regem o estudo sobre e com os povos originários.

É importante ressaltar, em especial aos pesquisadores *outsiders*, que se faz necessário assumir, acima de tudo e para além da burocracia, um comportamento

ético na pesquisa com os povos indígenas, seja ao inserir-se nas comunidades, ou mesmo ao esperar o aceite da comunidade. É importante que as lideranças entendam qual será a pesquisa, que retorno efetivo a comunidade terá com ela, ir conhecendo e adentrando aos poucos no campo, respeitar tempos e espaços outros.

Neste tópico, observou-se que a descolonialidade busca evidenciar outros saberes, métodos e epistemes, relacionando-se assim à pesquisa com povos indígenas, já que o pesquisador ocidental deve despir-se de conhecimentos vinculados ao colonialismo e ao imperialismo. O próximo capítulo apresentará a abordagem metodológica, além de mostrar a trajetória da pesquisadora e especificar as questões relativas à pesquisa a que essa tese se destina.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo será tratada a abordagem metodológica da tese, que inicia com uma reflexão sobre os movimentos da ciência em relação ao campo educacional, o surgimento de paradigmas e sua substituição, inaugurando novos ciclos. Após, será discutida a caracterização deste estudo como qualitativo, de natureza exploratória, cunho etnográfico e pautado no interacionismo simbólico. Dando continuidade, serão tratadas as relevâncias acadêmica, pessoal e social, além do problema, dos objetivos e da tese. Na sequência serão apresentados o campo onde a pesquisa foi realizada, os participantes deste estudo, os instrumentos utilizados para coletar os dados e a técnica de análise, baseada na antropologia interpretativa para a apreciação dos mesmos.

No campo atual das ciências, está em pauta discutir se educação pode ou não ser considerada uma ciência. Alguns autores realizam uma reflexão aprofundada sobre o tema da educação, enquanto área de conhecimento, como Santos (2008), Kuhn (2006), Charlot (2006), Bourdieu (2004), Balandier (1997), dentre outros. Esses autores nos trazem, como questionamento, quais critérios tornam válidos os conhecimentos e a produção de novos saberes no campo educacional.

Santos (2008) discute a ideia de que no campo das ciências há o paradigma dominante, que é socialmente construído, é regido pelas regras metodológicas e defende que só pode ser reconhecido como ciência se passar por comprovações. Após, ele fala sobre a crise do paradigma, que se dá em virtude do grande avanço no conhecimento que o paradigma dominante propiciou. A partir do momento em que se aprofunda mais o saber, há maior possibilidade de reconhecer as fragilidades que emergem dele. Um dos pontos que acredito ser mais importante na crise do paradigma é o fato apontado por Santos (2008, p. 34) de que “o conhecimento tem avançado pelo conhecimento das partes do objeto e pela especialização do cientista, distorcendo o conhecimento que, assim, se fragmenta”. Sendo assim, o conhecimento se torna um emaranhado de ideias desconexas, analisadas e fragmentadas por diferentes pesquisadores que estudam cada área, separadamente, sem dar um sentido a elas juntas.

Já a ideia de paradigma emergente baseia-se na crise do paradigma atual. Para apresentar este paradigma, Santos (2008) usa um conjunto de teses justificadas:

- a) Todo o conhecimento científico-natural é científico-social;

- b) Todo conhecimento local é total;
- c) Todo conhecimento é autoconhecimento;
- d) Todo o conhecimento científico visa a constituir-se num novo senso comum.

A partir da análise das considerações feitas por Santos (2008) no livro *Um Discurso sobre as Ciências*, fica uma sensação de desconforto, inquietude frente àquilo que pensamos e à forma como agimos. Caem por terra as certezas absolutas, os valores e os conhecimentos. Surgem, então, alguns questionamentos: frente aos paradigmas apresentados, qual a certeza de nosso futuro, que se mostra incerto? Qual o valor de nossos conhecimentos dentro de uma cultura, se não poderemos utilizá-la? Após diferentes paradigmas, quais as verdades ou certezas, se o nosso amanhã se mostra incerto?

É importante atentar para o fato de que o conhecimento está em constante movimento; tudo deve ser aproveitado e realinhado, e é imprescindível compreender que não existe uma verdade única. O ser deve estar em busca de diferentes conhecimentos e tentando sempre primar pela qualidade e pela melhoria em sua vida e na das pessoas que o rodeiam.

Seguindo outra linha, que se aproxima do autor anterior, porém difere em alguns termos e em alguns pontos, Kuhn (2006) acredita que a ciência opera através de revoluções científicas. Segundo essa teoria, há a existência de uma “ciência normal”, ou seja, de uma pesquisa firmemente baseada em realizações científicas passadas, que foram reconhecidas, durante algum tempo, por alguma comunidade científica.

Segundo o mesmo autor, a “ciência normal” se assegura através dos paradigmas, que nada mais são do que conjuntos de descobertas científicas que são reconhecidas e se garantem durante algum tempo. Ademais, ele defende que, de tempos em tempos, quando há uma quebra em um paradigma importante, há uma revolução científica que pode levar ao surgimento de uma nova “ciência normal”. Conforme Kuhn (2006, p. 32), “[...] a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento de uma ciência evoluída”. Esse pensamento leva a um questionamento: por que as metodologias e epistemologias da Educação parecem estar durante muitos anos estanques no mesmo lugar? Eventualmente, alguma novidade surge, principalmente relacionada às técnicas pedagógicas, porém dura pouco ou perde sua força, não vindo a substituir o paradigma anterior.

Kuhn (2006) afirma que há crises que nada mais são do que as influências de

alguns fatores externos que colocam as certezas, que até então não eram questionadas, “em xeque”. Essas crises geram mudanças conceituais e procedimentais dentro de um campo de saber, levando a uma nova ciência normal.

Percebe-se que as teorias e os paradigmas estão sempre em movimento; que um novo método, um novo detalhe descoberto pode gerar uma crise, que, possivelmente, provocará o aparecimento de um novo paradigma. Os cientistas não são seres neutros, pois se baseiam em teorias existentes para analisar os dados, ou seja, seu olhar não está isento de julgamentos. Surgem, então, alguns questionamentos: o quanto nossos conhecimentos prévios podem interferir em nosso julgamento frente aos dados que analisamos? O quanto nossa interferência indireta pode modificar o resultado da pesquisa? Como podemos nos manter focados no objeto de pesquisa em meio a crises? Como devemos lidar com nossas incertezas em meio a uma crise?

A escolha da metodologia e da epistemologia tem papel primordial aqui, pois, dependendo do método que será eleito, há maior ou menor influência do pesquisador e de seus conceitos anteriores. Outro fator importante é a seleção dos instrumentos, que devem se relacionar com a abordagem escolhida e manter a posição do pesquisador diante do objeto de investigação.

Outro teórico que aborda os vieses epistemológico e metodológico é Bourdieu (2004), que desenvolve o conceito de campo. Segundo o autor, quanto mais autônomo for um campo, maior será seu poder de refração e maior será a capacidade de escapar às leis sociais externas. Em contraponto, quanto mais heterônimo for o campo, menor a capacidade de refração e maior será a influência de fatores externos.

Já Charlot (2006) lança um contraponto sobre as “ciências da educação” e as “ciências em educação”. O autor define a educação como um campo impreciso, sem fronteiras claras, difícil de identificar; ou seja, algo indefinido. Conforme Charlot (2006), o que define a especificidade da disciplina “educação” é sua mestiçagem, a vantagem de transitar por diferentes áreas.

O autor faz uma distinção na qual define o que seriam as “ciências da educação” e as “ciências em educação”. Charlot (2006) define “ciências da educação” como uma cultura comum que permite que as questões sejam colocadas de outro modo, produz uma especificidade nas pesquisas desenvolvidas. Já as “ciências em educação” remetem a uma disciplina que se poderia chamar de educação. Pode-se concluir, a partir do que foi apontado pelo teórico, que a confusão em definir esta área de



pesquisa faz com que ela se desvalorize perante a comunidade científica.

Balandier (1997) aduz a ideia de que a desordem conduz ao caos e sua reorganização leva a uma nova ordem. Seria necessário saber lidar com a desordem, ao invés de eliminá-la, e convertê-la em fator da ordem. De acordo com o autor:

O paradigma ordem/desordem é às vezes novo (por meio de suas figuras nas ciências atuais) e muito antigo (por meio de seus exemplos nos primórdios da filosofia ocidental). Ele se combina com uma ciência que hoje deve se manter nos limites do parcial, do provisório, de uma representação fragmentada do mundo, e com o movimento geral das sociedades e das culturas contemporâneas, muitas vezes mostrado sob os aspectos de um progressivo caos (BALANDIER, 1997, p. 45).

O caos, nesse caso, seria benéfico, pois geraria movimento, levando a novos projetos em meio à desordem, o que produziria uma reorganização já que conduz à busca de uma nova ordem.

De acordo com Balandier (1997), as ciências humanas encontram, sobre esse terreno, um desafio maior; o movimento as desorganiza, arruína inúmeras de suas certezas, desloca as fronteiras, delimitando seus territórios de especialização. A sociedade apreende-se em um estado de grande fluidez. Porque é fluido, a educação não é mais passível de ser encerrada no interior de uma disciplina. Porque é um contínuo vir-a-ser, com a aceleração própria dos períodos da modernidade, deve ser entendida em sua criação e não em estruturas que a congelam e a desnaturam.

Por essas razões, a divisão das disciplinas segundo sua relação com o passado (história) e pelo império da tradição (etnologia, antropologia) ou pela atualidade (sociologia e outras ciências do presente), perde cada vez mais sua pertinência. Todas se encontram entre si desde o momento em que se apreende o futuro, que se esclarece o “arquivo” pela atualidade, e vice-versa. A partir da afirmação de Balandier (1997), pode-se concluir que a desordem é um movimento necessário para que uma nova ordem se estabeleça, em um processo de criação e recriação constante.

Levando em consideração os autores citados, pode-se concluir que a educação é um campo em movimento, que não possui fronteiras claras e definidas. É fluida e interage com diferentes áreas do conhecimento para poder constituir-se enquanto ciência, o que é visto com maus olhos perante a comunidade da dita “ciência normal”.

Além de todos os aspectos citados dentro da área da educação, também temos os pré-conceitos enfrentados em relação ao estudo com povos indígenas. Dessa forma, mais uma barreira precisa ser transposta. Um exemplo disso está na

submissão dos projetos da área da educação à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Há uma série de perguntas e protocolos que estão vinculadas à área da saúde e em nada se relacionam com o campo educacional, o que torna lenta a submissão e a aprovação para que se inicie a pesquisa de campo. Para pesquisar em terra indígena também é necessário o aceite da Funai e o parecer de mérito científico da pesquisa expedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além da anuência do cacique da aldeia pesquisada.

O desconhecimento em relação aos povos originários também leva ao prejulgamento de colegas e professores, que acabam delegando o tema às áreas da História e da Antropologia, como se pesquisas sobre os povos indígenas não tivessem relação com as diversas áreas da educação. Também há uma tendência a subalternizar essas pesquisas, como se fossem menos relevantes no contexto acadêmico.

É imprescindível compreender qual o papel dos pesquisadores das ciências humanas, em especial nas pesquisas com os povos originários, no contexto em que estão inseridos, e dar sentido para a sua atuação na sociedade, visando a valorizar e reafirmar a comunidade científica na qual se inserem, ou seja, a educação.

### **3.1 Caracterização do estudo**

Esta pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, exploratória, de cunho etnográfico, com matriz epistemológica pautada no interacionismo simbólico, baseada na coleta de dados advinda da imersão no campo a partir das reuniões pedagógicas e das entrevistas com os professores indígenas e não indígenas. Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados a observação, o diário de campo (para reflexões distanciadas e mais aprofundadas) e o caderno de notas (para anotações diárias, fatos e cenas cotidianas e impressões desses momentos).

Devido à pandemia de COVID-19, foi necessário realizar uma adaptação da pesquisa. Dessa forma, a participação da pesquisadora se deu através da presença nas reuniões pedagógicas *on-line* (a grande maioria foi gravada), das entrevistas gravadas via Google Meet com os professores *juruá* e das entrevistas presenciais realizadas com os professores Mbya Guarani, quando houve a flexibilização nos protocolos sanitários. A escola fechou e só seguiram ocorrendo atividades no interior

da aldeia, mais voltadas para a cultura, a língua e sem a presença de professores não indígenas. Os professores *jurua* sugeriram criar e imprimir atividades para serem distribuídas, porém as lideranças da aldeia optaram por manter as aulas somente voltadas para a cultura. Dessa forma, não foi possível observar a turma *in loco*, pois as aulas retornaram somente ao final de 2021.

A pesquisa de natureza qualitativa, segundo Flick (2009), dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. Em se tratando de uma investigação que envolve outro povo, que possui particularidades culturais e sociais, a pesquisa de natureza qualitativa propicia maior abertura e sensibilidade no estudo empírico.

Para Gil (2008), pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado e se torna difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele. Embora a investigação envolvendo a escola indígena esteja em expansão, ainda é um campo relativamente novo e que está em constante expansão devido à pluralidade dos povos, das línguas e das culturas.

De acordo com Flick (2009), a consequência da abordagem qualitativa, pautada, epistemologicamente, pelo interacionismo simbólico, é que as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos revestem de significados os objetos, os eventos, as experiências etc., formam o ponto de partida central. A reconstrução desses pontos de vista subjetivos torna-se o instrumento para análise das esferas sociais. A escolha da epistemologia com ênfase no interacionismo simbólico se deve ao fato de ser uma abordagem de inserção e de diálogo menos agressiva, já que se trata do contato e de trocas com outra sociedade (no caso a Mbya Guarani), que mantém outros costumes apesar de estar inserida junto ao meio social ocidental.

Conforme Flick (2009), o objetivo da análise de pontos de vista subjetivos é buscado de forma mais consciente dentro da estrutura da pesquisa sobre as teorias subjetivas. Aqui, o ponto de partida é o de que, na vida cotidiana, os indivíduos desenvolvem teorias a respeito do modo como o mundo e suas próprias atividades funcionam. Eles aplicam e testam essas teorias em suas atividades, revendo-as, se necessário. Nessas teorias, os pressupostos são organizados de uma forma interdependente e apresentam uma estrutura argumentativa que corresponde à

estrutura dos enunciados das teorias científicas. Esse tipo de pesquisa procura reconstruir essas teorias subjetivas.

A metodologia esteve pautada na etnografia, por ser um estudo vivencial e aprofundado, cujo objetivo foi embrenhar-se na cultura do outro, sem esquecer dos nossos pressupostos culturais, predispor-se a enveredar por terrenos desconhecidos e a estar aberto para o que se vai encontrar. De acordo com Geertz (2017), praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, dentre outros aspectos. É realizar uma descrição densa. Este autor traz o conceito desenvolvido por Gilbert Ryle de “descrição densa”, que seria captar através da observação aquilo que está subentendido, algo que não se dá a ver facilmente, apreender os significados e, após, interpretá-los (GEERTZ, 2017).

O estudo etnográfico permite um encontro, uma pesquisa mais a fundo em que se pode, realmente, conhecer os interlocutores e suas especificidades. Para tanto, é necessário que haja a abertura ao outro, um espaço de escuta de mão dupla, a fim de que realmente haja essa conexão entre pesquisador e pesquisados. De acordo com Geertz (2017), a pesquisa etnográfica é como uma experiência pessoal. A ideia não é tornar-se nativos. O que se procura, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil do que se reconhece habitualmente.

Para melhor ilustrar o que aqui está sendo dito, traz-se um exemplo de Geertz (2017) acerca da briga de galos balinesa. O antropólogo relata que foi com sua esposa em uma aldeia balinesa com cerca de quinhentos habitantes. Lá, inicialmente viveram a experiência de se sentirem criaturas invisíveis, pois eram tratados como se não estivessem presentes. Esta situação perdurou por cerca de dez dias ou mais. Até que foi organizada uma briga de galos em praça pública para angariar dinheiro para uma nova escola. Apesar de esta prática ser proibida, seguia ocorrendo com extraordinária frequência. Em meio à terceira rinha, um caminhão surgiu cheio de policiais armados com metralhadoras. Todos os habitantes começaram a correr, Geertz e sua mulher decidiram fazer o mesmo. Seguiram um homem até um galpão, onde a esposa deste os recebeu. Mais tarde, um policial chegou à casa onde estavam, interrogando-os. O dono da casa conseguiu despistar o policial. Na manhã seguinte, a aldeia estava diferente, não eram mais considerados invisíveis, mas sim o centro das atenções.

A ação de Geertz reforça a importância de o pesquisador se inserir no meio onde

a pesquisa ocorre. Na situação citada, o autor poderia ter agido com indiferença à ação da polícia, já que não era morador e não tinha envolvimento com a briga de galos. Porém, agiu como qualquer outro morador da aldeia e, por esse motivo, passou a ser visto com outros olhos pela população.

Tão importante quanto conhecer pelo menos um pouco da cultura estudada, é estar disposto a abrir-se a ela. A pesquisa etnográfica pressupõe a imersão do pesquisador juntamente ao seu objeto de estudo, um “viver com”, o que não significa que o etnógrafo abrirá mão de sua cultura ou viverá como um nativo. Pelo contrário. A ideia, no caso desta pesquisa, foi que a pesquisadora estivesse disposta e aberta a observar, ouvir e dialogar com o povo Mbya Guarani, principalmente no contexto escolar. Para tanto, é necessário que haja um dispor-se para que possa vivenciar esse *estar aí* indígena. Segundo Geertz (2017), os textos antropológicos são interpretações de segunda e terceira mão, pois somente um “nativo” pode fazer interpretação de primeira mão, já que se trata de sua cultura. Pensando na fala do autor, percebe-se que a ideia é buscar uma interpretação do meio estudado de forma mais próxima possível da fala do sujeito do estudo, sem substituir a visão do mesmo pela sua.

A ideia da do uso da etnografia, para Geertz (2017), é a de que “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. O etnógrafo deve, então, observar a certa distância, sem interferir ou sugerir, procurando somente descrever o que observa. Obviamente, sua descrição terá um pouco de sua interpretação, pois o pesquisador não é isento de juízos prévios. Porém, sua descrição deve ser o mais fiel possível a sua observação. De acordo com Geertz (2017),

Nada mais necessário para compreender o que é a interpretação antropológica, e em que grau ela é uma interpretação, do que a compreensão exata do que ela se propõe a dizer – ou não se propõe – de que nossas formulações dos sistemas simbólicos de outros povos devem ser orientadas pelos atos (p. 10, grifo do autor).

Há uma interpretação antropológica por trás de toda a pesquisa etnográfica. Porém, ela se realiza com base no conhecimento prévio de mundo do pesquisador, levando em conta seu sistema cultural. Segundo o autor, se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece é divorciá-la de suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa nos leva ao cerne do que nos propomos interpretar. Quando isso não ocorre e conduz o pesquisador, ao contrário, à outra coisa, isso pode ter encantos

intrínsecos, mas é algo muito diferente do que a tarefa que se tem. Para uma interpretação antropológica mais adequada, é necessário que esta esteja baseada mais no que foi observado do que em suposições acerca da observação. Para tanto, é necessário que haja autodisciplina do pesquisador que irá se propor a realizar a descrição densa de acontecimentos.

Ao longo da produção de dados para esta tese, a pesquisadora buscou se colocar no papel de ouvinte nas reuniões pedagógicas, ficando atenta às falas de todos, mas em especial dos professores Mbya Guarani. Fazia-se muito importante compreender os processos educacionais desde a perspectiva deste povo e a forma como gostariam de organizar a escola, o currículo, as disciplinas e o conteúdo. Também foi relevante ver a forma como eram pensados os processos de socialização e de individuação dentro e fora do ambiente escolar, visando a formação integral das crianças e jovens. Para tanto, não se lidou com suposições em relação às observações, mas sim com os fatos que estavam postos, sempre os conectando com a fala de teóricos e pesquisadores indígenas e não indígenas.

Para a realização desse estudo, foram feitas observações das reuniões pedagógicas (boa parte destas foram gravadas), entrevistas *on-line* via Google Meet com professores não indígenas e entrevistas presenciais com professores Mbya Guarani (gravadas em áudio). Para o registro dos acontecimentos, foi utilizado um caderno de notas (visando o registro imediato de pontos importantes dos momentos observados) e o diário de campo (para registro reflexivo após o distanciamento).

A análise seguiu a perspectiva da hermenêutica cultural proposta por Geertz (2014; 2017), sob a ótica da chamada antropologia interpretativa, que será pormenorizada em um tópico específico posteriormente.

## **3.2 Relevância, o problema, os objetivos da investigação e a tese**

### *3.2.1 A relevância do estudo*

A educação escolar indígena tem crescido e constituído um terreno forte no Brasil. Os direitos e as políticas públicas de afirmação desses povos, quanto às suas especificidades, têm sido reivindicados e, aos poucos, vêm conseguindo alguns avanços.

Entre as comunidades Guarani do Rio Grande do Sul, foi evidenciado um

crescimento maior de escolas nos últimos anos, já que tiveram resistência em aceitá-la nos primeiros anos de implementação, por conta dos danos sofridos, anteriormente, com a colonização<sup>32</sup>.

A presente pesquisa pretende analisar os relatos e as percepções dos professores não indígenas e Mbya Guarani da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Anhetengúá, observando como se constituem os processos de individuação e de socialização dos alunos dentro do ambiente escolar e da comunidade.

Alguns aspectos importantes podem ser percebidos na educação escolar Guarani, como a solidariedade, que é parte da cultura e da educação tradicional desde o nascimento. Todas as ações pensadas são em prol da comunidade. Bergamaschi (2005, p. 153) afirma que os Guarani revelam “[...] um sistema educacional complexo, comprometido com a pessoa, na sua individualidade, bem como com o coletivo, pois é nesse limiar que o Guarani terá que dar conta da vida”. A partir daí, pode-se perceber que a coletividade e a preocupação com a constituição do indivíduo são os preceitos importantes para pessoas desta etnia.

Outro valor que se faz presente no dia a dia é a ética, seja nos discursos ou nas atitudes dos adultos da aldeia. Um dos preceitos Guarani é de que a criança aprende observando os exemplos dos adultos ou das crianças maiores.

Há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade de um povo que sobrevive e se recria. Penso que a escola na aldeia poderá se inserir nesse universo e dialogar com todos os princípios que compõem a educação tradicional. (BERGAMASCHI, 2005, p. 247).

Na época da pesquisa de Bergamaschi (2005), as escolas Guarani estavam se constituindo, ressignificando, reivindicando espaço e seu modo diferenciado de ser. Atualmente, houve a expansão dos níveis de ensino em boa parte das aldeias, passando de Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Educação Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental Completo e, em alguns colégios, Ensino Médio. Agora, há maior diálogo entre a escola e a educação nos preceitos tradicionais, já que contam com formações específicas para discutir, entre os povos indígenas regionais, essas questões<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Em 2005 havia 16 escolas (BERGAMASCHI, 2005), hoje são 39 escolas indígenas no Rio Grande do Sul (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2022).

<sup>33</sup> Os projetos ativos em 2019 na escola e na aldeia Anhetengúá serão citados mais adiante, no tópico que abordará o campo empírico desta pesquisa.

### 3.2.2 Relevância Acadêmica

Para justificar essa tese academicamente, foi realizado um levantamento de dissertações e teses junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tanto, foram utilizados como descritores “Modo de ser Guarani” e “Educação escolar” na pesquisa avançada por assuntos, selecionando as que continham o resumo em português, sem utilizar recorte temporal. Foram encontrados 27 resultados, dentre eles dissertações e teses.

Após a leitura atenta dos resumos, foram selecionados 16 trabalhos, que continham informações sobre o modo de ser Guarani e a constituição do sujeito indígena a partir da escola voltada a esse mesmo povo. Foi realizada a leitura atenta do resumo, da introdução, da metodologia, de capítulos específicos voltados ao ensino escolar Guarani e da conclusão. Dos demais capítulos, realizou-se a leitura de forma parcial. Nesta etapa, foram excluídas duas dissertações que não se encontravam disponíveis *online* e outras três, cujo foco não era somente o povo Mbya Guarani, totalizando a leitura de onze teses e dissertações, as quais serão apresentadas a seguir.

Em sua tese, Bergamaschi (2005) se deparou com dois discursos nas aldeias Guarani: as que queriam escola e as que não almejavam naquele momento. A autora buscou posicionar-se de forma isenta de julgamentos, visando a compreender a situação vivida no contexto em cada aldeia. Sua intenção era compreender como os Guarani atribuem sentido à escola, o que solicita uma compreensão mais ampla da vida e da cosmologia deste povo, de suas relações. Em relação à metodologia, Bergamaschi adotou o “estar juntos” como perspectiva metodológica privilegiada para realizar a etnografia. Utilizou-se da escrita densa para realizar as anotações em seu diário de campo.

Para coletar os dados, houve a realização de entrevistas, a gravação de depoimentos, além do registro em fotografia. Os depoimentos gravados na língua Guarani foram traduzidos pelos professores. A autora percebeu que os Guarani necessitam construir significados seus para a escola e que isto se torna importante nas aldeias Guarani em que o contato com as cidades é sistemático e cotidiano. A escola diferenciada vem sendo construída aos poucos, os professores ainda não definiram exatamente como querem o currículo, mas vão fazendo adaptações que incluem a tradição aos poucos. Há uma inconstância no cotidiano da escola, pois ela



foge da regularidade ocidental dos tempos e espaços. A vontade dos alunos é respeitada, todos ficam em aula enquanto o encanto permanece. Prevalece uma harmonia conflitual na discussão sobre as aldeias que querem e as que não querem escolas nas comunidades e a ação dos gestores da Secretaria Estadual de Educação, causando muitos ruídos e incompreensões.

A dissertação de Testa (2007) aborda a educação Guarani, mas não se restringe às escolas situadas nas aldeias. A autora trabalhou com as histórias de vida de três professores Guarani que vivem em três aldeias diferentes. Ela buscou acompanhar o desenrolar de trajetórias específicas de aprendizagem. Também participou da vida desses lugares e recolheu histórias narradas por velhos, homens, mulheres, jovens e crianças, complementando e compreendendo as narrativas centrais de sua pesquisa. O trabalho foi realizado com os professores Guarani a partir de diferentes dimensões de suas vidas, exprimindo outras relações ligadas ao *nhande reko*.

Foi utilizada metodologia etnográfica, pesquisa participante e pesquisa-ação, buscando voltar o olhar para a escola Guarani e os outros contextos que envolvem o *nhande reko*. A autora aliou experiência de campo associada ao estudo de uma bibliografia especializada. Para os registros, utilizou o diário de campo e gravou as entrevistas. O texto transcrito foi lido para os colaboradores, para que fizessem alguma alteração ou acréscimo, sendo que estes foram considerados autores também. Sendo assim, Testa (2007) percebeu que a educação não pode ser reduzida à educação escolar, a uma compreensão dos processos de produção e de transmissão de conhecimentos entre os Guarani.

A dissertação de Melo (2008) versa sobre o estudo das relações que permeiam a escola Guarani, contribuindo para um melhor entendimento da relação entre indígenas, não indígenas, Secretarias de Educação e demais órgãos que trabalham com educação escolar indígena. Partindo deste contexto, a autora buscou entender quais os processos próprios de aprendizagem presentes nas escolas Guarani. Como metodologia, utilizou a observação participante, ao morar nas aldeias Guarani: Morro dos Cavalos (do final de fevereiro de 2007 a 1º de abril de 2007) e Mbiguaçu (de maio a julho de 2007). Como instrumentos de pesquisa, utilizou registros em fotografia (com um acervo de mais de 200 fotos) e desenhos das crianças realizados em momentos de aula. A partir da tríade: escola, corpo e tempo, a autora percebeu aspectos imbricados nas relações de produção e transmissão de conhecimentos entre os Guarani. A pesquisadora notou que as diferenças nas concepções relacionadas à

educação são muito evidentes, quando se percebe os ritmos Guarani e as dinâmicas de seus processos de ensinar e aprender. Enquanto “toda aldeia é uma escola” para os Guarani, para a sociedade ocidental a escola é uma instituição responsável pelo disciplinamento físico e ajustamento moral do indivíduo. Entre os Guarani, a autora percebeu seus processos próprios de ensino-aprendizagem, em que o aprender despertado pela curiosidade privilegia a observação, delineando um traço característico que busca, no fazer e no silêncio dos corpos, possibilidades concretas em que o aprender e o ensinar acontecem naturalmente, focando a atenção nos ritmos corporais e na sua temporalidade.

Já a dissertação de Rosa (2009) trata da trajetória histórica da presença da escola na aldeia Guarani de Massiambu (Palhoça, SC), na qual houve a busca por perceber o quanto a escola, elemento estranho à cultura Guarani, interfere no modo de vida e nos costumes da comunidade, especialmente no que se refere à manutenção da cultura e da identidade deste grupo. A pesquisa surgiu com o intuito de compreender o embate cultural decorrente do modo de conceber a educação pelos Guarani e as propostas da política para a Educação Escolar Indígena a partir das prerrogativas legais evocadas pela legislação vigente.

O povo Guarani é reconhecidamente um povo que mantém sua tradição cultural através da oralidade, da memória. Neste sentido, houve a escolha pela metodologia da História Oral como um caminho metodológico possível e prático, para, a partir dela, registrar as “experiências das pessoas vivas” envolvidas em todo o processo de escolarização e do próprio modo de vida dos Guarani, visando a estabelecer as relações entre história e memória. Foram realizadas entrevistas com os principais atores do processo de escolarização indígena Mbya Guarani (professores, lideranças políticas e tradicionais), com perguntas relacionadas à presença da escola dentro da comunidade Guarani, à educação tradicional, à educação escolar e à história de vida. A pesquisadora constatou que a escola, sendo um espaço de contato com a sociedade não indígena, se configura como um veículo para reivindicações tanto do direito à educação, quanto para outros direitos relacionados à saúde, alimentação, terra etc.

Em sua dissertação, Marqui (2012) quis investigar o sentido de tornar-se aluno indígena, tendo como objetivo entender as relações entre os modos tradicionais de transmissão de conhecimento Guarani e as práticas pedagógicas escolares. Para tanto, a autora não se restringia somente à observação das aulas, mas permanecia

com as crianças durante todos os dias, acompanhando suas atividades, brincadeiras, jogos, dentre outros. A pesquisa foi realizada, utilizando a etnografia como metodologia, com a primeira geração de crianças nascidas e criadas na aldeia de Nova Jacundá. A pesquisadora afirma que procurou interagir com os educandos de forma horizontal, buscando analisar a produção e a transmissão de conhecimento sob o ponto de vista das crianças no processo de tornar-se aluno indígena.

A tese de Jesus (2015) constitui-se em uma etnografia que privilegia a compreensão dos saberes que constituem o *nhande reko* Guarani, o modo tradicional de vida desses povos, amplamente discutido na literatura antropológica. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir da *Tekoa Ko'enju*, também conhecida como Reserva Indígena *Inhacapetum*, localizada no município de São Miguel das Missões, região das Missões, no estado brasileiro do Rio Grande do Sul: uma região imersa em políticas de patrimonialização de bens culturais que remetem ao passado de catequização de povos Guarani por Jesuítas da Companhia de Jesus. O objetivo foi compreender processos de produção, circulação e transformação de conhecimentos mbya-guarani que produzem o *nhande reko* e que derivam dos desafios contemporâneos de produzir pessoas “na medida”, ou seja, pessoas *mbya*, que saibam dosar a alteridade advinda do mundo não indígena (*jurua*). Este trabalho mostra os processos de circulação de saberes sobre o *nhande reko* Guarani necessários à produção social de pessoas e evidenciados nos modos de criar crianças, considerando os desafios que o cotidiano na região das missões impõe a esses Mbya.

Jesus (2015) analisa o *nhande reko* Guarani a partir de processos de produção de pessoas, idealmente pautados na complementaridade feminina e masculina, a qual demanda uma produção de corpos guarani que se mostra, em grande medida, feminina. Com tais questões, a autora procurou mostrar processos de circulação de saberes sobre o *nhande reko* Guarani, que se vislumbram no cotidiano *mbya*, na região das Missões, atentando para as relações entre produção e transformação de conhecimentos, que permeiam a tarefa de produzir e produzir-se pessoas “na medida”. Para tanto, escolheu falar desses aspectos no âmbito do criar crianças e tornar-se um bom homem e uma boa mulher *mbya*.

Em sua dissertação, Melo (2016) procurou observar estéticas da vida Guarani nas fronteiras escolares, além de perceber as relações estéticas e educacionais por meio de mediações culturais (interculturais), nas escolas Anhetenguá, da *tekoá*

Anhetenguá (Porto Alegre - RS) em 2013, e Karaí Arandu, da *tekoá* Jatai'ty (Viamão - RS) em 2015. Ambas as escolas Guarani visitaram exposições de arte contemporânea das 9ª e 10ª Bienais do Mercosul. O tema desta pesquisa foi perceber e refletir sobre estéticas e percepções estéticas ameríndias a partir das especificidades do *estar sendo* Mbya Guarani e seus processos educacionais. O autor propôs problematizar como estéticas Mbya Guarani germinam na interação da escola indígena com exposições de arte contemporânea por meio de mediações culturais.

Para a realização da dissertação, Melo (2016) acompanhou as seguintes vivências: trabalho como mediador cultural na 8ª Bienal do Mercosul (2011) e na 9ª Bienal do Mercosul/vivências na escola Anhetenguá (2013); acompanhou o Programa Saberes Indígenas na Escola nas ações, na universidade e nas aldeias (2014, 2015 e 2016); iniciou os estudos sobre cultura e língua Guarani na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015); participou de vivências na Escola Karaí Arandu e realizou a mediação extrainstitucional na visita à 10ª Bienal do Mercosul (2015). Tais vivências o fizeram perceber como essa rede de experiências estéticas foi fundamental para a compreensão metodológica de sua pesquisa, que se apresenta como um “deixar-se estar”. As concepções epistemológicas da pesquisa giram em torno dos estudos descoloniais. Essa trajetória, como uma rede de diferentes contextos relacionados, pode, metaforicamente, dizer que também constitui o que, em língua Guarani, chama-se *jeguatá* – caminho dos *mbya*.

A partir da pesquisa, Melo (2016) pôde perceber que a estética, na perspectiva ameríndia, é uma rede complexa de elementos simbólicos que expressam movimentos, parcelas fragmentadas, pedaços, vestígios, imagens, histórias de uma cultura indígena que pode ser revelada ao observador. O alcance de observação é estabelecido a partir da vida vivida, orgânica, sensível, do “estar junto”, do “estar sendo”, da alteridade e da reciprocidade. O autor considera que para qualquer compreensão do mundo ameríndio é necessário um esforço de sensibilidade, de pensar o outro, além de deixar claros os limites estabelecidos na relação de alteridade entre pesquisador e os outros autores da pesquisa. Esse questionamento sobre autoria ainda é profundamente relevante para as práticas acadêmicas com povos indígenas.

A estética Guarani introduz uma noção de estética da vida sensível, prática, cotidiana e aparente. Foi a partir da compreensão desta dimensão estética, suas histórias, suas lógicas, sentidos de educação e postura de estar no mundo que o autor

percebeu que os não indígenas não conseguem ver o que é “resguardado no tempo da vida Guarani”. No entanto, há caminhos que se tateia para tentar enxergar algo, numa perspectiva intercultural ou interepistêmica.

Santos (2016) aborda, em sua dissertação, a relação de fronteira entre o saber tradicional Guarani e os oriundos da escola convencional, tal como se manifestam no Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI Jaraguá), que é uma escola de Educação Infantil localizada no interior da aldeia. Esta também analisa a forma como os educadores desenvolvem as atividades que preservam e fortalecem sua cultura. Esta escola foi pensada e idealizada junto aos líderes das aldeias para que fosse um espaço de promoção da cultura. Ensinar, no âmbito da própria cultura, significa o respeito ao modo de viver e à relação estabelecida com a natureza.

A educação diferenciada, que ocorre nas comunidades indígenas, somente tem sentido caso seja uma educação que preze pelo jeito de ser de cada povo, com normas específicas, calendário próprio, currículo elaborado por todos, principalmente com os sábios e as lideranças (geralmente, os mais velhos). A ideia que orienta a educação escolar é aquela que visa a difundir de forma concreta e ampliar a tradição e a cultura desse povo. Isso faz com que haja mais atenção à prática cotidiana dos indígenas. Mesmo que se trate de uma escola que está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como é o caso do CECI, ela segue as especificidades da comunidade.

A pesquisa de Santos (2016) foi desenvolvida com os educadores Guarani, inicialmente por meio de entrevistas. Como a pesquisadora percebeu que as respostas eram insuficientes, resolveu empregar outros procedimentos. Partiu para o registro de narrativas, com o intuito de aprofundar a coleta de informações. Também foram realizadas observações, visando a compreender melhor como as práticas tradicionais influenciam e são importantes no cotidiano do CECI. O estudo não foi caracterizado, deixando pouco claras a metodologia, a epistemologia e a análise realizadas no trabalho.

A análise dos dados evidenciou a importância da educação diferenciada para os Guarani, assim como da formação inicial e continuada de professores, do fortalecimento da tradição, da participação dos mais velhos na escola e da elaboração do currículo como forma coletiva de assegurar o *nhande reko* Guarani. A educação que atinge os objetivos propostos pelos indígenas é a que permite a interação entre os jovens, os adultos, os mais velhos, os pais e toda a equipe escolar. Neste sentido,

todos têm fundamental papel na educação das crianças. A escola parece estar incluída na luta e na resistência empreendida pelos Guarani.

Silva (2016) centra sua dissertação na temática da educação escolar indígena da comunidade Sombreiro. A pesquisadora buscou compreender como os livros, com funções didático-pedagógicas, elaborados nos Cursos de Formação específicos, contribuem para a Educação Intercultural, demonstrando como os povos indígenas estão protagonizando uma educação escolar que priorize suas próprias tradições, rituais, línguas e modos de organização social, produzindo sua própria literatura escrita, elaborando materiais para o uso nas escolas das *tekoás*. A metodologia não foi explicitada claramente, não havia nenhum capítulo ou subcapítulo que explicasse detalhadamente como se deu a investigação. O que há é a explicitação sobre a coleta de dados, que se deu a partir de levantamento bibliotecário, entrevistas semiestruturadas e observação direta no local.

A pesquisadora percebeu a importância de uma educação voltada para a cultura, com base na formação de professores indígenas, que procura vincular as condições culturais com o currículo escolar e a relação de ensino e aprendizagem. A investigação de Silva (2016) mostrou que o *nhande reko arandu* (viver com sabedoria) aos poucos encontra o seu sentido no espaço escolar. Os depoimentos, em geral, demonstram a preocupação em encontrar formas de utilização dos conhecimentos de fora sem deixar os seus inoperantes. A pesquisa permitiu concluir que a interculturalidade não está em um modelo que prioriza conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ou pelos conhecimentos indígenas, mas na garantia de ser um espaço que reflita a diversidade, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades e com a possibilidade de ser agregada nos processos educativos. O estudo permitiu constatar que há necessidade de explorar, com mais profundidade, os materiais de produções próprias dos Guarani. Estes recursos poderiam tornar-se acessíveis às escolas dos não índios, fornecendo conhecimento e informações sobre a cultura Guarani presente no Estado.

A dissertação de Maldaner (2017) tem como foco abordar a educação indígena Guarani e as práticas escolares do Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo, onde o pesquisador trabalhava como professor da disciplina de História e Ensino Religioso (terceiro ano). Para tanto, o estudo aborda conhecimentos dos Ava-Guarani e atividades escolares da Aldeia Ocoy. Deste modo, saberes tradicionais indígenas e práticas/ensinamentos escolares são trabalhados na escola citada, tanto pelos

professores indígenas, quanto pelos não indígenas. A escola contribui para o fortalecimento cultural indígena Guarani; o modo de ser, viver, pensar e produzir significados, elaborando conteúdos e utilizando abordagens voltadas aos Guarani. Com este intuito, o trabalho buscou, a partir de experiências de campo e do estudo sobre a cultura Guarani por meio das práticas escolares, contribuir para uma educação escolar voltada para a sustentabilidade e a formação cidadã dos alunos.

A pesquisa teve como objetivo a constatação de práticas educacionais, que assegurassem as particularidades indígenas, em especial Guarani, garantindo uma educação intercultural e bilíngue, assimilando conhecimentos científicos acumulados ao longo dos anos, mas, sobretudo, valorizando a etnia estudada.

A metodologia utilizada por Maldaner (201) foi a qualitativa com enfoque na pesquisa-ação participante. A pesquisa de campo ocorreu no exercício do trabalho do educador e no período de férias escolares. Foram utilizados trabalhos de alunos e alunas indígenas, entrevistas de indígenas Guarani sobre a educação indígena e trabalhos interdisciplinares escolares ocorridos no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo. Durante o período de três anos, o pesquisador pôde participar das atividades escolares e comunitárias da Aldeia Ocoy como professor e, nos últimos dois anos, também como um observador participante.

O resultado do estudo demonstra que a comunidade escolar deverá acolher saberes e práticas indígenas (ensinamentos, suas práticas e elementos culturais) para obter maior sucesso na aprendizagem, autonomia dos alunos e qualidade de vida. A escola indígena deve agregar e possibilitar que as diferenças culturais sejam visualizadas, para diminuir os preconceitos, racismos existentes e construídos ao longo dos anos. Na escola indígena, deve-se continuar a valorizar aspectos culturais, mas, sobretudo, manter um diálogo com a comunidade (pais, lideranças, adultos, jovens e crianças) unindo a aldeia por meio de ações baseadas nos saberes Guarani, por exemplo: em jogos indígenas, danças, cantos, teatros, lendas, mitos, crenças e religiosidades. Complementar o saber científico com a realidade e o saber Guarani podem melhorar a convivência em sociedade.

Souza (2019) aborda, em sua dissertação, a visão que as professoras e os professores indígenas têm de suas práticas, fundamentando-as no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura, adaptadas à atividade escolar, ou apenas reproduzindo o modelo de ensino escolar predominante, originalmente não indígena, ainda que estivessem em um contexto oficial de escola diferenciada. A

pesquisa identificou e delimitou as práticas docentes de forma circunscrita, que conflui para as hipóteses de uma apropriação do modo de transmitir os saberes tradicionais da cultura Guarani, baseadas no *nhande reko*, engajados com o projeto de futuro, interesses e demandas da comunidade ou, na reprodução do modelo convencional de ensino de não indígenas, alheios à especificidade cultural de quem aprende. A metodologia utilizada foi a qualitativa, centrada na etnografia e baseada na descrição densa citada por Geertz (2017). Também foram feitas conversas informais e entrevistas. O campo foi a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo e os informantes foram os professores e as professoras Guarani.

A partir da pesquisa, Souza (2019) constatou que alguns professores Guarani desenvolviam e promoviam o fortalecimento do *nhande reko*, realizando aulas diversificadas na *Opy*, na represa, praticando o artesanato, construindo armadilhas, pescando, ouvindo histórias e comendo comidas tradicionais. Evidenciava-se uma prática docente engajada, reflexiva e crítica aos impactos da escola da cultura ocidental. Observaram-se dois movimentos que influenciaram radicalmente a prática docente de quem atua na Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo, que são: o fato de estarem educando as primeiras pessoas Guarani da Tenonde Porã, que terão formação escolar integralmente na escola Guarani e as atuais lideranças, que incidem suas visões a respeito da educação escolar indígena.

Observa-se o movimento dos professores indígenas, atuantes no processo de reestruturação da escola indígena, utilizando diferentes estratégias para promover o fortalecimento do *nhande reko* e reconstruir o lugar da escola dentro da aldeia. As atividades provenientes da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do projeto Saberes Indígenas acabam por favorecer a reflexão crítica sobre a própria prática docente e a escola indígena. Sem contar a formação cultural, entendida como fortalecimento do *nhande reko* entre os próprios professores e a formação política, que contribuem para um olhar sobre o coletivo.

A presente tese se diferencia das demais pesquisas enumeradas aqui, pois aprofundará o estudo na formação do sujeito Guarani, observando principalmente como se dão os processos de socialização e de individuação, na perspectiva da interculturalidade e do *mbya reko*. Esta tese evidencia ineditismo, pois não há outras pesquisas que utilizem o enfoque da teoria de Mead (1973) para fundamentar a constituição da pessoa Guarani.



### 3.2.3 Relevância Social

A educação escolar indígena, em especial a do povo Guarani, vem crescendo, desenvolvendo-se ao longo dos últimos anos e reivindicando seu espaço, pressionando para que as políticas públicas voltadas ao tema sejam criadas e postas em prática. Tais políticas públicas têm se tornado objeto de pesquisa em várias áreas. Conforme foi descrito no tópico anterior, vários estudos abordam a educação escolar Guarani a partir de diferentes perspectivas. Esta tese se distingue dos demais estudos, pois visa a saber em que medida a interculturalidade e o *mbya reko*, no espaço escolar, influenciam os processos de socialização e de individuação.

Pode-se observar que o tema escolhido possui grande relevância social e ineditismo, na medida em que visa a analisar o processo intersubjetivo presente na formação escolar dos sujeitos Guarani, simbolicamente mediado pelos processos de socialização e de individuação. Dito de outra forma, visa-se a analisar a influência do meio social na constituição do indivíduo, desde a perspectiva cultural do povo Mbya Guarani através das práticas escolares e da relação intercultural estabelecida, tanto com os professores *jurua*, quanto com a própria escola, enquanto instituição ocidental.

A seguir, serão apresentados o problema, os objetivos e a tese propostos por este projeto, a fim de melhor explicitar a forma como ocorrerá a pesquisa.

### 3.3 O problema, os objetivos e a tese

Há muitos anos, se discute o papel da escola na formação dos cidadãos. Na sociedade atual, esta instituição tem agregado cada vez mais ao seu currículo o ensino de valores éticos e morais. Na cultura Mbya Guarani, muitos princípios estão presentes, desde cedo, na constituição de seu povo e são extremamente importantes para a manutenção e a preservação de sua cultura.

Problematizando e fazendo uma reflexão acerca da temática exposta anteriormente, a questão que guia esta investigação é assim definida: como a escola Anhetenguá, inserida na aldeia Mbya Guarani Anhetenguá, contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* (modo de ser Guarani) em um contexto de interculturalidade?

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como a escola Anhetenguá, inserida na aldeia Mbya Guarani Anhetenguá, contribui para a formação de seus

alunos na perspectiva do *mbya reko* em um contexto de interculturalidade.

Para a realização desta pesquisa, também foram propostos os seguintes objetivos:

- a) Realizar um levantamento de informações relevantes sobre a escola Anhetenguá, desde sua criação até os dias atuais;
- b) Verificar, a partir do relato dos professores, como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do *mbya reko*, principalmente em relação aos processos de individuação e de socialização;
- c) Averiguar a influência da comunidade da aldeia Anhetenguá na formação de seus membros a partir do *mbya reko*;
- d) Observar como se dão os processos de socialização e de individuação, na perspectiva do *mbya reko*, em diferentes momentos no interior da aldeia Anhetenguá.

A tese preliminar deste estudo era de que os elementos do *mbya reko* estariam presentes na escola e fariam parte da constituição dos indivíduos que lá aprendiam, principalmente, por meio de vivências em seu meio social, no caso, a aldeia Anhetenguá. A partir das observações, entrevistas e análises, foi construída a nova tese deste estudo, que conclui que o *mbya reko* ocorre fundamentalmente na escola verdadeira, baseada na educação tradicional a partir das vivências na comunidade, no tempo e no ritmo próprios de aprendizagem, acontecendo também de forma complementar e eventual na escola intercultural.

Os elementos do *mbya reko* estão presentes na escola Anhetenguá e, em especial, nas atividades cotidianas e rituais realizadas na aldeia, que fazem parte da constituição dos indivíduos que lá aprendem. Sendo assim, observa-se a importância da individuação através da socialização, partindo do pressuposto de que o reconhecimento de “si mesmo” ocorre na relação com o outro e nos pressupostos do *mbya reko*.

### **3.4 Campo empírico**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Anhetenguá, situada na aldeia Tekoá Anhetenguá, que fica no bairro Lomba do Pinheiro, na cidade de Porto Alegre. A imagem de satélite mostra a localização da aldeia (Figura 5).

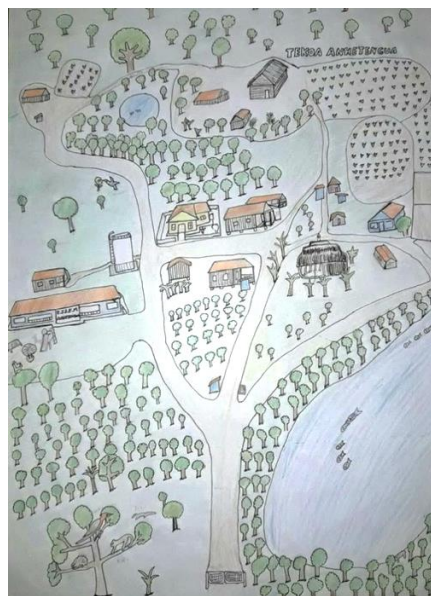
Figura 5 – Localização da aldeia Anhetengúá



Fonte: GOOGLE MAPS. Imagem de satélite capturada em 27 nov. 2019.

A próxima imagem é a representação de um mapa (Figura 6) desenhado por um dos moradores da aldeia, mostrando a Tekoá Anhetengúá desde a sua perspectiva.

Figura 6 – Mapa da aldeia Anhetengúá



Fonte: Imagem retirada da rede social Facebook<sup>34</sup> (2019).

A aldeia existe há 26 anos e ocupa uma área de 25 hectares, onde vivem 38 famílias, totalizando 140 pessoas. Como formas de subsistência, alguns integrantes da comunidade recebem o auxílio federal de Bolsa Família. Outros trabalham como professores e funcionários da escola. Além disso, alguns ainda recebiam uma bolsa referente a um projeto ambiental que estava sendo desenvolvido. Cada família

<sup>34</sup> ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO MÉDIO ANHETENGUÁ. **Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/125993184598552/photos/a.126130087918195/182306448967225/?type=3&theater>. Acesso em: 14 out. 2019.

também conta com o dinheiro vindo da produção e da venda de artesanato.

Dois projetos estavam em desenvolvimento na aldeia *Anhetenguá* em 2019. Um deles, chamado “Ar, Água e Terra: Vida e Cultura Guarani”<sup>35</sup>, realizado pelo IECAM (Instituto de Estudos Culturais e Ambientais), visou ao etnodesenvolvimento nas áreas indígenas por meio de atividades como encontros, trilhas e oficinas com aldeias; viveirismo, cultivo e plantio de espécies vegetais nativas utilizadas na alimentação, saúde, confecção artesanal e em cerimônias; intercâmbio de saberes, sementes e mudas entre as aldeias; e da “educação ambiental”, abrangendo práticas como reciclagem e compostagem. Além disso, a equipe realizou um mapeamento e o geoprocessamento dos dados relacionados ao uso da terra nas aldeias para contribuir com a gestão territorial sustentável. Este projeto foi interrompido em 2020, com o início da pandemia de COVID-19.

Outro projeto que segue em execução era o “Saberes Indígenas na Escola”<sup>36</sup>, uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da Educação Básica de escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, à definição de metodologias e aos processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. Este projeto segue vigente na aldeia.

As pessoas que vivem na aldeia fazem parte do povo Mbya Guarani, que é falante de um dialeto da língua Guarani, com algumas variações decorrentes da subdivisão interna do povo, pertencente ao tronco linguístico Tupi-Guarani. Assim como na língua, também há variações no modo de viver, na organização social, religiosa e econômica.

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://www.projeto.iecam.org.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

<sup>36</sup> FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

A população Guarani no Brasil está estimada em 85.255 pessoas<sup>37</sup> distribuídas pelos seguintes estados: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Pará. Entre os Mbya Guarani, a população brasileira está estimada em 7.000 pessoas. Seus indivíduos estão organizados em aldeias, em vários municípios do Rio Grande do Sul, sendo que há cerca de seis aldeias distribuídas na região metropolitana de Porto Alegre<sup>38</sup>. Segundo o Instituto Socioambiental<sup>39</sup>:

O território atualmente ocupado pelos Mbya, Ñandeva (Xiripa) e Kaiowa, grupos Guarani que se encontram hoje no Brasil, compreende partes do Brasil, do Paraguai, da Argentina e do Uruguai. Na região oriental do Paraguai, os Kaiowa e os Ñandeva/Xiripa são conhecidos respectivamente por Pai Tavyterã e Ava-Xiripa. Outros grupos Guarani – Guajaki, Tapiete e os conhecidos por Guarayos, Chiriguano também são encontrados no Paraguai e na Bolívia.

E também:

Os Mbya estão presentes em várias aldeias na região oriental do Paraguai, no nordeste da Argentina (província de Misiones) e no do Uruguai (nas proximidades de Montevideo). No Brasil encontram-se em aldeias situadas no interior e no litoral dos estados do sul – Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul – e em São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo em várias aldeias junto à Mata Atlântica. Também na região norte do país encontram-se famílias Mbya originárias de um mesmo grande grupo e que vieram ao Brasil após a Guerra do Paraguai, separaram-se em grupos familiares e, atualmente, vivem no Pará (município de Jacundá), em Tocantins numa das áreas Karajá de Xambioá, além de poucas famílias dispersas na região centro-oeste. No litoral brasileiro suas comunidades são compostas por grupos familiares que, historicamente, procuram formar suas aldeias nas regiões montanhosas da Mata Atlântica – Serra do Mar, da Bocaina, do Tabuleiro etc. [...].

O povo Mbya Guarani se organiza a partir do *mbya reko* (modo de ser Guarani) e seus conhecimentos são transmitidos de geração em geração, priorizando a oralidade. Os mais novos aprendem, na prática, acompanhando os mais velhos (sejam seus irmãos, seus pais e até mesmo seus avós) nas tarefas cotidianas da aldeia. Não se percebe censura aos atos da criança, mas um acompanhamento

<sup>37</sup> Dados de 2016, retirados do site do Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>>. Acesso em: 18 fev. /2019.

<sup>38</sup> Na região metropolitana de Porto Alegre, há várias aldeias Guarani e dentre elas estão: a Tekoá Anhetenguá, na Lomba do Pinheiro; a Tekoá Yjere (Ponta do Arado Velho), no bairro Belém Novo; Tekoá Pindó Poty, no bairro Lami e em Viamão; há a Tekoá Nhundy, na Estiva; a Tekoá Jataíty, em Cantagalo; e a Tekoá Pindó Mirim, em Itapuã.

<sup>39</sup> ENCICLOPÉDIA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Dados retirados do site do Instituto Socioambiental. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_Mbya](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya). Acesso em: 19 fev. 2019.

próximo, enquanto esta explora o ambiente ao seu redor. São situações concretas que revelam uma forma de estar no mundo e se dispor a ele, desde o nascimento, cujo corpo se abriga na carinhosa continuidade propiciada pela proximidade amorosa do colo da mãe e na comunicação corporal que se estabelece nas brincadeiras, nas danças, no contato com os irmãos e outras crianças do grupo familiar, com o pai, com os avós e demais parentes ou membros da família extensa, mas que faz sobressair, também, o quanto cada pessoa deve, desde pequena, responsabilizar-se de si.

Na educação tradicional do povo Mbya Guarani, a aprendizagem dos *kyringüe* se dá pela imitação, pela exploração do mundo que os cerca. Os pais educam as crianças a partir da sua fala e dos seus atos. Percebe-se, nesse processo, muita paciência, o pai jamais bate no filho ou levanta o tom de voz para ele.

[...] as crianças são rodeadas e acompanhadas o tempo todo por adultos e por crianças maiores: são o centro das atenções. Mas, ao mesmo tempo, sobressai esse movimento de autonomia, de responsabilização e de respeito à individuação, em que a pessoa, mesmo criança, é atendida a partir de sua demanda. (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 754).

Desde pequenos, os *kyringüe* participam das tarefas. É comum vê-los participando da confecção de artesanatos, inclusive manuseando facas com muita habilidade, realizando tarefas como lavar roupas e cozinhar junto à sua mãe e aos seus irmãos. Não possuem o costume de colocar os filhos pequenos na creche, pois acreditam que esse primeiro contato é fundamental para a saúde e para o desenvolvimento do bebê. De acordo com o cacique Arnildo Vera, em fala realizada na página da escola Nhamandu Nhemopuã Itapuã, na rede social Facebook<sup>40</sup>, pelos preceitos culturais e cosmológicos Guarani:

As mães não têm hábito de deixar os filhos em creche, distante delas, em lugar desconhecido, com pessoas desconhecidas, porque isso gera um susto grande nas crianças que pode causar *nhe'ê mondyi* (espírito assustado), as crianças ficam deprimidas. O espírito assustado traz *nhemirõ*, ou seja, tristeza, desencanto, depressão, a ponto de a criança querer voltar para o *amba dela*, que é a morada celeste. (VERA, 2018).

Os filhos pequenos seguem próximos à mãe, principalmente durante o período em que são amamentados. Há o hábito do uso da *mondea*<sup>41</sup> para carregar o bebê

<sup>40</sup> Fala retirada da rede social Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=514662092268593&set=pb.100011744192925.-2207520000.1550583594.&type=3&theater>. Acesso em: 19 fev. 2019.

<sup>41</sup> Conhecido no Brasil como *sling*, é um pedaço de tecido com o qual se pode realizar vários tipos de amarração no próprio corpo para manter o bebê aquecido e em contato com a mãe.

junto a si, proporcionando um contato mais amoroso, aquecendo a criança, estabelecendo o vínculo próximo entre mãe e filho, além de disponibilizar a amamentação de livre demanda.

Na cultura Mbya Guarani, os mais velhos são considerados os mais sábios e desempenham um papel importante na formação das crianças e dos jovens, seja por meio de seus ensinamentos ou conselhos sobre o modo de vida tradicional.

Segundo Margolin (2006):

As sociedades tradicionais transmitem e usam o conhecimento de maneira pessoal. [...] O conhecimento existe apenas porque uma pessoa passou-o a outra e ele é mantido vivo apenas pelo uso repetido e pela transmissão pessoal. (MARGOLIN, 2006, p. 101).

A pedagogia indígena se ocupa da transmissão da cultura a partir da oralidade, do contato humano; não se deve a uma mera troca de saberes. O conhecimento adquirido na aldeia, passado de geração em geração, é extremamente valorizado, relaciona-se com o dispor-se ao mundo, aceitando a incerteza e a ambiguidade que ele proporciona.

O canto e a dança também são importantes formas de transmissão dos preceitos culturais de uma geração a outra, contando as memórias e histórias. De acordo com Vherá Poty (LUCAS, STEIN, 2009, p.17), “o canto tem poder de curar as pessoas e fortalecer a vida comunitária. [...] Os cantos e danças também se constituem em um instrumento de manutenção da nossa língua, atualizando a tradição oral e a memória de nosso povo”. O canto é considerado uma inspiração divina que provém dos sonhos com os antepassados.

A *Opy* (casa de reza) é um local sagrado tão importante, que sua construção é considerada um marco de reconhecimento do povo da *tekoá*, como verdadeira pelo povo Guarani. Sua construção ocorre de forma tradicional, com madeira, barro e palha no teto. Nela, os *karaí* (Pajé) e as *kunhã karaí* (Pajé mulher) realizam seus rituais de cura e de aconselhamento à comunidade.

Conforme Menezes e Bergamaschi (2009):

A casa de reza é um símbolo da educação tradicional Guarani, seus rituais, sua mitologia e os ensinamentos que deles advém, tendo a palavra como centro. A importância da *Opy* nas comunidades Guarani pode também ser dimensionada pelo valor que cada comunidade lhe atribui, como lugar sagrado de “estar juntos”, espacialmente e temporalmente. É na *Opy* que a tradição se reatualiza, que os saberes sagrados são transmitidos e, especialmente, é onde o modo de ser Guarani é presentificado. (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 58):

No espaço da *opy*, há a transmissão da cultura aos mais novos através dos rituais sagrados, do canto e da dança. Nela, a tradição se atualiza e transita entre os integrantes da aldeia.

A relação com a terra faz parte do *mbya reko* (modo de ser Guarani), já que fornece seu sustento, através do cultivo de alimentos e do artesanato. Portanto, se a terra demarcada permite, também caçam, pescam, plantam e coletam materiais para a confecção do artesanato. Às vezes, é necessário viajar a outras aldeias distantes para conseguir o necessário para a produção das peças artesanais, bem como para a troca de sementes. Boa parte das terras fornecidas pelo governo para a demarcação não são próprias para o plantio, ou são áreas de preservação ambiental, o que limita suas ações.

O artesanato Guarani possui características próprias e são feitos, em sua maioria, com materiais extraídos da natureza. Alguns exemplos são: os bichinhos esculpidos em madeira, com técnica própria que envolve a queima da madeira para a realização dos detalhes; os colares confeccionados com sementes; os balaios feitos de taquara<sup>42</sup> e o *m'baraka miri* (chocalho de porongo e sementes). Os grupos de canto e dança também garantem o sustento das comunidades por meio das apresentações públicas.

A escola Anhetenguá, situada na aldeia, foi inaugurada em 2004. Iniciou no pátio da aldeia, de forma improvisada (Figuras 7 e 8). Em seguida, contou com sua primeira estrutura em forma de uma casa de madeira tradicional, contendo uma sala ampla, com iluminação precária e um banheiro (Figuras 9 e 10). Não havia refeitório nem cozinha. O quadro a seguir mostra um breve histórico da escola Anhetenguá.

Quadro 4 – Breve histórico da escola Anhetenguá

Anos:	O que mudou na Escola <i>Anhetenguá</i> :
<b>2004</b>	Criação da escola Anhetenguá, sendo Paulo Morinico o primeiro professor que antes mesmo da criação da escola ensinava informalmente às crianças a escrita e a leitura.
<b>2005 e 2006</b>	Os professores Mbya Guarani Paulo e Jackson Alexandre trabalhavam com as crianças e com a EJA, respectivamente. Luana, Gabriela, Vanessa e Tamara davam aula de Português e Matemática (Projeto Conexões de Saberes da UFRGS e Movimento de Alfabetização pela Prefeitura de Porto Alegre).
<b>2007 a 2010</b>	Pausa na escola. Não havia responsável no setor de Educação Escolar Indígena da SEE.

<sup>42</sup> Os balaios de taquara são feitos tanto pelos Guarani quanto pelos Kaingang. A diferença está nos grafismos que são próprios de cada cultura.



<b>2009</b>	Havia só duas turmas, uma de 1º ano e outra de 2º ano.
<b>2011</b>	Foram criadas turmas de 1º a 5º ano multisseriadas.
<b>2012</b>	Começou a primeira turma de 6º ano e a EJA nas Totalidades 1 e 2.
<b>2013</b>	A escola abriu turmas de 1º ano a 7º ano multisseriadas.
<b>2014</b>	Ocorreu a formatura da primeira turma do Ensino Fundamental.
<b>2015</b>	Houve a mudança para escola emergencial.
<b>2016</b>	A escola passou a ter todas as séries de Ensino Fundamental (classes multisseriadas).
<b>2017</b>	Ocorreu aprovação para o funcionamento do Ensino Médio.
<b>2018</b>	Aconteceu a primeira formatura do Ensino Médio.
<b>2019</b>	Foi criada a Educação Infantil em caráter emergencial.
<b>2020</b>	Foi entregue o prédio escolar novo. Conseguiram separar todas as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Apenas a Educação Infantil será multisseriada e contará com ensino em turno integral.
<b>2022</b>	Em março, foram inauguradas as novas instalações da escola pelo governador Eduardo Leite e pela secretária de educação Raquel Teixeira, agora equipada com as classes, cadeiras e demais materiais.

Tabela 4: Fala de J.H. na reunião do dia 17/07/2020 (registro em diário de campo da reunião, 08/12/2020).

Figura 7 – Início das aulas no pátio da aldeia<sup>43</sup>



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (2004).

<sup>43</sup> As fotos com integrantes da aldeia cujo rosto aparece foram desfocadas para manter sua privacidade.

Figura 8 – Aulas no pátio da aldeia



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (2004).

Figura 9 - Primeira estrutura física da escola Anhetenguá.



Fonte: Arquivo pessoal (2005).

Figura 10 - Primeira sala de aula da escola Anhetenguá.



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (2004).

Nos dias de frio intenso e vento, as aulas eram transferidas para o velho posto de saúde (Figura 11), que se encontrava desativado, e cuja construção era feita de alvenaria.

Figura 11 – Posto de Saúde desativado.



Fonte: Arquivo pessoal (2005).

Logo que começou, a escola contava com uma turma multisseriada de Anos Iniciais, cujas aulas eram ministradas em Guarani pelo professor Paulo Morínico. Também havia uma turma de Educação de Jovens e Adultos aberta a partir do



programa Movimento de Alfabetização (MOVA), financiado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. As aulas desta turma eram ministradas pelo professor Jackson Alexandre (em Guarani) e por quatro estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>44</sup>, bolsistas do projeto Conexões de Saberes<sup>45</sup>.

Atualmente, conta com as modalidades de Educação Infantil (na faixa dos 4 e 5 anos), Ensino Fundamental completo e Ensino Médio noturno<sup>46</sup>. Os sujeitos da pesquisa são os professores Mbya Guarani, bem como os professores não indígenas dessa escola<sup>47</sup>.

Figura 12 – Estrutura provisória construída para abrigar a escola.



Fonte: Imagem retirada da rede social Facebook<sup>48</sup> (2019).

Integram o currículo da escola as seguintes disciplinas: Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Ciências, Química, Física, Biologia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Guarani, Técnicas Ambientais, Literatura, Seminário Intercultural Guarani (disciplina destinada à criação e execução de projetos por parte dos alunos), Valores da Cultura Guarani, Arte (voltada para o artesanato) e Cultura Guarani.

<sup>44</sup> Entre as estudantes, estávamos eu, Gabriela Bonneau Silioni, Tamara Superti e Vanessa Seibel, estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras.

<sup>45</sup> O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares/UFRGS estava inserido em um Programa da SECAD/MEC. Cerca de 32 universidades federais brasileiras faziam parte do Programa Nacional. Na UFRGS, as atividades iniciaram em setembro de 2005. Dentre outros, esse programa tem o intuito de socializar os saberes de estudantes de origem popular, inserindo-os na universidade, além de estimular a produção acadêmica, através da realização de artigos e livros, desse conhecimento.

<sup>46</sup> A primeira turma de Ensino Médio se formou em 2018.

<sup>47</sup> A turma será definida no início do ano letivo de 2020, quando a pesquisa de campo iniciar.

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/125993184598552/photos/a.126004641264073/126004674597403/?type=3&theater>. Acesso em: 18 nov. 2019.

Um total de 85 alunos matriculados<sup>49</sup> compõe a escola Anhetenguá: 7 se encontram na Educação Infantil; 27 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 26 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e 25 no Ensino Médio. A faixa etária dos alunos está entre 4 e 51 anos.

Em 2020 foi entregue o prédio oficial da escola<sup>50</sup> (Figura 13), que conta com sete salas de aula (sendo uma específica para a Educação Infantil), uma quadra coberta, um espaço de convivência coberto, uma sala de Artes, um laboratório de Ciências, um refeitório, uma praça, dois banheiros (um feminino e outro masculino), a sala da direção e a sala dos professores. As duas salas de aula da estrutura provisória serão transformadas em laboratório de Informática e em uma biblioteca. A gestão é compartilhada, tendo o cacique José Cirilo como diretor, os professores e as lideranças da aldeia como gestores. Há um quadro com seis professores *juruaá*, cinco professores Guarani e duas funcionárias Guarani (contratadas para fazer a limpeza e a merenda). A obra foi concluída e entregue em 2020, mas a inauguração oficial só aconteceu em 2022.

Figura 13 – Prédio oficial da Escola Anhetenguá



Fonte: Imagem retirada da rede social Facebook<sup>51</sup>

É importante ressaltar que, por ser uma escola intercultural e estar situada em uma aldeia indígena, há tempos, espaços e corpos outros envolvidos no processo de

<sup>49</sup> Devido à mobilidade do povo Guarani, é comum que haja alunos matriculados que tenham se mudado para outra aldeia, bem como alunos que frequentam a escola e que não estão matriculados.

<sup>50</sup> Embora o prédio oficial tenha sido entregue em 2020, a inauguração da escola só se deu em março de 2022. Até esta data, a escola não possuía o mobiliário para utilizar o novo prédio.

<sup>51</sup> Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo?fbid=1357330934473768&set=pcb.1357331267807068>. Acesso em: 15 de nov. 2021.

ensino e aprendizagem. Muitos dos processos educacionais, principalmente no que tange a tradição, estão vinculados à escola verdadeira. Ambas as escolas são relevantes, embora os processos de socialização e de individuação estejam mais evidentes e ocorram mais na escola verdadeira, pois é ali que de fato se dão as relações sociais e o ensino dentro dos preceitos culturais.

Conforme já foi desenvolvido no capítulo 3, a aprendizagem das crianças Mbya Guarani se dá a partir da imitação, da exploração e da autonomia que lhes são conferidas. Os conhecimentos ancestrais são transmitidos por meio da oralidade, do canto, da dança e da reza. A educação dos *kyringüe* se dá a partir da socialização, de forma que esses vão experimentando afazeres, brincadeiras, vivenciando momentos proporcionados pelos irmãos mais velhos, por seus pais e pelas demais pessoas que convivem no espaço da aldeia.

Conforme Blumer (1969):

[...] os homens, ao interagirem uns com os outros, devem considerar o que cada um faz ou está para fazer; são obrigados a dirigir seu próprio comportamento ou manipular as situações em função de tais observações. Assim, as atividades de outrem constituem fatores positivos na formação de sua própria conduta; face às ações de outras pessoas, pode-se abandonar intenções ou objetivos, ou então examiná-los, moderá-los ou sustá-los, intensificá-los ou substituí-los (p. 8).

O interacionismo simbólico de Mead (1973) e de Blumer (1969) aponta para a formação da subjetividade, ou seja, a partir do meio social, das ações e condutas ali observadas, bem como das interações entre as pessoas, os sujeitos vão se formando individualmente.

Ao falar sobre o interacionismo simbólico, Casagrande (2016) afirma que o processo de adoção da atitude do outro pressupõe o desenvolvimento de um comportamento cooperativo e um alinhamento em relação aos projetos, anseios, desejos e discursos do grupo social no qual o sujeito está inserido. Ao tornar-se parte do grupo, o indivíduo assume um modo de linguagem, um universo discursivo específico, passando a comunicar-se de modo semelhante aos outros membros do grupo. Nesse trecho, Casagrande (2016) retoma a teoria de Mead indicando que, para o autor, esse é o mecanismo que instaura o processo que dá origem ao pensamento e à identidade individual.

Tendo em vista o campo da pesquisa aqui apresentado, observa-se que a teoria de Mead (1973), que leva em consideração a individuação como um processo

mediado pelo meio social, onde há a internalização das instâncias controladas do comportamento por parte do sujeito, se relaciona com várias vivências instituídas na educação tradicional e na educação escolar Guarani.

Em conversa com José Cirilo<sup>52</sup>, cacique da aldeia Anhetenguá, ele afirmou que é no *taperupá* (lugar do foguinho), com o chimarrão e a reunião ao redor do fogo de chão, que se forma a pessoa Guarani. José Cirilo lembra a importância de valorizar o que faz parte da cultura Guarani e o cuidado que há em trazer esses elementos para dentro da escola.

Nesse contexto, a escola surge como um espaço intercultural. É importante ter professores Guarani porque, desta forma, sua presença reflete a cultura em sala de aula. Também há o apoio do Assessor em Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação, professor Rodrigo Venzon, que conhece muitas das aldeias e trabalha com a causa indígena há anos. Ele auxilia na escolha de professores *juruaá*, procurando os que conheçam as culturas indígenas. Os professores não indígenas são escolhidos pela comunidade e a maioria deles tem formação específica (mestrado e doutorado). Há um olhar diferenciado para a educação escolar indígena por parte destes. Dessa forma, tanto a escola como os diferentes espaços da aldeia proporcionam experiências de socialização que oportunizam a subjetivação e o reconhecimento intersubjetivo dos membros. O interacionismo simbólico, enquanto epistemologia, relaciona-se bem, já que analisa a interação dos indivíduos com o meio e com as demais pessoas.

### 3.5 Participantes do estudo

Participaram do estudo professores indígenas e não indígenas da E.E.I.E.M. Anhetenguá, situada no bairro Lomba do Pinheiro em Porto Alegre. Foram realizadas observações das reuniões pedagógicas e entrevistas com professores. O trabalho passou por todos os trâmites necessários que foram recomendados pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP)<sup>53</sup> da Universidade La Salle.

---

<sup>52</sup> Conversa realizada em 06/09/2019, mediada pela Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi na ocasião em que fomos conversar sobre a possibilidade de a pesquisa ser realizada na aldeia Anhetenguá.

<sup>53</sup> Essa pesquisa foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, de acordo com CAAE: 29148820.9.0000.5307, e Parecer Consubstanciado, emitido em 05 de outubro de 2020.

### 3.6 Instrumentos para a produção de dados

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos para a produção dos dados. Dentre eles está a observação que propicia a participação no campo, permitindo ao pesquisador experienciar o dia a dia dos sujeitos pesquisados. De acordo com Flick (2009), as estratégias aplicadas nos campos de estudos ainda se baseiam na observação daquilo que está acontecendo por meio da participação. Outro instrumento de produção de dados foram as entrevistas, pois se ajustam à pesquisa etnográfica e proporcionam flexibilidade à pesquisadora, ao conduzir e adaptar, sensivelmente, as perguntas.

Segundo Flick (2009), em uma pesquisa etnográfica, a estrutura local e temporal se apresenta menos delimitada do que em outras situações de entrevista, nas quais tempo e lugar são organizados exclusivamente para a entrevista. Aqui, as oportunidades para uma entrevista normalmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares.

Embora tenham sido elaborados um planejamento e um roteiro previamente estabelecidos, as entrevistas não foram fechadas, dando a possibilidade e a liberdade de os atores da pesquisa irem além com suas colocações.

Para a realização das notas deste estudo, foram utilizados o caderno de notas contendo anotações do cotidiano da pesquisa e registros de falas dos atores dela. O diário de campo também será usado; porém, somente após o distanciamento e a reflexão sobre a ida a campo. Yin (2001), em referência ao uso de notas para o estudo de caso, afirma que

São, provavelmente, o componente mais comum de um banco de dados. Elas assumem uma ampla variedade de formas. Podem ser o resultado de entrevistas, observações ou documentos do pesquisador. Podem ser escritas à mão, datilografadas, estar em fitas cassetes ou em disquetes de computador, e podem ser agrupadas sob a forma de um diário, de fichas catalográficas, ou de alguma outra maneira menos organizada. (YIN, 2001, p. 124).

O diário de campo foi importante não só como uma forma de registro, mas como um meio de o pesquisador sistematizar suas vivências, pois permitiu, após a distanciamento, explorá-las. A intenção foi documentar as situações observadas, descrever o cotidiano da escola e analisar os dados que se apresentam de modo reflexivo, de forma que o registro possibilite o planejamento das entrevistas



semiestruturadas e os pontos aos quais o pesquisador deverá dar ênfase ao longo das observações.

### **3.7 Técnica de análise dos dados**

Retomando as ideias de Geertz (2014; 2017), detalhadas no capítulo 4, a análise seguiu a perspectiva da hermenêutica cultural chamada pelo autor de antropologia interpretativa. Segundo Geertz (2017), se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa leva o pesquisador ao cerne do que se propõe a interpretar. Quando isso não ocorre e o conduz, ao contrário, a outra coisa, isso pode ter encantos intrínsecos, mas algo muito diferente do que a tarefa que se tem.

A antropologia interpretativa se dá no esforço para conhecer o outro, e pressupõe a interpretação do pesquisador acerca do que imagina que visam seus informantes para, depois, buscar compreendê-las. De acordo com Geertz (2014), para entender as concepções alheias é necessário que se deixe de lado a concepção pessoal, e se busque ver as experiências de outros em relação a sua própria concepção do “eu”.

A hermenêutica pressupõe a capacidade de o pesquisador desvendar por dentro da cultura o que o outro imagina, buscando colocar-se no lugar desse outro e levando em conta a perspectiva desde a qual ele se encontra. De acordo com Hermann (2002), o problema fundamental da hermenêutica é a busca de sentido e a interpretação. Sendo assim, a interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações do homem entre si e com o mundo.

Interpretamos a partir de nossa visão de mundo, de nossa historicidade. Nosso olhar não é isento de pré-conceitos, já que falamos desde o lugar no qual estamos inseridos. As relações que estabelecemos, os pensamentos que formulamos, resultam da nossa constituição enquanto pessoas, dentro de um contexto histórico e cultural.

A interpretação, tal como hoje entendemos, se aplica não apenas aos textos de tradição oral, mas a tudo que nos é transmitido pela história: desse modo falamos, por exemplo, da interpretação de um evento histórico ou ainda da interpretação de expressões espirituais e gestuais, da interpretação de um comportamento etc. Em todos esses casos, o que queremos dizer é que o sentido daquilo que se oferece à nossa interpretação não se revela sem

mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato a fim de descobrir o **verdadeiro** significado que se encontra escondido (GADAMER, 2006, p. 19, grifo do autor).

A interpretação ocorre a partir da consideração da alteridade, na relação com o outro e com o mundo. Gadamer (2006) parte do princípio de que todo compreender é um projeto, é um lançar-se. É aqui que entra, na pesquisa, a perspectiva etnográfica, já que as diferenças culturais produzem um distanciamento que só é capaz de ser superado diante da disposição do pesquisador em olhar através de novas e diferentes perspectivas, que não serão iguais às dos estudados, porém poderão se aproximar caso haja essa abertura.

Pensando que a relação de alteridade entre dois povos (como é o caso desta pesquisa, que aborda o diálogo entre os Guarani e a pesquisadora *juruá*), há também outra questão a se considerar: a tradução. Conforme Geertz (2014), tradução<sup>54</sup> é processo pelo qual um significado é – ou não – transferido de uma linguagem para outra; sobre intersubjetividade, isto é, como indivíduos isolados conseguem ou não criar coisas semelhantes, de maneiras também relativamente semelhantes; sobre como se transforma a estrutura do pensamento, como em qualquer outro tipo de etnografia, é uma tentativa não de exaltar a diversidade, mas, sim, de tratá-la com seriedade, considerando-a um objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa.

A tradução pressupõe a busca pela compreensão a partir de outra perspectiva, além de evidenciar uma forma especial de apresentar ao mundo o que se apreende na relação intersubjetiva, ou seja, no reconhecimento de si a partir do outro e pelo outro. De acordo com Gadamer (1997), toda tradução já é uma interpretação e, inclusive, pode-se dizer que é a consumação da interpretação, a qual o tradutor deixa amadurecer na palavra que se lhe oferece.

Ao longo das observações das reuniões pedagógicas e utilizando-se das

---

<sup>54</sup> De acordo com Faulhaber (2008), a antropologia da tradução incorpora a história, uma vez que cada tradução é uma atualização de conhecimentos prévios ou pré-constituídos e que a novidade enunciativa é entendida em referência ao presente. Implica, também, o uso da linguística, no sentido de analisar as já mencionadas correlações entre diferentes linguagens, e o da teoria literária, em termos da construção de sentido numa correlação entre princípios de coerência e princípios de correspondência entre diferentes visões de mundo, de acordo com cada contexto etnográfico. Considera, ainda, outros elementos, como os horizontes narrativos específicos, a verossimilhança na comunicação, a adequação das mensagens trocadas e o ajuste das concepções entre emissor e receptor. Emprega, igualmente, procedimentos da análise política para pensar as transposições de códigos e princípios de coerência para raciocínios jurídicos eficazes, no que diz respeito à aplicação local de princípios universais em contextos específicos.

entrevistas com professores Mbya Guarani e não indígenas, a pesquisadora esteve atenta à presença da interculturalidade e do *mbya reko* em sala de aula e na formação do indivíduo Mbya Guarani, buscando compreender de que forma a socialização contribui para a formação intersubjetiva do sujeito. Para a análise dos dados obtidos nas observações e entrevistas, utilizando-se do apoio do caderno de notas e do diário de campo, foi realizada a seleção do *corpus* investigativo, a interpretação, a discussão e a fundamentação teórica dos dados, utilizando a antropologia interpretativa de Geertz (2017) como base.

#### 4 JEGUATÁ: PERCURSOS, PERCALÇOS E PRIMEIROS RESULTADOS DESTA PESQUISA

Em 2020, ano em que iniciariam as observações e entrevistas desta pesquisa, o mundo foi assolado pela pandemia de COVID-19. Foi decretado isolamento em março, sem previsão de quando acabaria. Inevitavelmente, foram necessárias adaptações para dar continuidade e realizar a pesquisa, na perspectiva da etnografia, como já anunciado, dentro das possibilidades que se apresentavam no momento.

*Jeguatá* é uma palavra utilizada pelos Mbya Guarani que significa o “caminhar”. O quarto capítulo ganha esse título, pois aqui será abordado o andar da pesquisa, todos os percursos percorridos e os percalços que apareceram pelo caminho, bem como os primeiros resultados. De acordo com Pradella (2009), *jeguatá* é o termo utilizado tanto para o ato de andar como para a ideia de viagem e significa “deslocar-se” para além de um sentido meramente físico como, por exemplo, uma viagem xamânica na qual o xamã através de seus saberes “caminha”. Também é usado o termo *jeguatá tape porã*, em um sentido mais profundo e ligado a cosmovisão, que significa “o belo caminhar dos deuses<sup>55</sup>”.

Neste capítulo será abordada a fase inicial da pesquisa etnográfica, que ocorreu no momento do isolamento social devido a pandemia de Covid-19, na qual a participação da pesquisadora se deu através da presença nas reuniões pedagógicas *online* e das entrevistas gravadas via Google Meet com os professores *jurua*.

Ao longo do ano de 2020 a escola se manteve fechada, reabrindo somente ao final de 2021. Durante esse tempo os alunos tiveram aulas voltadas para a escola verdadeira, ou seja, para a educação tradicional, acompanhando a família nos afazeres, aprendendo sobre a cultura e a língua Mbya Guarani com os professores indígenas. Os professores *jurua* trabalharam de casa em propostas para aulas remotas, porém a comunidade optou por dar seguimento somente à escola verdadeira.

Ao longo desse período, foram realizadas diversas reuniões pedagógicas para discutir o currículo e o ensino na escola intercultural. Inicialmente, as reuniões eram semanais. Após, o cacique optou por reduzir a frequência e estas passaram a ocorrer mensalmente com a presença dos professores Mbya Guarani. Eventualmente, também havia reunião somente com os educadores não indígenas. Durante os

---

<sup>55</sup> O significado mais aprofundado de *jeguatá tape porã* pode ser encontrado em Pradella (2009).

encontros pedagógicos da escola foram realizados registros no caderno de notas e, após as reuniões, anotações e reflexões no diário de campo, configurando um certo distanciamento, que propiciou o pensar sobre os assuntos abordados na reunião. A partir da terceira reunião, que ocorreu em 30 de julho de 2020, iniciaram-se as gravações em vídeo, com o consentimento dos professores indígenas e não indígenas; as anotações seguiram sendo realizadas, bem como o registro no diário de campo.

Nas observações das reuniões, nos registros de falas das pessoas da aldeia Mbya Guarani e professores não indígenas, ficou evidente a existência de concepções diferenciadas de tempo, o que motivou a aprofundar esse tema e a elaborar este capítulo<sup>56</sup>. Ou seja, um primeiro resultado da pesquisa consiste na concepção de tempo e no seu significado para a educação Guarani, o que será explicitado na sequência, em quatro tópicos: *Temporalidade cíclica e a escola Mbya Guarani*, que discute as concepções ocidental e indígena de tempo e suas influências na escola Guarani; *O bem-viver: tempo e experiência*, que aborda a relação entre o tempo e o bem-viver, em referência à cosmovisão indígena; *Tempo e espaço: mbya reko se faz no caminhar*, que explana a concepção de tempo e espaço dos povos indígenas; e, por fim, *Tempo e ciclo da natureza*, que analisa dois calendários indígenas, evidenciando a concepção de tempo vinculada ao meio ambiente.

#### **4.1 Karáí Retã – o tempo parou: discutindo a temporalidade cíclica e a escola Mbya Guarani**

No vídeo *Karáí Retã: o tempo parou* (2020), produzido pela Fundação Iberê Camargo através de uma *live* realizada no dia 22/05/2020 com o cacique-geral do Rio Grande do Sul Mburuvixa Cirilo e conduzida pelo artista visual Xadalu Tupã Jekupé, foram abordados a pandemia do COVID-19, a cosmovisão, o tempo e a natureza.

De acordo com o cacique Cirilo, a sociedade não está respeitando o tempo e a natureza, por esse motivo Karáí Retã<sup>57</sup> decidiu conversar com Anã<sup>58</sup>. Em sua fala,

---

<sup>56</sup> Parte deste capítulo tornou-se o artigo “Karáí Retã: o tempo parou’ - a compreensão Mbya Guarani sobre o tempo a sua relação com a educação e a escola”, produzido em conjunto com os orientadores e submetido à revista Currículo sem Fronteiras.

<sup>57</sup> Karáí Retã é o deus do tempo, dono do fogo e das rodas de conversa.

<sup>58</sup> De acordo com Seraguza (2013), na literatura etnológica Kaiowa e Guarani, Anã adquire contornos de uma herança possivelmente cristã e pode ser encontrado em equivalência com o demônio, a

ele diz que o isolamento social está trazendo aprendizagem para o *mbya* também, que a morte está sendo mais respeitada. O momento do isolamento foi muito importante para pensar no *mbya reko*, no plantio, em ter um sistema coletivo, uma roda de conversa, ouvir o canto das crianças, rezar na *Opy*, pois tudo isso fortalece a luta contra a doença. Na visão do povo Mbya Guarani, o isolamento social é o momento de parar para poder se curar e seguir a vida, por isso o *mbya reko* respeita o tempo.

Neste relato audiovisual, o Cacique Cirilo afirmou que, com a pandemia do coronavírus, “o tempo parou”. Como é possível afirmar que o tempo parou? Que cosmovisão e que compreensão de tempo é essa que permite declarar que o 'tempo parou'? O estranhamento diante de sua constatação leva-nos a considerar que em diferentes sociedades e em diferentes momentos da história, as concepções de tempo e os modos como as pessoas o percebem e o experienciam diferem profundamente. Povos e corpos fluem em velocidades, espaços e ritmos distintos, gerando diferentes vivências e modos de ser.

O tempo cronológico, que tem regido a sociedade ocidental e ditado o compasso do mundo globalizado, posiciona-se na contramão do modo de vida e da compreensão de tempo das sociedades tradicionais, como os Mbya Guarani. A concepção de tempo que predomina atualmente na sociedade ocidental liga-se à visão de trabalho e de salvação, o que ajudou a justificar as empreitadas das Grandes Navegações para a ‘descoberta’, a conquista e a catequização de diversas nações ameríndias, impondo língua, religião e costumes, inclusive incutindo um formato de trabalho entre os povos originários.

A compreensão de tempo é diversa e equívoca na história da sociedade ocidental, que demarca significativas diferenças entre o tempo do senso comum, das ciências e da filosofia. No senso comum ocidental, não há problema em afirmar a existência do tempo, especialmente a correlação do tempo como uma linha, sem início e sem fim, na qual é possível localizar determinados eventos, com seus desdobramentos de antes e depois. Com isso, é possível que cada sujeito se identifique vivendo um presente, possuindo memória do passado e projetando um

---

personificação/divinização do mal instaurado por Mba'ekuaa (“Aquele que Sabe”) desde a primeira terra não humana. Anhã realizou inúmeras tentativas de desviar as obras de criação e humanização do mundo de Pa'i Kuara, o Irmão Maior, o Sol. No contexto da fala do cacique Cirilo, é Anhã quem traz a doença e os pensamentos ruins.

futuro, tudo isso sem questionar a própria existência do tempo.

No campo das ciências experimentais, desde a modernidade, convencionou-se afirmar o tempo como uma grandeza física, como a condição de possibilidade de qualquer evento ou experiência. Os eventos são percebidos em uma linha temporal de causa e efeito. Há, desse modo, uma ordem causal, um antes e um depois compreensível a partir da categoria de tempo.

A filosofia, por sua vez, foi mais pródiga na compreensão do tempo. Há posições antagônicas, afirmando desde a existência de tempo como movimento, como no caso de Aristóteles (1995)<sup>59</sup>, ou na consciência humana, com Agostinho (1984)<sup>60</sup>, até a sua inexistência, tal qual postulado por McTaggart (1908). Na história do pensamento ocidental, Abbagnano (2007) afirma ser possível identificar três concepções fundamentais: tempo como ordem mensurável do movimento; tempo como intuição do movimento; e tempo como estrutura e possibilidade. As duas primeiras concebem o tempo orientadas pelo presente. A última, correlacionada à teologia hebraica e ao pensamento heideggeriano, está orientada ao futuro.

Ao considerarmos a noção de tempo dos Mbya Guarani, o recurso à mitologia grega talvez possa auxiliar a partir das compreensões de Chronos (χρόνος) e Kairós (καιρός). Chronos se vincula ao tempo cronológico, linear, que segue uma determinada ordem; é medido pelo relógio, pelo calendário e determinado dentro de um limite. Já Kairós se relaciona ao tempo vivencial, uma experiência temporal na qual se percebe o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto (ARANTES, 2015).

A concepção de tempo que predomina na modernidade ocidental assemelha-se, de modo geral, à concepção de Chronos, vinculada ao calendário, às horas, seguindo uma visão sequencial. Já a perspectiva de tempo Mbya Guarani se aproxima a Kairós: uma concepção de tempo circular, contado a partir dos ciclos da vida e da natureza. Segundo Borges (2002), a temporalidade Mbya é mais bem caracterizada

---

<sup>59</sup> Aristóteles, na Física, dedica, no livro IV, os capítulos 10 a 12 para a análise do tempo. Nesse livro, afirma ser o tempo a ordem mensurável do movimento: "Porque o tempo é justamente isto: número do movimento segundo o antes e o depois" (ARISTÓTELES, 1995, p. 271 [*Física*, IV, 10, 219b]).

<sup>60</sup> Agostinho (1984), na obra *Confissões*, dedica o capítulo 11 à análise do conceito de tempo. Para esse autor, o tempo somente existe como algo intuído pela mente, a partir do presente. Desse modo, afirma: "Agora está claro e evidente para mim que o futuro e o passado não existem, e que não é exato falar de três tempos - passado, presente e futuro. Seria talvez mais justo dizer que os tempos são três, isto é, o presente dos fatos passados, o presente dos fatos presentes, o presente dos fatos futuros. E estes três tempos estão na mente e não os vejo em outro lugar" (1984, p. 344).

como tempo de renovação, aquele que, ao se repetir, transforma, retorna e avança, diferencia-se, faz-se outro; um tempo que se faz passagem, retorno e ultrapassagem.

A organização temporal dos Mbya Guarani está conectada ao tempo cíclico da natureza, pois leva em consideração as estações do ano, as fases da vida, as épocas de plantio, os momentos ritualísticos, entre outros aspectos. Daniel Munduruku, em uma fala no vídeo *Teko Porã* (2019), afirma que o tempo circular é o tempo da natureza, é um tempo de quem só tem dois momentos possíveis: o passado, que é o tempo da memória, que é quem diz quem a gente é, de onde a gente veio e o que a gente faz neste mundo; e existe outro tempo, que é o tempo do agora, que é o hoje, que nós chamamos de presente. A importância que o presente tem para os povos indígenas é retratada em uma frase que Munduruku (2019) remete à fala de seu avô: “se o momento atual não fosse bom, não se chamaria presente”.

Outro exemplo, que explicita uma concepção própria de tempo, foi apresentado na tese do intelectual Kaingang Bruno Ferreira (2020). O autor argumenta, por meio dos depoimentos dos sábios de seu povo, que tempo e espaço são indissociáveis e que há uma profundidade filosófica nesta concepção de que “o tempo está no espaço”. Segundo o autor, nessa concepção ancestral, há marcadores específicos de tempo, principalmente ligados à natureza, e a concepção de tempo-espaço é articulada às narrativas tradicionais.

[...] compreendendo que elas [as narrativas] são significativas nas construções das experiências vivenciadas - *vãšy* (tempos espaços passado). Essas narrativas têm ligação com o presente - *Ūri*, em que não é possível separar o passado do presente, que mantém ligações nas experiências construídas ao longo de tempo ancestral; desse modo, tempo espaço estão conectados, formando um único corpo. (FERREIRA, 2020, p. 20).

Portanto, as culturas indígenas se baseiam no tempo circular vinculado à natureza, pois não se veem dissociadas, mas parte integrante dela. Nesse sentido, pensam e vivem a vida integrada aos ciclos da natureza, prestando atenção também aos sinais de seu corpo. São concepções que se inserem nos sistemas educacionais de cada povo, como afirma Ferreira (2020, p. 14), em relação ao povo Kaingang, que “sempre teve seu sistema de educação tradicional, suas metodologias, seus espaços e tempos próprios”. No entanto, o autor também argumenta que as práticas escolares, que historicamente visavam à integração dos povos indígenas à sociedade nacional, promoveram a perda de muitos dos valores da educação tradicional. Nesse sentido, faz um importante alerta para que a escola diferenciada retome práticas educacionais da sua cultura, principalmente elaborando currículos e calendários escolares



baseados em conhecimentos próprios e em concepções de tempo-espço da tradição (FERREIRA, 2020).

Conforme já afirmado no capítulo 3, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) assegura o direito às escolas indígenas serem específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues. Segundo essa legislação, o tempo que as rege deve estar necessariamente associado às suas práticas culturais. Nesse sentido, observa-se que a escola Mbya Guarani organiza o calendário e a duração das aulas em comum acordo entre professores e funcionários indígenas e não indígenas.

Um exemplo disso pode ser observado no registro da reunião pedagógica realizada na Escola Mbya Guarani, *loco* da nossa pesquisa, no dia 17 de setembro de 2020, cujo tema de estudo dos educadores era a Matemática, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998). O professor indígena J. relatou que o número, para os Mbya Guarani, não é o valor específico. Ele explica que a contagem do tempo é medida em taquaras, como em uma amarração de 10 taquaras. Não há necessariamente um número específico, mas é preciso ter noção de quantidade. Segundo relato dos Mbya Guarani, as idades também são contadas em taquaras. Essas duram 30 anos. Quando alguém nasce, uma taquara é plantada e sua idade passa a ser contada da seguinte forma: uma taquara (para 30 anos), duas taquaras (para 60 anos), três taquaras (para 90 anos) e assim sucessivamente. De acordo com o professor J., “todo taquaral tem as larvas que comem a taquara a cada 30 anos. Daí, depois que nascem de novo, vão durar mais 30 anos. Os mais velhos contam a idade a partir da taquara. Essas coisas que nós temos na Matemática tradicional”<sup>61</sup>.

O relato do professor indígena J. aponta, claramente, uma concepção de tempo vinculada à natureza e aos seus ciclos. No entanto, há outras formas para a contagem do tempo vivido, além de uma diversidade interminável de nomenclaturas ligadas aos ciclos da vida e, em geral, marcados por rituais (SOUZA; BONIN, 2014). Alguns povos indígenas produzem classificações detalhadas, marcadas com termos específicos - crianças que ainda não andam; crianças que andam, mas ainda não comem alimentos sólidos; meninas ou meninos até os primeiros sinais da puberdade; jovens em processo de iniciação; casados sem filhos; casados com um filho; casados com mais

---

<sup>61</sup> Registro audiovisual da reunião pedagógica da Escola Mbya Guarani, em 17/09/2020.

de um filho; avós com um neto; avós com mais de um neto, dentre outras especificações.

Situações concretas evidenciam que, para os Mbya Guarani, as fases da vida não são marcadas do mesmo modo que na sociedade ocidental, pois possuem nomenclaturas e organizações próprias. Outro exemplo: na concepção originária não há uma etapa denominada adolescência ou juventude; de criança, a pessoa passa diretamente para a vida adulta, por volta dos 14 ou 15 anos, período em que, em geral, se casa. Aliás, o casamento é um marcador da etapa adulta da vida.

O que percebemos na pesquisa é que a escola Mbya Guarani se encontra entre duas compreensões de mundo e de tempo: o da sociedade ocidental e o da indígena. Órgãos externos que executam políticas públicas de educação, e que ainda são coordenados por não indígenas, nem sempre compreendem as especificidades culturais ou desconhecem a legislação escolar indígena, o que leva, muitas vezes à imposição de modelos alheios aos modos de vida Mbya Guarani. Conforme Bergamaschi (2005), os Guarani têm a visão da escola como uma ponte entre dois mundos, o ocidental e o indígena, principalmente quando vislumbram esse outro mundo fazendo parte de suas vidas e incorporados em si.

Por estar entre dois mundos e considerar a escola o elo entre eles, é necessário cuidado e vigilância dos professores não indígenas, que atuam em conjunto com os professores indígenas, para possibilitar que as particularidades asseguradas por lei sejam efetivamente cumpridas. Outro fator importante é não sobrepor a escola aos ensinamentos da educação tradicional. Alguns cuidados são tomados nesse sentido, como por exemplo a introdução do ensino de língua portuguesa a partir do 4º ano do ensino fundamental, priorizando a língua materna durante os primeiros anos de escolarização.

De acordo com a legislação que constitui a educação escolar indígena, a organização dos tempos, espaços e do currículo na escola Mbya Guarani deve ser diferenciada e levar em conta aspectos próprios dessa cultura. O calendário escolar deve se ajustar aos acontecimentos próprios, como o plantio, a colheita de alimentos e rituais na *Opy*, incluindo-os como atividades culturais no período de aula. Segundo a professora J.S.:

Existe uma autonomia muito grande das pessoas. Por exemplo, ir ao banheiro: eles não pedem, eles vão ao banheiro. Depois da merenda, também as pessoas vão voltando, às vezes demora mais tempo. [...] Quando construíram a *Opy*, o cacique disse que por este motivo não teria aula; está muito frio, vai acabar a aula mais cedo. Essas coisas ainda acontecem. Ou,

por exemplo, morreu alguém, vai ficar tantos dias sem aula. Ou, até no início do ano, assim. No nosso calendário sempre está marcado que começam as aulas quando tem que começar, tipo 20 de fevereiro. Mas nunca começa, é sempre em março, porque não é o tempo de começar a aula<sup>62</sup>.

Nos depoimentos dos professores entrevistados observa-se que, embora haja um horário de entrada e de saída nas atividades escolares, eles são flexíveis e adaptáveis à cultura. Os alunos da escola vão chegando aos poucos e permanecem na aula enquanto há interesse pelo assunto - a escola como tempo de encantamento, conforme constatado por Bergamaschi (2005). Há dias em que as aulas duram mais, chegando a adentrar no horário do Ensino Médio noturno. Porém, em outros momentos, principalmente no inverno, as aulas costumam acabar mais cedo, acompanhando o escurecer. Pode-se perceber essa situação na fala do professor não indígena J.B.:

Eles não têm preocupação, assim, com o horário cronológico. Então, se a gente marca uma atividade às três horas, não vai ser três horas que eles vão chegar, eles vão chegar mais cedo, chegar mais tarde. Eles sabem que é de tarde. Mas se eles estiverem fazendo uma atividade e às cinco horas está marcado para terminar, também não é bom tu dizer que acabou o tempo. Então, já aconteceu de aulas que eram para a gente sair às 18h e a gente saiu às 19h. [...] também tem muito a ver com o tempo que anoitece, o tempo que escurece. O tempo que clareia o dia e o tempo que anoitece. No inverno anoitece mais cedo, cedo eles querem sair. O pessoal da noite chega mais cedo também, porque vai anoitecendo e eles querem estar em casa. O dia ficou mais longo, muitas vezes eles passam do horário de aula. Aí eles ficam. Às vezes termina a aula e eles ficam em volta da escola.<sup>63</sup>

A escola na aldeia é intercultural, na medida em que traz elementos não indígenas para dentro desse espaço, mas também procura se adequar ao modo de vida Guarani; ela é apropriada e ressignificada pela comunidade. Pode-se dizer, nesse sentido, que há uma *guaranização* da escola. Cariaga (2021) afirma que *guaranizar* é uma forma de ação política que busca transformar as escolas indígenas em espaços de mediação entre os modos de existência e de conhecimento tradicionais (*teko ymaguare*) e modos de existência em aberto para os projetos de futuro (*teko pyahu*). Essa perspectiva reconhecida por Cariaga (2021) entre os Kaiowá Guarani não se realiza em termos da substituição de um modo de existência pelo outro, mas na coexistência entre eles.

Observando a fluência das atividades escolares na aldeia, fica evidente que o

<sup>62</sup> Registro audiovisual da entrevista, em 11/12/2020.

<sup>63</sup> Registro audiovisual da entrevista, em 30/12/2020.

entendimento de tempo na escola Guarani passou por um processo de *guaranização*, em que a vivência do tempo se ajustou ao *mbya rekó*, ou seja, o modo de ser Mbya Guarani. De acordo com Bergamaschi (2005), pode-se dizer que há uma inconstância no cotidiano da escola, pois não se observa uma regularidade rígida no que diz respeito a tempos, a organização espacial, a desenvolvimento de atividades didáticas e às próprias pessoas que participam da escola. Algumas apresentam assiduidade integral e outras a frequentam de forma irregular, mostrando assim que respeitam as vontades de cada pessoa.

O fato de a escola ser específica e diferenciada faz com que o calendário e o currículo incorporem saberes tradicionais, rituais e outras características particulares apontadas pela comunidade da aldeia, juntamente aos professores e gestores que vêm de fora da aldeia, e que precisam se adequar à configuração escolar constituída na especificidade Mbya Guarani. Esses profissionais também são indicados pelas lideranças indígenas e, antes de serem lotados na escola, precisam ser acolhidos afetivamente pela comunidade, mostrando disposição para aprender e para desenvolver uma proposta de educação escolar diferenciada.

Em seguida, será abordado o bem-viver na perspectiva indígena, relacionando o tempo e a experiência como constituidores da sabedoria e do modo de ser *mbya*.

#### **4.2 *Teko porã*: o bem-viver, tempo e experiência**

O conhecimento do indígena está diretamente vinculado à sua relação com a natureza e com os seres que nela vivem, bem como à sua cosmovisão, constituindo modos de vida reconhecidos como bem-viver. *Teko porã* é um termo que pode ser traduzido como o “bem-viver”, o “belo viver”. Kaká Werá Jecupé, em uma conversa com Daniel Munduruku, no vídeo *A arte do Bem-Viver*<sup>64</sup>, lembra que o bem-viver está ligado à expressão Guarani *tekoa*, que significa “lugar bom de se viver”. Conforme afirmam Jecupé e Munduruku, no referido vídeo, um lugar bom de se viver, na experiência dos ancestrais Guarani, possui quatro fundamentos: natureza - rio, árvore em pé, pedra e montanha - porque é ela que os conecta com a fonte da vida; respeito aos ancestrais; respeito às relações, que implica respeitar a diversidade; e inclusão

---

<sup>64</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wJS1YbT-Lhg>. Acesso em 20 set. 2021.

profunda, pois não há bem-viver se você não considera aquele que é diferente de você incluso na sua família.

A forma como os povos indígenas olham e se relacionam com o mundo, seu modo de viver, sua cultura e sua cosmovisão estão incluídas no conceito de bem-viver Guarani. Um bem-viver que perpassa a educação tradicional das crianças, que são criadas para conhecer, respeitar seu passado e viver o tempo presente. As sociedades indígenas não vivem baseadas em um tempo futuro, não buscam realizar planos a longo prazo; priorizam viver o presente. Essa concepção explica por que os povos indígenas não são acumuladores, pensando na necessidade de ter determinado objeto para utilizar futuramente; ao contrário, usam o que lhes serve no momento presente.

Em um excerto da entrevista *Teko porã*, com Daniel Munduruku (2019), ele afirma que o tempo da cidade é o tempo do relógio, da produção, do acúmulo, do relógio de ponto, de gerar riquezas, da constante corrida atrás do tempo. Para Munduruku, o que pessoas chamam de 'correr atrás do tempo' talvez esteja relacionado à busca por felicidade, visto que concebem que ela está sempre ali na frente, e nunca está aqui, agora.

A visão ocidental de tempo, predominante na atualidade e principalmente nos centros urbanos, faz com que as pessoas desse tipo de sociedade estejam sempre preocupadas com o futuro, perseguindo uma ideia de felicidade quase que inalcançável, pois ela está sempre adiante, distante. É uma vida baseada em acumular e buscar por algo que não se sabe muito bem o que é; só se imagina que exista lá na frente. O tempo presente não é um tempo vivido com foco no bem-viver, pois não se despende tempo para o descanso, o lazer e o ócio. Pelo contrário, vive-se de trabalho e se ocupa o tempo o máximo possível para que este seja produtivo. Com isso, produz-se uma série de pessoas infelizes, ansiosas e exaustas.

O professor Mbya Guarani J.M., ao ser questionado sobre a forma como percebe o tempo, falou o seguinte:

De fato, é um tempo diferente. Eu tenho a impressão de que o passado, o presente e o futuro, eles se fundem para eles [as pessoas velhas da aldeia]. Quando falam que os ancestrais estavam ali, quando eles falam do tempo das divindades, não é uma coisa deslocada, lá do longínquo, eles estão falando de uma presença que está ali. Primeiro, essa distinção do passado, presente e futuro não consegue dar conta de como eles se relacionam com o tempo. O tempo está bastante imbricado com o espaço, se mistura com a cosmologia, que é uma religiosidade. [...] Pega o exemplo de Maquiné, dizer que os ancestrais estiveram ali, também é dizer que eles estão ali. Eles estão manifestos de outras formas, me parece que eles não estão dizendo "Já

passaram por aqui”. Não é só um passaram. Passaram, vários guaranis já passaram por aquele território, se percebe nas marcas. Mas, ao mesmo tempo, me parece que há um entrecruzamento, que para nós seriam etapas quase que distintas, passado, presente e futuro, para eles me parece que está tudo imbricado. Que esses tempos dialogam, têm um contínuo diferente. E também não é uma linha de tempo, eu acho que ele é uma coisa, se eu fosse pensar em um gráfico, é mais uma elipse. Ele vem e volta o tempo todo. É uma elipse que vai indo e voltando o tempo todo e quase passa no mesmo ponto, mas não é mais o mesmo ponto, vai adiante, essa elipse vai sendo escrita no espaço. E, para mim, tem muito a ver com a forma como eles se relacionam com as divindades. Eles falam que criaram o mundo, tudo, as divindades, cada uma com suas forças, mas eles estão presentes hoje.<sup>65</sup>

A fala do professor J.M. deixa evidente que a concepção do tempo Mbya Guarani é cíclica, fundamentada no passado, mas prezando pela qualidade das vivências experienciadas no tempo presente. A pessoa guarda dentro de si muitos tempos, incluindo ancestrais muito distantes, que são chamados ‘avós’. E é pensando no aqui e no agora que se dá a educação tradicional indígena, a qual preza pelo aprendizado a partir da experimentação e da imitação dos adultos, imitação que repete e, ao mesmo tempo, cria, com a marca autoral da pessoa que a pratica. As crianças têm autonomia no brincar e são observadas a distância pela família extensa<sup>66</sup>. O ensino se dá também com base na oralidade, com cuidado e respeito, e na escuta atenta e silenciosa.

Ao refletir sobre a educação tradicional indígena, Munduruku (2019) frisa o hábito da sociedade ocidental de perguntar à criança o que ela vai ser quando crescer. Para Munduruku, essa pergunta especula sobre um futuro irreal, retirando a criança de seu presente e fazendo-a desejar um tempo que só existe na ficção ocidental, que exige das pessoas planejamento e domínio de um tempo que não pertence a ninguém, porque não existe, não é real. O autor afirma que, mais do que nunca, é necessário e urgente educar as crianças para viverem o presente, caso contrário correrão o risco de se tornarem pessoas infelizes.

Ao perguntar à criança sobre o que será no futuro, questiona-se e se nega sua existência no presente, uma vez que ela já é tudo o que precisa ser. Na concepção da educação tradicional indígena, cada etapa da vida deve ser respeitada em suas especificidades, pois cada momento tem suas responsabilidades para o bom andamento da vida comunitária e para o bem-viver.

---

<sup>65</sup> Registro audiovisual da entrevista, em 17/12/2020.

<sup>66</sup> A rede de cuidados com as crianças Mbya Guarani envolve a família extensa, ou seja, todos os adultos e irmãos mais velhos que estão por perto são responsáveis por observar, à distância, o que as crianças estão fazendo, a fim de evitar que se machuquem.

Como foi dito anteriormente, *Karáí Retã* parou o tempo para todos, inclusive esta pesquisa. Em função da pandemia da COVID-19, algumas adaptações se fizeram necessárias. A primeira delas foi uma pausa, o que impossibilitou a observação da escola Mbya Guarani em funcionamento presencial. Após, surgiu a possibilidade de dar continuidade à pesquisa através da participação nas reuniões pedagógicas. As reuniões não possuíam dia e horário fixos e abordavam diferentes temas, como saúde e escola; a história da escola; legislação das escolas indígenas; construção do currículo baseado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na primeira reunião pedagógica observada, foi discutido o tema saúde e escola. O Cacique falou sobre a pandemia e disse que a prevenção dos Mbya Guarani está na *Opy*, no canto e na dança; que a doença é de Anhã e que é tempo de ficar em casa. Assim ocorre a valorização da aldeia, já que não saem para a cidade, e o respeito ao tempo da doença, à saúde, à alimentação, ao plantar. O momento de pandemia é de introspecção, de vivências culturais e ritualísticas dentro da aldeia. Os Mbya Guarani se recolhem e se voltam a práticas tradicionais e espirituais, preservando-se e se mantendo com saúde.

Em outra reunião, o cacique falou que estavam todos bem, passando dificuldades, mas com saúde. Disse que estavam respeitando o tempo de Nhanderu. Segundo o cacique, Papá Tenondé largou essa doença para a gente pensar sobre a vida e ficar mais com a família. Em sua fala inicial, que abriu a reunião, disse as seguintes palavras:

Eu agradeço a todos que estão acompanhando a escola A., nossa escola verdadeira. Nhanderu nos colocou em uma situação difícil, mas nós indígenas estamos aprendendo, porque antigamente nós tínhamos tranquilidade no mato para caçar e pescar, sem preocupação. Estamos aqui na aldeia e o Guarani está respeitando, não está saindo muito na cidade sem ter necessidade, a gente está saindo quando tem alguma coisa para comprar. A gente tem muito medo. [...] Eu fico feliz por respeitar esse tempo de deus, tempo de Nhanderu. As pessoas só pensam em relógio, o tempo do ser humano é o tempo da vida dele. Enquanto a gente pensa na Terra, Papá Tenondé largou essa doença para gente pensar na nossa vida, ficar com a família, sem pensar em outra coisa. Claro que a gente passa dificuldade ao mesmo tempo, mas a gente está aprendendo com a natureza (CIRILO, 2020).<sup>67</sup>

Aparece, nessa fala, a dimensão espiritual da vida Mbya Guarani. Na concepção originária, essa dimensão não é vivida de forma separada dos demais

---

<sup>67</sup> Registro audiovisual da reunião pedagógica da escola, em 27/08/2020.

tempos da vida, mas integrada ao viver cotidiano, em que não há divisão entre o tempo da vida e o tempo do sagrado. Conforme as palavras do cacique, os Mbya Guarani não estão sem aula, mas praticando a escola verdadeira. Estão fazendo atividades culturais, indo à casa de reza, estudando a doença com a *kunhã karaí*, vivendo de acordo com a educação tradicional baseada no *mbya reko*

Nessa mesma reunião, houve o questionamento por parte de um dos professores não indígenas sobre a realização das atividades de forma remota. Naquele momento, o cacique Cirilo afirmou considerar difícil realizar as atividades a distância, pois o tempo é de preparar a terra para o plantio, ensinar a cultura e o sistema Guarani. As pessoas que vivem na aldeia estão mais voltadas para o *mbya reko* neste momento, evitando o contato com não indígenas fora e dentro da aldeia, como forma de se preservarem. Em sua fala final, deu o seguinte depoimento:

Alguns alunos queriam estudar. No momento, eu acho muito difícil isso aí. Porque agora está chegando a época de nós plantarmos. Hoje já levaram lá embaixo uma rama de mandioca daqui. Então fazendo limpeza. [...] Eu acho que o momento, como eu falei, quando a gente fala da tranquilidade eu acho que para nós, nesse momento, é viver na cultura Guarani. Aproveitar esse momento também, porque no próximo ano não vai ter espaço para pensar na nossa cultura. O momento agora é pensar de plantar, pensar de produzir o alimento. Nós temos *coti* (cutia, pequeno roedor) também. Nós, Guarani, temos que plantar para ajudar o *coti* também, porque o *coti* está crescendo também. A minha preocupação é isso, aproveitar esse ano só com a cultura Guarani, com o sistema Guarani. Como eu falei, não vai ter outro momento. Se passar, se chegar a vacina já vai continuar outro momento. Então nós vamos aproveitar esse momento de limpar, de plantar, de viver a cultura mesmo, porque não vai ser todo tempo. Então, eu acho que esse é o momento de refletir na cultura Guarani, na reza. [...] Os jovens não estão pensando profundamente. Então, eu acho que esse é o momento assim que podemos ensinar a plantar, ensinar um pouco da cultura, do sistema. Eu acho que é isso que eu estou fazendo agora. (CIRILO, 2020).<sup>68</sup>

Percebe-se que esse tempo dentro da aldeia tem servido como instrumento de manutenção da cultura Mbya Guarani, a partir dos diálogos na língua materna, dos momentos de socialização e das práticas culturais tradicionais. Durante a entrevista com a professora J.H., não indígena que atua na escola, ela afirmou:

Eu acho que eles têm mais, muito mais do que nós, o tempo presente. Mesmo o professor, ele não fica muito tempo planejando coisas e tal, é tudo assim, meio que acontece no coletivo no tempo presente. Então, às vezes precisa se reunir para definir alguma coisa junto e, a partir do que se define junto, se organiza alguma atividade, algum trabalho. Acho que os Guarani têm muito esse tempo presente, da ação mesmo. (J.H., 2020).<sup>69</sup>

Como explicitado, para os Mbya Guarani, a pandemia de Covid-19 foi o

<sup>68</sup> Registro audiovisual da reunião pedagógica da escola, em 27/08/2020.

<sup>69</sup> Registro audiovisual da entrevista, em 08/12/2020.



momento de voltar-se para dentro da aldeia, focando nas práticas tradicionais, na manutenção da cultura, da oralidade e na autopreservação de sua saúde, evitando exposições desnecessárias ao vírus, contemplando o bem-viver. Nesse sentido, o tempo foi vivido como experiência de um presente, com foco no social e no bem-viver coletivo.

No tópico seguinte, será abordada a relação dos Mbya Guarani com o tempo e o espaço, mostrando também a importância da mobilidade Guarani, já que o modo de ser *mbya* se produz no caminhar.

### 4.3 Tempo e espaço: *mbya reko* se faz no caminhar

A relação do povo Mbya Guarani com o tempo e com o espaço é diferente do modo predominante da sociedade ocidental. Na concepção dos Mbya Guarani, bem como de outros povos indígenas, tempo e espaço são conceitos que andam juntos e se fundem, como explicitamos anteriormente ao mencionar a cultura Kaingang (*kanhkã*). Em algumas sociedades, como a do povo Maori da Nova Zelândia, tempo e espaço são representados pela mesma palavra. Segundo Linda Taiwan Smith (2018), destacada intelectual Maori, algumas línguas indígenas nem mesmo têm uma palavra que se refira ao tempo ou ao espaço. Em vez disso, apresentam uma série de termos precisos para referir dimensões do tempo-espaço, bem como para relações entre a ideia e algo pertencente ao ambiente.

A sociedade ocidental divide, mede e quantifica o tempo e o espaço. Como resultado disso, o espaço-tempo indígena foi invadido e colonizado ao se defrontar com as concepções ocidentais. O tempo, por exemplo, foi medido e vinculado ao trabalho, gerando uma forma de concepção linear, que fica intimamente ligada à noção de progresso (SMITH, 2018). Além disso, o espaço foi invadido e privatizado, transformado em mercadoria e em posse individual ao invés de estar disponível a toda a comunidade. É importante destacar que, aos poucos, um grupo de intelectuais indígenas tem delimitado essas diferenças, chamando a atenção às suas concepções originárias e às diferentes concepções impostas pela colonização.

Nos relatos das reuniões, ficou muito clara essa relação diferente dos Mbya Guarani com o tempo-espaço, marcada por uma cosmologia própria. No vídeo *Karaí Retã: o tempo parou* (2020), o cacique Mburuvixa Cirilo relaciona o tempo com as divindades. Ao referir-se à pandemia, afirma que *Karaí Ru Eté* se reuniu com

*Nhamandú, Jakairá e Tupã Ru Eté* para decidir o que fazer daqui para frente. Então, eles decidiram parar tudo com a intenção de fazer o ser humano entender o que está acontecendo. Segundo o cacique, é necessário parar para pensar em *Nhanderú*, respeitar a pandemia para poder se curar e seguir a vida.

Os Mbya Guarani respeitam o tempo tal qual uma divindade, pois ele traz felicidade na medida em que se conectam com seus deuses, com sua cosmovisão, com o seu bem-viver. É importante destacar que as divindades, além de estarem relacionadas ao tempo, também se conectam com o espaço. Em uma das reuniões virtuais realizadas na escola, *loco* de nossa pesquisa, na qual o tema abordado foi o ensino de Geografia, o cacique Cirilo falou sobre a Geografia Mbya Guarani, em que cada divindade se relaciona com um ponto cardinal: Leste - Nhamandú (fogo, sol); Norte - Karaí Ru Eté (furacão, terremoto); Oeste - Tupã Ru Eté (água, inundação); Sul - Jakairá (vento, neblina).

Segundo Souza e Bonin (2014), cada cultura indígena narra a dimensão temporal e espacial a partir de inúmeros sinais, como as mudanças no céu, a passagem do dia para a noite, o crescimento das plantas, dos animais, o desenvolvimento dos seres humanos, a memória e o envelhecimento. É por meio da narrativa temporal e espacial que cada sociedade, em particular, produz um modo de ser, um lugar que lhe seja próprio e que lhe confira especificidades em relação às demais.

Na cosmologia Guarani, *yvyrupá*, reconhecida como a morada dos deuses e narrada como mito, é a teoria da criação do mundo e sua relação com as divindades. *Yvyrupá* é a primeira construção da Terra. Esta foi inundada e matou quase todos os seres humanos, restando Guirapoty e sua família. Guirapoty havia sido avisado por Nhanderu, que lhe pediu que ele e sua família fizessem as danças ritualísticas. Primeiro, veio um grande incêndio; após, um dilúvio. Guirapoty havia construído uma casa de madeira, reforçada, de modo que pudesse resistir às águas. Concluída a construção da casa, Guirapoty e sua família voltaram a cantar e dançar. A casa começou a boiar e subiu muito alto. Eles chegaram na segunda Terra, também conhecida como *Yvy Mara Ey* (Terra sem Males)<sup>70</sup>, que se conecta com a morada dos deuses. Lá tem *Opy*, lavouras, *nhemongara*<sup>71</sup>.

O povo Mbya Guarani se constitui no caminhar, motivado pela busca da Terra

<sup>70</sup> A compreensão mais detalhada da Terra sem Males pode ser encontrada em Gomes (2011).

<sup>71</sup> Ritual de nomeação Mbya Guarani.

sem Males ou *Yvyrupá*. De acordo com o Cacique Cirilo:

Os quatro deuses protegem o *Yvyrupá*. A reza, quem faz remédios, também está conectado com deus. Por que a gente quer terra? Porque ali tem a sabedoria. Se venta forte, se faz ritual para o vento para parar. Se vem chuva com granizo, também faz um ritual para parar. O ritual de como fazer fogo é mais complexo, estou aprendendo. A escola original não para, não tem intervalo. A gente aprende o tempo todo. O mundo e a espiritualidade são uma escola, eles não param.<sup>72</sup>

A concepção filosófica da vida Guarani evidencia a dualidade da alma, composta por uma porção divina (*Ayvukue*) e outra a telúrica, humana (*Asygua*). Dessa perspectiva deriva uma ambivalência entre a finitude e a possibilidade de superá-la, na busca pela perfeição (CLASTRES, 1978). Essa situação instável entre a alma divina e a alma animal, entre a vida terrena e a vida divina, torna os Guarani caminhantes; cada um tem o compromisso de buscar a perfeição, ou seja, *aguyje*. Buscam a Terra sem Males com coragem, perseverança e força espiritual. Por isso, despertam respeito, pois, conforme afirma Clastres (1978, p. 66), “como o herói da montanha encantada, cujo cume se afasta à medida que ele escala seu flanco”, os Guarani também aceitaram o desafio e, talvez, esperam “ver a magia dos seus ritos romper o encantamento e desvendar, mas cada um por si, a terra desejada”. Essa metáfora da busca da Terra sem Males, da busca pela perfeição – do *aguyje* –, pode explicar esse caminhar, ou seja, a busca interna pela perfeição.

A busca da Terra sem Males mobiliza os Mbya Guarani e faz com que se desloquem, de tempos em tempos, em uma jornada que também se expressa no caminhar, como movimento ancestral deste povo. Essa jornada materializa um caminho histórico que até hoje é reconhecido como o Peabiru<sup>73</sup>: uma das principais rotas transcontinentais conhecidas da América do Sul no período anterior à colonização. Com aproximadamente três mil quilômetros de extensão, essa rota atravessava o continente do Oceano Pacífico ao Oceano Atlântico. A época de sua construção ainda é desconhecida, assim como seus construtores. Ao longo de seu percurso, o caminho apresentava aproximadamente oito palmos de largura – equivalente a 1,50 metros – e, segundo alguns registros, 40 centímetros de profundidade. Todo o seu percurso era coberto por uma espécie de gramínea que não permitia que arbustos, ervas daninhas e árvores crescessem em seu leito, evitando também a erosão, já que era intensamente utilizado. A rota principal desse caminho

<sup>72</sup> Registro audiovisual da reunião pedagógica da escola, em 06/11/2020.

<sup>73</sup> O nome Peabiru é de origem Guarani, provavelmente composto de *pe* = caminho + *aviru* = suave, macio, portanto, “caminho suave ou macio”.

apresentava duas ramificações: uma que partia do litoral de Santa Catarina, e outra do litoral de São Paulo, encontrando-se no primeiro planalto paranaense, de onde seguiam, em sentido oeste, passando no que hoje é Mato Grosso do Sul, Paraguai, Bolívia e, finalmente, no Império Incaico, no Peru (VEIGA, 2013).

*Oguatá*, que significa caminhar, ou seja, estar em movimento, é o que move os Mbya Guarani na busca pela Terra sem Males. Nesse sentido, mostram uma relação própria com o espaço, visto que o território não está ali para ser apropriado, pois na sua concepção nós, enquanto seres vivos, somos parte da terra. Segundo o professor não indígena J.M.F.:

Eles constroem o mundo no caminhar, é um mundo que se faz andando. Tenho impressão de que se faz andando, como as divindades andavam no *oguatá*. As divindades não criam o mundo do nada, em sete dias, e está pronto que nem no cristianismo. Para eles, várias mitologias colocam as divindades caminhando, daí tem as dificuldades, ultrapassam e saem a criar o mundo. O mundo é criado andando. Eu acho que eles fazem isso em relação à sua própria vida, eles vão criando o mundo andando. [...] Quando eu conheci os Guarani da aldeia, em 2005 ou 2006, eu tive contato com várias famílias dali. Dez anos depois não tinha mais nenhum Guarani que estava ali, dez anos depois todos tinham mudado. Por mais que estivessem bem ali do ponto de vista do sustento, plantando e tudo, eles saíram em busca daquilo que eles falam, do *aguyjé* (perfeição), e vão de novo, e vão andando. (J.M.F., 2020).<sup>74</sup>

É importante ressaltar que a prática do *oguatá* segue ocorrendo atualmente, mas de forma diferenciada. Com a luta pela demarcação das terras indígenas, as aldeias não podem ficar desocupadas, mas há a circulação constante dos parentes Mbya Guarani de diferentes partes do Brasil e da América do Sul, que transitam nas aldeias e que revelam uma concepção de territorialidade própria, que extrapola aquela imposta pelo Estado, com as demarcações territoriais exíguas e separadas umas das outras.

Os Guarani mostram que, apesar de viverem ‘apertados’ em pequenos territórios, mantêm seus modos de vida, principalmente no que tange às vivências com o meio ambiente, do qual se sentem parte. Cultivam a terra de acordo com calendário agrícola próprio e evidenciam concepções de tempo relacionadas aos ciclos da natureza, aspectos abordados na sequência.

---

<sup>74</sup> Registro audiovisual da entrevista, em 17/12/2020.

#### 4.4 Tempo e ciclo da natureza

Como foi explanado anteriormente, a compreensão de tempo do povo Mbya Guarani difere da concepção ocidental. Os não indígenas medem o tempo com o relógio, alinhado aos movimentos de rotação e translação da Terra, com uma visão quantitativa e linear, a cronológica. Os Mbya Guarani seguem um tempo de ritmo próprio, de forma qualitativa, relacionado ao compasso inspirado pela natureza: o *kairós*.

Segundo Meliá (2001), o tempo Guarani também é mundo. Esse tempo redondo como o universo não é linear, não é objeto de medição e não se prolonga. Nesse caso, nota-se que não há como dissociar tempo e espaço, já que o tempo está condicionado ao ciclo da natureza. Um exemplo disso é o calendário Guarani, que está atrelado ao movimento do Sol e é dividido em tempo novo (*ara pyau*, primavera e verão) e tempo velho (*ara ymã*, outono e inverno). As estações do ano são determinadas por meio da observação do nascer ou do pôr-do-sol. O nascer do Sol está no lado leste e ao se pôr, do lado oeste. De acordo com Melo (2008, p. 107)

Entre os Guarani, o calendário gira em direção anti-horária, isto é, no sentido contrário aos ponteiros do relógio. Inicia-se no Ano Novo, depois primavera, *ara pyau* - época de renovação -, depois época da consagração, limpeza com as chuvas e do plantio. O sentido do calendário, que vai de leste a oeste é explicado pela posição de *Nhamandú*, o deus do sol que os guia. Em oposição à crença ocidental de que a Terra gira em torno do sol, na cosmologia Guarani, o sol gira em torno da Terra no sentido leste-oeste, e é a partir deste movimento que o calendário e o tempo são contados.

Desse modo, o tempo Guarani é estabelecido a partir de relação com a natureza e da observação de seus ciclos. Tempo, espaço, meio natural e cosmovisão estão entrelaçados, não se dissociam. Essa concepção fica evidente no relato do Cacique Cirilo, ocorrido por ocasião de uma reunião pedagógica que abordou o ensino de Geografia na escola Mbya Guarani:

Ara Pyau (tempo dos deuses), o tempo de todo alimento que Deus abençoou, do milho, da batata doce. O ano novo começa em outubro e de novembro a março começa o Ara Pyau. Em março já começa o inverno (Ara Ymã). Esse milho que foi plantado agora é para fazer o batismo das crianças, fortalecer o espírito, fortalecer a aldeia, ter a *Opy*, levar na *Opy* os *kiringue* (crianças). No inverno, a gente fica mais resguardado, no verão a gente fica mais tranquilo, porque Deus está cuidando do planeta. No Ara Ymã (inverno) Deus não cuida mais, por isso que tem que se cuidar muito bem, aí vem a doença e todas as coisas do Anhã. Ara Pyau é muito importante para o Mbya Guarani, os Guarani ficam felizes. A aldeia verdadeira é abençoada pelo deus Tupã.

Bartolomeu Meliá (2001), em sua longa vivência com os Guarani, já havia

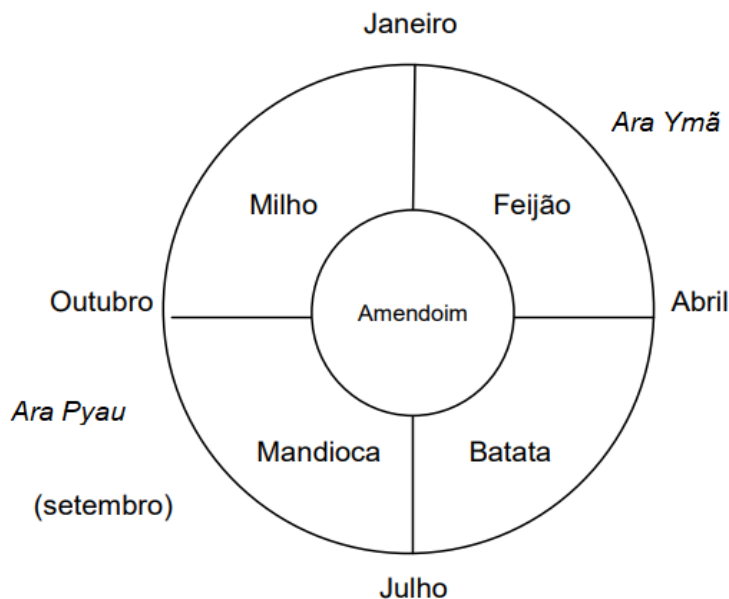
registrado que Ara Ymã refere-se ao tempo-espaço originário, ao caos, ao tempo antigo, ao inverno. Já, Ara Pyau é o tempo novo, propício para a sementeira e para as plantações, a primavera. O Ara Pyau está relacionado a uma importante celebração, o *nhemongaraí*, em que ocorre a consagração da colheita e das sementes do *avaxi ete'i* (milho verdadeiro), que serão plantadas, além de ser o momento da cerimônia de nomeação, na qual as crianças recebem seu nome-alma, a reafirmação dos nomes-alma dos jovens e a renovação da pessoa.

Conforme Menezes e Bergamaschi (2009) a palavra-alma (*ñe'ey*, *ñe'e*) é o germe da porção divina da alma, dada ao ser na concepção, revelada pelas divindades através do sonho ao pai ou à mãe. O *karaí* (líder espiritual), como mediador, recebe e designa o nome de cada pessoa Guarani, indicando a linhagem espiritual de onde ela provém. A celebração do *nhemongaraí* não está relacionada somente ao tempo, mas também ao espaço Mbya Guarani, já que o plantio se relaciona com os pontos cardeais e as divindades.

Menezes e Bergamaschi (2009) também relatam a variedade dos milhos utilizados no *nhemongaraí*, sua relação com as divindades e com os nomes-alma. Segundo as autoras, o milho vermelho representa Tupã e deve ser plantado nas terras voltadas para oeste, pois é lá que está situada a cidade desse deus; o amarelo corresponde a Nhamandú, e deve ser semeado voltado para o leste, pois é lá que nasce o sol; o branco representa Karaí, e deve ser plantado voltado para o norte; o amarelo arroxeadado é de Jakairá, e deve ser plantado voltado para o sul. Essas divindades, para os Guarani, moram em cidades, lugares específicos, e cada uma situada nos respectivos pontos cardeais. Cada uma dessas divindades envia seus filhos para a Terra. Por isso, os nomes próprios dados às pessoas Guarani relacionam-se a essas divindades e são escolhidos dentro da *Opy*. Por exemplo, Verá relaciona-se a *Tupã*; Kuará e Jaxuká, a Nhamandú; Karaí e Kerexu, a Karaí; Verá Mirim e Tunum, a Jakairá.

A imagem que segue (Figura 14) mostra a organização do tempo Mbya Guarani em relação às épocas de plantio. Percebe-se que tempo e espaço aparecem mais uma vez relacionados.

Figura 14 – Calendário de plantio Guarani

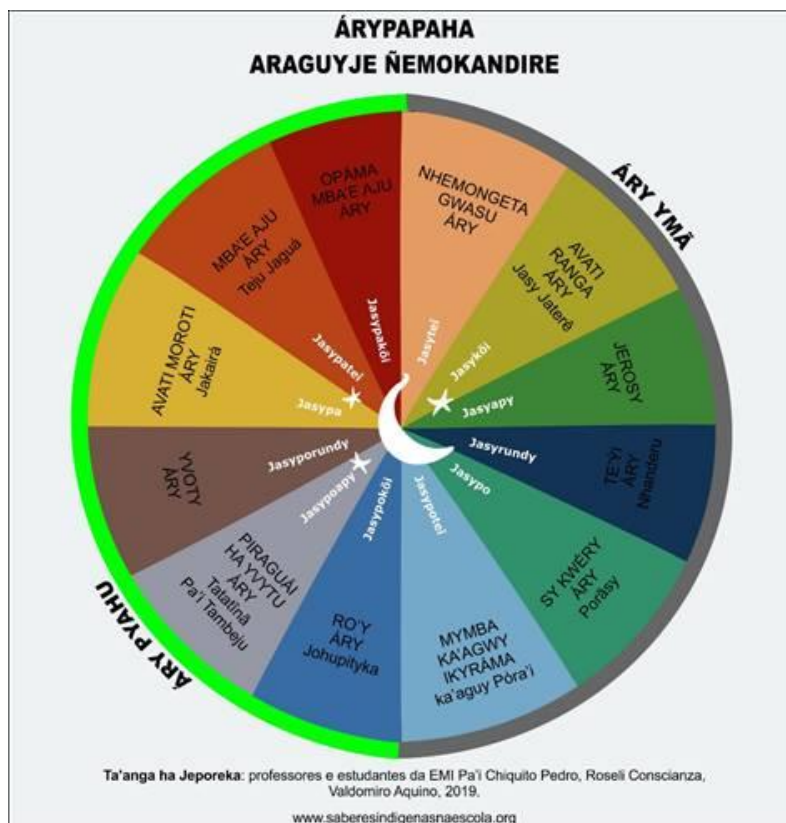


Fonte: GEORGE, 2011.

Na sequência, a imagem de outro calendário com registros de atividades sociais, religiosas e da produção agrícola Guarani (Figura 15) que compõem a cosmovisão deste povo. Nele há uma divisão para cada mês do ano, onde são retratados elementos do cotidiano na aldeia, conforme a época do ano.

Conforme Barbosa (2021), os Guarani preservam seu modo de ser e sua forma de cultivo tradicional, apesar de se adequarem e se apropriarem de algumas ferramentas com o passar do tempo. Buscam novas possibilidades de cultivos que possam ser parecidos ou semelhantes aos seus, podendo se adequar a outros modos. Para que isso aconteça, é preciso buscar conhecimentos de fora, que sejam favoráveis aos indígenas, atendendo sua perspectiva.

Figura 15 – Calendário da cosmovisão Guarani que integra aspectos das atividades sociais, religiosas e da produção agrícola



Fonte: Página pessoal do professor Neimar Machado de Sousa <sup>75</sup>.

Observa-se alguns elementos no calendário:

- Nhemongeta Gwasu Áry – Dia das Conversas;
- Avati Ra'anga Áry – Batismo do Milho (dia de abençoar o milho soboró);
- Jerosy Áry – Mês da Grande Festa;
- Te'yi Áry – Mês do Patriarca ou Grande Liderança (Nosso Pai);
- Sy Kwéry Áry – Mês das Mulheres (das Grandes Mães);
- Mymba Ka'agwy Ikyráma – Mês da Caça;
- Ro'y Áry – Tempo do Frio (inverno), tempo de tomar banho às 5 horas da manhã, na geada;
- Piraguai ha Yvytu Áry – Tempo do Vento (tempo ruim);
- Yvoty Áry – Tempo da Florada (recomeço da vida);
- Avaty Moroty Áry – Tempo de Plantação (milho branco);

<sup>75</sup> Fonte: Página pessoal do professor Neimar Machado de Sousa (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2077200985650038&set=p.2077200985650038&type=1&heater>). Acesso em 22 mai. 2021.

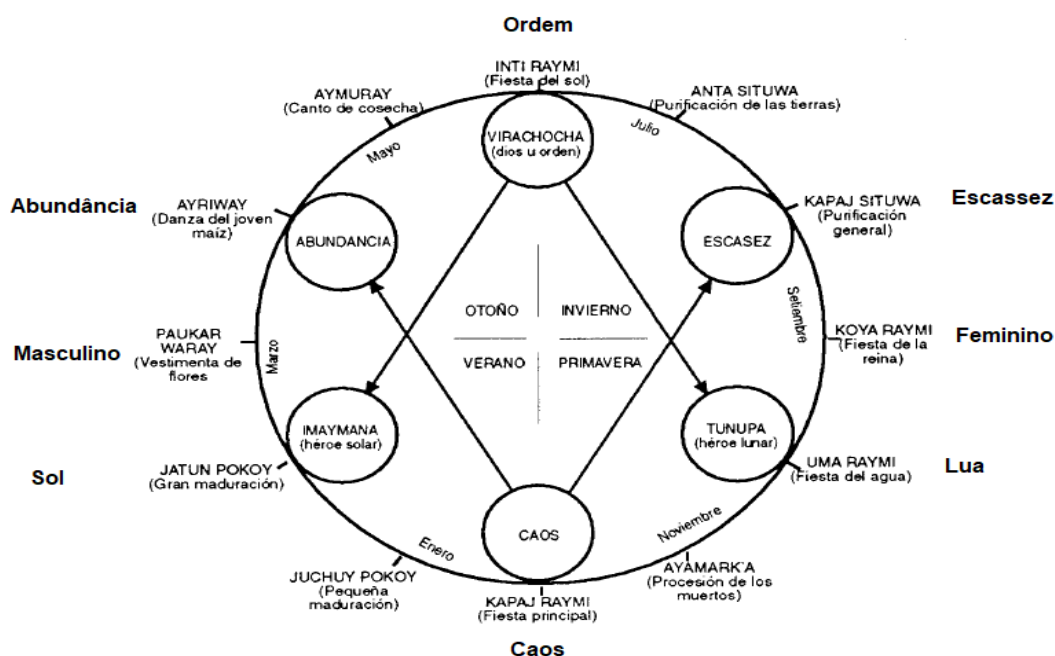


- Mba'e Aju Áry – Tempo dos Frutos;
- Opáma Mba'e Aju Áry – Tempo de desfrutar das frutas<sup>76</sup>.

No calendário é possível observar os momentos festivos, vinculados ao plantio ou à colheita, às estações, vinculados à cosmologia Guarani. Ao centro do calendário Guarani, em branco, pode-se ver a junção da palavra *jasy* (lua em Guarani) com os primeiros dos números do sistema de contagem Guarani, em correspondência aos meses do ano. O calendário inicia em *jasyteĩ* (*peteĩ* significa um em Guarani, em referência ao primeiro ciclo lunar ocorrido no mês de janeiro) e termina em *jasypakõi* (*pakõi* significa doze em Guarani, em referência ao décimo segundo ciclo lunar ocorrido no mês de dezembro).

Outro exemplo de calendário cíclico, que indica um pensamento indígena originário do continente americano, pode ser visto em Kusch (2007), quando o autor apresenta o calendário Inca (Figura 16). Em forma mandálica, ele está vinculado à espiritualidade e à natureza e revela uma cosmovisão própria desse povo, que ainda reverbera atualmente.

‘Figura 16 – Calendário Inca<sup>77</sup>



Fonte: Kusch (2007).

<sup>76</sup> A explanação das datas do calendário foi retirada da dissertação de Rodrigo Vareiro Companhoni (COMPANHONI, 2020).

<sup>77</sup> As palavras destacadas em negrito não fazem parte da imagem original, foram acrescentadas pela autora desta tese para auxiliar na compreensão.

O primeiro triângulo da imagem representa a ação divina do deus Viracocha, que caminha sobre o caos, ou seja, no círculo de cima e na base os heróis gêmeos: o solar à esquerda e o lunar à direita. O outro triângulo seria a resposta ao caos, de tal modo que o círculo de baixo representa o caos e os da base de cima se desdobram, a modo de resposta, dando-se a abundância (lado esquerdo) e a escassez (lado direito). Forma-se uma estrela de seis pontas, cada uma delas carregada de qualidades perfeitamente perfiladas. Uma linha vertical, traçada desde Viracocha até o caos, divide a mandala em duas zonas: masculina (esquerda) e feminina (direita).

O traçado das diagonais resulta na cruz chacana (cruz andina) e a linha horizontal que passa através dela daria uma espécie de horizonte. Os ângulos inferiores do triângulo de cima correspondem aos dois símbolos, relacionados aos heróis gêmeos, ou seja, os “dois olhos de Imaymana” e a “árvore”. A dupla humana estaria inscrita na parte inferior da estrela, indicando a conciliação dos opostos. Já os vértices superiores do triângulo de baixo se direcionam para o Sol, porque se referem à abundância e, do lado oposto, para a Lua, fazendo referência à escassez.

Os elementos apresentados possibilitam compreender que a concepção de tempo para os povos indígenas da América, em especial para os Mbya Guarani, é cíclica e está diretamente relacionada ao espaço, às divindades e aos ciclos da natureza.

## 5 NHEMBO'E ETÉ: A ESCOLA VERDADEIRA, A ESCOLA INTERCULTURAL E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E DE INDIVIDUAÇÃO DOS MBYA GUARANI

A expressão *nhembo'e eté* significa, em tradução literal, escola verdadeira, consistindo em uma maneira de aprender e ensinar simultaneamente, já que a maior escola é aquela que ensina enquanto estamos aprendendo. No entanto, a tradução pouco evidencia a profundidade e a complexidade destas palavras para a cultura Mbya Guarani. De modo geral, podemos dizer que a escola verdadeira está na *garanização* das mentes, corpos, línguas e costumes, algo que ocorre no seio da cultura, de forma tradicional, no meio social comum.

Este capítulo versará sobre a análise das entrevistas realizadas com os professores Mbya Guarani, em grande parte de forma presencial<sup>78</sup>, ao longo do ano de 2021. No momento em que foram realizadas, os protocolos da COVID-19 em relação às escolas já haviam sido atualizados, mas a escola Anhetengúá ainda não havia retornado às aulas presenciais devido às adequações necessárias que estavam sendo feitas. Aqui, no processo de análise e interpretação, também serão utilizados os registros do diário de campo e as transcrições das entrevistas. As perguntas sofreram pequenas alterações em relação à proposta inicial do projeto, a fim de que ficassem menos rígidas e acadêmicas<sup>79</sup>, de forma a torná-las mais compreensíveis aos interlocutores, considerando que pertencem a outra cultura e são falantes de outra língua materna. Algumas delas foram excluídas.

Dos sete professores Mbya Guarani contatados, quatro aceitaram participar

---

<sup>78</sup> Somente a entrevista com o cacique Cirilo foi realizada de forma *online*, via Google Meet, e gravada em vídeo. As demais entrevistas foram feitas individualmente, de forma presencial e gravadas em áudio pelo telefone celular, com autorização prévia dos participantes da pesquisa.

<sup>79</sup> As perguntas que guiaram as entrevistas com os professores Mbya Guarani ficaram da seguinte forma:

- 1) Qual a sua função na escola? Qual é a sua formação?
- 2) Conte um pouco sobre o que você sabe da história da escola.
- 3) O que mudou na escola ao longo desses anos?
- 4) A escola contribui para a formação dos jovens e das crianças a partir do *mbya reko*? De que maneira?
- 5) Os professores e demais membros da aldeia fazem parte da formação dos jovens e das crianças? Em que momentos dá para perceber isso?
- 6) O contato com os professores juruá contribui para a formação da identidade dos jovens? De que forma? Você acha isso positivo?
- 7) O *mbya reko* forma os jovens e as crianças no contato com os demais membros da aldeia? (*Opy*, *roça*, *festas*...).
- 8) As lideranças (cacique, *kunhã karaí*, *karaí*) educam os jovens na perspectiva do *mbya reko*? De que forma isso ocorre?
- 9) Como você percebe o entendimento de tempo para os Mbya Guarani? O que há de diferente em relação ao tempo dos não indígenas?

dos momentos de entrevistas. Foram trazidos também para este capítulo alguns trechos das entrevistas com os professores não indígenas realizadas anteriormente.

Ao longo da realização das entrevistas, e após a retomada dos dados gerais da pesquisa, num movimento interpretativo tal como pressuposto pela etnográfica cultural, já especificada anteriormente, alguns elementos de sentido se destacaram e serão discutidos de forma aprofundada neste capítulo, são eles: a escola verdadeira; a escola diferenciada; *mbya reko* e os processos de socialização e individuação das crianças Mbya Guarani.

### **5.1 *Nhembo'e eté*: os princípios e a importância da escola verdadeira na formação dos novos membros**

Durante as entrevistas com os professores Mbya Guarani, um ponto destacou-se e se tornou essencial para compreender os processos de subjetivação na formação das crianças e dos jovens desde a perspectiva do *mbya reko*: a escola verdadeira. Essa expressão foi utilizada diversas vezes quando os professores indígenas queriam se referir à educação tradicional, ou seja, àquele tipo de formação que ocorre dentro da cultura.

Diferentemente do que se pensava na tese preliminar, o *mbya reko* acontece majoritariamente no espaço social da aldeia e pouco aparece na escola Guarani, ainda que esta seja específica e diferenciada. No documentário musical do grupo Teko Guarani, produzido pelo SESC em 2021, o cacique Cirilo afirma o seguinte:

Quando a gente fala de criança é muito importante, porque a criança é o nosso futuro. Tem que aprender a língua, tem que aprender plantar. A escola também é muito importante, porque temos o professor Guarani e também tem uma escola de Ensino Médio e Ensino Fundamental completo. Ela vive na aldeia, aprende a cultura Guarani e continua falando na língua Guarani para não perder a língua materna. Então, isso fortalece o nosso ensinamento como Guarani, aprendendo com nós na aldeia a plantar e dançar, não está aprendendo só no quadro. Às vezes, o professor leva para caminhar um pouquinho, mostra a árvore, como é o nome da árvore e para que serve isso, mostra remédio, qual é a erva. Então ele aprende com isso, tem que ser ligado dentro da cultura. Não pode ser escola ocidental, porque a escola ocidental é muito agressiva. Porque a criança Guarani, se ela aprender a sentar na mesa e cadeira, aí o corpo muda. Talvez a gente fique circulando, a gente faz círculo, tem dia para estudar no papel e para escrever, para saber se lê e escreve, só que do jeito Guarani. Tem hora, tem momento. É importante que, se a criança não quiser ir na escola, ela pode ficar na casa, ajudar o pai e aprender com o pai. Dentro da cultura ocidental, tu tem que ter diploma para poder falar, porque muitas vezes a sociedade não nos escuta porque nós falamos só oralmente. Então não tem diploma e, para poder entrar, dialogar, conviver e defender o direito, tem que saber falar. Aí pode ir

na universidade, escolher o estudo dele para ser advogado, antropólogo. Para isso é importante, para defender, não para sair, deixar a cultura e ficar na cidade, não é isso que a gente fala. Nós precisamos que vá para cidade e volte para a aldeia (DOCUMENTÁRIO, 2021).

A fala do cacique Cirilo evidencia o que diferencia a escola verdadeira da escola ocidental, justamente a formação voltada para a individualização das crianças e dos jovens Mbya Guarani. Estes aprendem o modo de viver tradicional a partir de momentos experienciados em meio à comunidade, no contato com os membros mais velhos da aldeia. É importante ressaltar que esse aprendizado ocorre baseado no princípio da autonomia. A criança pode explorar livremente, com a supervisão de adultos e irmãos mais velhos, tendo pouca intervenção, o que aguça a curiosidade e incentiva a independência.

Segundo Bergamaschi e Menezes (2016), a formação do Guarani se dá nessa ambiguidade: a pessoa ser responsável por si, pois só ela poderá empreender essa busca (“aprendi pela minha própria cabeça”), mas ao mesmo tempo se constitui no coletivo, por se dar sob a égide da reciprocidade, no seio do *nhande reko*. Neste sentido, a experiência de vida na aldeia é a base da formação da pessoa, sendo a tradição o texto que se reatualiza no presente como continuidade do passado, para sustentar o modo de vida Guarani.

A fala do professor Mbya Guarani S. contextualiza a criação das crianças na aldeia e vem ao encontro do que disse o cacique no trecho transcrito acima:

A formação mesmo dos alunos, ela vem desde o nascimento, porque a criança indígena já vem com a formação [família] e depois vem da *Opy*. Lá que o *karaí* faz o ritual para confirmar qual o trabalho dela, qual vai ser o papel dela. Aí que o *karaí* vai saber se esse aluno vai trabalhar com remédio ou alguma coisa assim. A criança vai crescendo, aprendendo a andar sozinha. O pai e a mãe não precisam ficar bem de olho cuidando, porque a criança já vai aprendendo tudo sozinha. A contribuição da escola é ensinar para as crianças como vai explicar ou colocar a palavra indígena em português, porque hoje em dia a gente tem que colocar no papel as coisas que a gente sabe e que aprendeu.<sup>80</sup>

O relato de S. evidencia a diferenciação que os Mbya Guarani fazem entre a escola verdadeira e a escola ocidental. Salienta também a distinção do papel que cada uma ocupa dentro da comunidade. Ambas são importantes na formação, cada uma de uma maneira diferente. Outro trecho importante a ser destacado é quando S. fala que “o pai e a mãe não precisam ficar bem de olho cuidando, porque a criança já vai aprendendo tudo sozinha”. Aqui se percebe de forma bem evidente a autonomia das

---

<sup>80</sup> Registro em áudio da entrevista, em 17/09/2021.

crianças. Embora sempre haja um adulto ou jovem por perto, os *kyringüe* têm independência para explorar, brincar livremente e manifestar as suas necessidades sempre que preciso.

Pela fala de S., pode-se perceber que o tempo de aprendizagem para o povo Mbya Guarani é diferente. Segundo Kambeba (2020), o tempo de aprender indígena ensinado pelos mais velhos não é o do relógio, que marca a educação vinda da cidade, com hora para começar e terminar, conteúdo específico para cada série. O tempo da aldeia obedece às rodas de cantoria, de narrativas, da lua cheia, do maracá, um tempo circular que fortalece a união.

O tempo indígena perpassa a escola verdadeira, é o momento da experiência, da vivência enquanto há um sentido, um encanto pelo que se está descobrindo ou fazendo. Cada *kyringüe* vai se desenvolvendo em seu ritmo, sem apressar etapas, de forma que os adultos acompanhem, incentivem, mas não façam para eles e nem por eles.

Desse modo, observa-se que a escola verdadeira reflete alguns aspectos na escola intercultural, como a duração das aulas, o ritmo próprio de aprendizagem, as trocas na língua materna, a influência do cacique, do *karaí* e da *kunha karaí* no calendário escolar, entre outros destacados anteriormente. Ambas se complementam no que se refere a aprendizagem e a formação da pessoa Mbya Guarani, embora a escola verdadeira tenha maior peso devido ao ensino voltado para a cultura.

S. também destaca, em outro momento da entrevista, o papel de diferentes membros da comunidade Mbya Guarani na formação a partir da escola verdadeira:

As crianças indígenas sempre têm conselho dos mais velhos, do pai e da mãe. Nós indígenas todo tempo vivemos em uma aula, porque todo tempo tem conselhos do *xeramõi* [avô], da *xejaryi* [avó] e dos mais velhos também, não precisa ser a avó mesmo, qualquer pessoa sempre fala para *kyringüe*. A comunidade sempre dá conselho para as crianças terem respeito e saberem como vão viver, como vão levar o trabalho deles. O cacique, a *kunha karaí* e o *karaí* também. O *karaí* dá mais conselho no ritual e ajuda a contribuir.

A família extensa se evidencia na educação tradicional devido ao papel essencial que desempenha na criação das crianças e dos jovens. Segundo Bergamaschi e Menezes (2016), a educação das crianças Guarani é concebida numa relação entre os adultos – pais, mães, educadores – e as crianças. Essa relação é algo como ir juntos, numa compreensão de educação coparticipativa e coletiva. A criança, nesse tempo educativo Guarani, existe em um estar muito próximo do adulto.

O ensino tradicional se baseia fortemente nos aprendizados ligados à espiritualidade. O *karaí* e a *kunha karaí* orientam o grupo que, mediado pelo cacique, segue os preceitos espirituais e culturais. De acordo com Martins (2013), a educação para os Guarani tem na *Opy* sua referência maior. Os conhecimentos transmitidos pelos *karaí* ensinam o modo de viver e se relacionar no grupo e fora dele. A pessoa Guarani, desde que nasce, ouve o que os antepassados já ouviam, aprende o que os antepassados sabiam e aprende a respeitar os valores e o modo de ser do grupo.

A pedagogia Guarani presente na escola verdadeira se baseia na espiritualidade, na autonomia, na repetição e no exercício de aprender com, preceitos presentes nessa forma de estar junto aos adultos, sem que esses últimos façam por eles. Dessa forma, observa-se que por meio da socialização cada ser vai se tornando uma pessoa. É um processo que parte do coletivo para formar o individual, pois é nas vivências e nas trocas que cada um vai compreendendo seu papel em meio ao grupo social com o qual vive. A vontade da criança é respeitada ao longo de todo esse processo dentro da cultura Mbya Guarani, bem como seu tempo e ritmo.

A escola verdadeira se baseia nos fundamentos da tradição e da cultura Mbya Guarani, enquanto a escola intercultural serve como uma ponte entre dois mundos, como uma forma de compreender a sociedade envolvente, sua língua, sua cultura, de conhecer seus direitos e de reivindicá-los. Desta forma, percebe-se que a escola intercultural é uma escolha política e que, apesar de fazer parte da formação dos *kyringüe*, ela não é a principal via por onde ocorre o *mbya reko*.

Esse tópico versou sobre a escola verdadeira, observando sua influência nos processos de socialização e de individuação das crianças e jovens na perspectiva do *mbya reko*. Percebe-se o quanto a educação tradicional está presente no cotidiano, passando até mesmo pela educação escolar, embora não ocorra fundamentalmente por essa via. No subcapítulo seguinte, será abordada a escola intercultural e a *guaranização* do ensino, ou seja, a flexibilização do currículo da escola para atender às necessidades dos Mbya Guarani, em especial no que diz respeito à defesa de seus direitos e ao ingresso nas universidades.

## 5.2 A escola intercultural e a observação etnográfica reversa: a *guaranização* do ensino

As escolas situadas em aldeias indígenas devem ser específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues. Isso significa que elas têm algumas especificidades que são próprias da forma de educar de cada povo. Apesar disso, observa-se que ainda há muito a se avançar e conquistar em relação aos processos próprios de aprendizagem, calendário escolar e projeto político pedagógico, pois esses ainda devem seguir normas muito rígidas estabelecidas pelas secretarias de educação. Em função disso, nota-se que a escola ainda não é um espaço onde ocorre o *mbya reko*, pois ainda sofre muitas influências culturais externas.

O professor Mbya Guarani J. M. fala que:

Formação mesmo do *mbya reko* acontece dentro da aldeia. A escola é uma ferramenta que ajuda um pouco para a formação, mas a formação mesmo é nas casas, com a família. A escola respeita o modo de vida. A escola é uma ferramenta que a gente usa para fortalecer a cultura, ela busca mais a escrita mesmo, não o conhecimento da cultura. É uma ferramenta para buscar os conhecimentos dos brancos para que a gente possa usar futuramente na nossa luta.

Desta forma, percebe-se que a escola Guarani é utilizada como uma forma de observação etnográfica reversa<sup>81</sup>, ou seja, para aprender a escrita, a leitura, a comunicação por meio da Língua Portuguesa e os costumes ocidentais, de forma que estes auxiliam o povo na busca e na defesa de seus direitos. Conforme Martins (2013), o conhecimento se torna uma estratégia de resistência do grupo à dominação do mundo dos *jurua*. É preciso conhecer, ler, entender para defender o grupo, seus direitos e seus valores. É preciso aprender sobre as leis para buscar os direitos que pertencem ao grupo, como em relação à terra.

Durante a entrevista, o professor não indígena J.M.F. explora mais a ideia de como os alunos e professores Mbya Guarani utilizam a escola de forma a realizar a observação etnográfica reversa:

O espaço coletivo de formação dos indivíduos é muito mais intenso. Não há uma diferenciação muito grande dessa coisa da particularização do indivíduo uno. Ele está sempre em relação sempre com a sua sociedade, ao modo de ser Guarani. Eu tenho impressão de que a escola, ela consegue ser talvez um espaço de intermediação do mundo, voltando ao que a gente estava

---

<sup>81</sup> A observação etnográfica reversa ocorre quando o povo ou indivíduo, que até então estaria ocupando o lugar de ser observado, torna-se observador, analisa e utiliza desse conhecimento para compreender a sociedade Ocidental.



falando antes. Eles utilizam da escola para nos conhecerem, para conhecer o nosso mundo. Passa um filtro de interpretação do mundo nosso aí, quase como se eles fizessem um processo de observação etnográfica reversa, eles utilizam desse espaço para tentar entender a nossa sociedade.<sup>82</sup>

A partir da fala do professor J. M. F., é possível perceber qual é a importância da escola intercultural, na contemporaneidade, para os estudantes Mbya Guarani: a escola se torna um espaço onde as crianças e os jovens podem compreender a sociedade ocidental, aprendendo mecanismos que facilitarão a sua forma de se relacionar com os não indígenas. Nesse caso, a escola intercultural também se torna um espaço de socialização dos Mbya Guarani entre si e com os não indígenas, inserindo-se, ainda que com menor peso, no processo de individuação das crianças e jovens. Ela auxilia na compreensão do mundo Ocidental, dos mecanismos de poder que a regulam e oportuniza que possam exigir seus direitos enquanto cidadãos.

O professor Mbya Guarani J. M. evidenciou uma fala semelhante ao comentar sobre o papel dos professores não indígenas na formação das crianças e jovens:

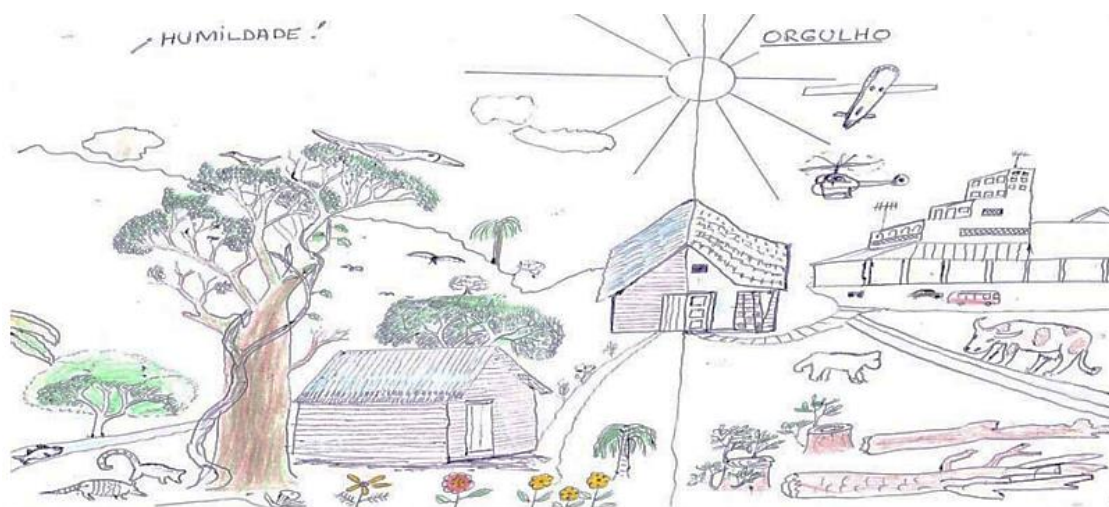
Eu acho que é bem importante a participação dos professores não indígenas, porque como meu pai fala a gente vive em dois mundos diferentes. Então os professores indígenas estão no nosso mundo Guarani, os professores não indígenas fazem parte do mundo *jurua* que tá também relacionado com a gente, tá ajudando na formação, no estudo do *jurua*. É bem importante ter a participação dos professores brancos também respeitando nosso modo de vida. Os professores não indígenas preparam os alunos para fazer a faculdade. Atualmente, a gente precisa da graduação para fazer parte de várias funções da aldeia.<sup>83</sup>

J. M. fala que os Mbya Guarani vivem “em dois mundos diferentes”, referindo-se ao modo de vida tradicional e ao fato de conviverem com a sociedade ocidental que os envolve. Por esse motivo, afirma a necessidade da “formação no estudo do *jurua*” como forma de compreender a sociedade ocidental, inserindo-se na busca pelos seus direitos, pela afirmação do seu modo de ser e estar no mundo. A fala de J. M. se assemelha fortemente à ilustração realizada por Alberto Sandro Ortega (Figura 17), que está presente na tese de Bergamaschi (2005).

---

<sup>82</sup> Registro audiovisual da entrevista, em 17/12/2020.

<sup>83</sup> Registro em áudio da entrevista, em 13/09/2021.

Figura 17 – Escola intercultural<sup>84</sup>

Fonte: Bergamaschi (2005, p. 218).

Segundo Bergamaschi (2005), a escola abre uma passagem entre a aldeia e o mundo dos não indígenas e ela própria aparece “mestiça”, metade indígena e metade ocidental, se considerarmos as características físicas atribuídas ao prédio escolar. A escola liga, comunica os dois mundos, é o espaço de circulação entre eles, segundo os Guarani.

O termo intercultural, que vemos presente na descrição de como deve ser uma escola indígena, compreende bem esse entendimento. De acordo com Bergamaschi (2012), a escola é intercultural quando dialoga com o outro, não visando à integração, mas a interação que fortalece o modo de vida peculiar do grupo; a escola como um lugar ambíguo, híbrido, mestiço que, ao mesmo tempo, é e não é o lugar para formar a pessoa indígena. Esse é o duplo movimento da interculturalidade: assim como almejam que a escola dialogue com a sociedade nacional, querem também que essa escola dialogue com suas cosmologias.

Sendo assim, compreende-se a escola intercultural como um espaço de socialização que permite as trocas e a convivência com o mundo ocidental, onde os Mbya Guarani têm a oportunidade de fazer uma observação etnográfica reversa, ou seja, ver a certa distância como funciona e opera a sociedade envolvente. Ela se torna essencial na medida em que oportuniza que os povos indígenas utilizem os conhecimentos dos ocidentais a seu favor, ingressando nas universidades, exigindo

<sup>84</sup> Ilustração realizada por Alberto Sandro Ortega (BERGAMASCHI, 2005, p. 218).

respeito às suas culturas, suas línguas, aos seus processos próprios de aprendizagem, revertendo esses saberes em prol da vida coletiva nas aldeias.

Por mais que a escola intercultural seja específica, diferenciada e bilíngue, ela não deixa de ser uma instituição criada e idealizada por não indígenas. Esse espaço não é neutro, nem isento de interferências externas. Por ser uma escola estadual, é regulada pelos parâmetros da Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul, tendo que cumprir uma série de burocracias para ter o *status* de escola, receber o prédio escolar, fechar os dias letivos no calendário escolar, contratar professores e funcionários, entre outros. Ou seja, a escola intercultural ainda apresenta muitas interferências externas que definem como ela pode ser, o que deve ter e até mesmo quem deve lecionar lá.

Ao referir-se à escola, o professor não indígena J. M. F. aborda que é necessário

Se colocar na condição mesmo de uma experiência que precisa ser inventada, ela está aberta. Para isso, os Guarani se sentem à vontade. Eu acho que o corpo de professores, direção, estão produzindo uma instituição que está aberta para ser criada pelos Guarani também. Mesmo essa força que é impositiva do Estado, que está presente mesmo que a gente não queira, mas há forças ali dos professores, da dedicação, do encantamento pelo trabalho por parte dos não indígenas e também dos indígenas, que mantêm esse espaço de permeabilidade, de uma instituição que está aberta a ser construída com os Guarani. Tem esse campo que, talvez se a gente fosse colocar em um gráfico, seria o espaço de intersecção entre duas culturas, né.<sup>85</sup>

Na fala de J. M. F. fica evidente a ideia de que a escola é um espaço dividido entre dois mundos distintos. É nela que os encontros e as trocas culturais acontecem. Há indicativos de que essa escola está sendo *guaranizada*, ou seja, está tornando-se mais um ambiente de convívio social e de internalização da cultura Mbya Guarani, como outros espaços presentes anteriormente na aldeia. Conforme De La Fare e Carreira (2018):

A aldeia, estendida até o ambiente escolar, incorpora a escola como mais um de seus espaços de socialização em que o estar junto potencializa o aprendizado das crianças. Incorporada - *guaranizada* - a escola se converte em um centro de transmissão dos valores fundamentais da vida moral e regras sociais do grupo.

Na escola intercultural acontece a socialização entre dois mundos, o ocidental e o indígena. Isso implica em trocas entre culturas com visões de mundo, línguas e culturas distintas. Assim como elementos da cultura Mbya Guarani são incorporados

---

<sup>85</sup> Registro audiovisual da entrevista, em 17/12/2020.

à escola, esta, de certa forma, também introduz na aldeia aspectos da sociedade envolvente. O processo de individuação entre duas culturas distintas é complexo, implica fagocitar, ou seja, incorporar certos aspectos de outra sociedade sem perder sua essência, sua forma de ser, estar, ver o mundo e viver.

A escola verdadeira prepara os Mbya Guarani para a vida dentro da cosmologia, dos valores e da cultura tradicionais. Já a escola intercultural auxilia para a compreensão e a relação com a sociedade ocidental. De acordo com Moraes (2013), a educação tradicional Guarani vem para a escola, mas nem tudo pode ser explicado nela. Alguns conhecimentos tradicionais ligados à espiritualidade Guarani são de responsabilidade da comunidade, no fogo de chão, o tempo todo. A escola intercultural ainda não é o espaço espiritualmente apropriado para esses conhecimentos acontecerem.

Muitas das sabedorias ancestrais ficam somente entre os Mbya Guarani, não sendo compartilhadas com os não indígenas por serem sagradas. Momentos na *Opy*, alguns cantos e rituais só acontecem entre membros do povo. A escola intercultural, por ser uma instituição pensada de fora para dentro da aldeia, ainda que tenha elementos da cultura Mbya Guarani, não é um local onde os saberes fundamentais da cultura circulam.

Vivências com o *karaí*, com a *kunhã karaí* e com o cacique acontecem internamente como parte da rotina dos integrantes da aldeia. Outras aprendizagens se dão durante tarefas cotidianas como cozinhar, lavar roupas e cuidar da roça, no contato com os pais, as mães, os irmãos ou demais membros da família extensa. São momentos preciosos que ocorrem somente na escola verdadeira.

Desta forma, é possível perceber que o *mbya reko* passa pela escola intercultural, mas esta não é o principal meio ou espaço para que o ensino tradicional ocorra e sim apenas mais um espaço coletivo. O que acontece é uma *guaranização* da escola intercultural para que esta fique mais próxima da cultura Mbya Guarani, de forma a não visar somente à reprodução de conhecimentos ocidentais e eurocêntricos.

Ainda que a escola intercultural seja pensada de forma conjunta com os Mbya Guarani por ser específica e diferenciada, ela ainda impõe a colonialidade do saber na medida em que a maior parte das disciplinas cumpre um currículo ocidental. Nesse sentido, entram as falas do cacique e das lideranças espirituais no sentido de *guaranizar* a escola intercultural, ou seja, trazer um pouco da cultura do povo para

dentro da escola a partir das disciplinas de Língua Guarani, Seminário Guarani, Arte e Cultura Guarani.

Por estar na fronteira entre dois mundos, a escola intercultural cumpre para os Mbya Guarani a função de auxiliá-los na aprendizagem de saberes Ocidentais essenciais para que compreendam e convivam com a sociedade envolvente. Por mais que haja momentos de socialização, ela ocorre fundamentalmente na escola verdadeira, pois é lá que se dá a maior parte da interação. É mediante o convívio e a vivência que as pessoas internalizam as normas sociais e durante o ensinamento dos saberes tradicionais que ocorre a formação moral.

Ao falar sobre os processos educativos em Mead, Casagrande (2014) destaca que o ser humano, devido ao longo período da infância, necessita que se organizem processos que objetivem o cuidado, a proteção e o ensino aos novos membros do grupo social. A educação, nesse sentido, emerge enquanto elemento essencial da organização e da manutenção da vida social de cada um dos indivíduos e dos distintos grupos sociais. Ou seja, é no convívio social que a identidade do “eu” pode ser moldada, visto que a situação social é condição para a emergência da consciência e da racionalidade do *self*.

Durante a entrevista, ao ser indagado sobre a escola formar as crianças e os jovens a partir do *mbya reko*, o cacique Cirilo disse o seguinte:

Dentro da formação do *mbya reko* eu acho que não. Por isso que a gente sempre fala, essa é a orientação que a gente ajuda, a escola tem que ser uma escola diferenciada. Quando a gente fala na escola diferenciada, o cacique, o *karaí* tem que ter a autoridade para controlar o jogo e a formação, não esquecer da cultura Guarani, por exemplo, não esquecer da dança, do canto, não esquecer de entrar na *Opy*. Isso é a orientação que a gente faz, mas formação dentro do *mbya reko* não.<sup>86</sup>

Por mais que a escola tenha um currículo específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, ela não é um elemento da cultura tradicional Guarani, mas sim um corpo estranho introduzido pelos não indígenas. Desta forma, percebe-se um cuidado para que a escola não tome o espaço do ensino tradicional da cultura e sim seja uma forma de ensinar a viver em meio a sociedade ocidental.

Nesse subcapítulo, observou-se a escola verdadeira e seus princípios na formação dos novos membros. Foi constatado que o *mbya reko* ocorre predominantemente nos momentos de socialização da aldeia e, por mais que a escola

---

<sup>86</sup> Registro em audiovisual da entrevista, em 23/07/2021.

intercultural também seja um dos espaços sociais, não é nela que a educação tradicional ocorre de fato. O próximo tópico apresentará as fases do desenvolvimento das crianças e dos jovens Mbya Guarani, bem como relacioná-los ao processo de subjetivação a partir do *mbya reko*.

### **5.3 *Kyringüe porã*: as crianças são como águas, ocupam todos os espaços e todos os lugares**

A expressão *kyringüe porã* poderia ser traduzida por “bela infância”, termo que condiz com a experiência de ser criança em uma aldeia Mbya Guarani. A preparação para receber um bebê inicia muito antes de sua concepção; há todo um cuidado e um zelo para que haja o pleno desenvolvimento deste pequeno ser.

Segundo o pesquisador Nhandewá Guarani Isael Pinheiro<sup>87</sup> (2021), as crianças são como águas: ocupam todos os espaços e todos os lugares. Antes mesmo de virem ao mundo, os mais velhos já sabem quem eles são, já sabem o nome por revelação, sabem que eles já estavam em algum lugar. O *xeramõi* sabe e o *karaí* também. A criança já existe antes mesmo da concepção em si. Há uma preparação prévia, em que o casal deve seguir várias regras culturais para ter um filho sem nenhum tipo de deficiência. Há preceitos que permitem até escolher o sexo da criança no começo da preparação. Para isso são utilizados vários tipos de plantas, de conhecimentos; há um cardápio dos alimentos que não podem ser consumidos pelos pais naquela época de organização para receber o filho, pois influenciam na preparação da criança. Quando a mulher engravida, tem que seguir critérios culturais rígidos, como de alimentação, comportamentos, remédios, acompanhamento permanente com os mais velhos para ter toda essa formação.

Após o nascimento do *mitã* (bebê), este fica em contato constante com a mãe. Esta não pode se descuidar até o *nhe'ẽ* (alma, revelação da origem do nome-alma) firmar no corpo do bebê. Quando começa a andar, e seu espírito está assentado na Terra, entra o *Nhemongaraí* que é a cerimônia de nominação, o momento em que a criança recebe seu nome-alma. Conforme Martins (2020), essas cerimônias não são só para dar o nome, como muitos falam, mas sim para agradar o espírito que virá para preencher este espaço. Sendo assim, deve-se alegrar este espírito, mostrando-lhe

---

<sup>87</sup> Transcrição indireta da fala oral registrada em vídeo durante o encontro do Grupo de Pesquisa Peabiru para discutir alguns pontos desta tese. O encontro ocorreu em 24 de novembro de 2021.

que toda a comunidade está feliz em recebê-lo e também para salientar e oferecer o que esta terra tem de melhor e o que o povo Mbya Guarani tem para lhe oferecer. De acordo com Pinheiro (2021), os mais velhos contam que quando uma criança não passa pelo *Nhemongaraí*, ela não recebe a sabedoria indígena.

O *Nhemongaraí* marca a passagem de um estágio do desenvolvimento infantil Mbya Guarani para outro, sendo uma das cerimônias mais importantes para este povo. Este ritual é realizado quando o *nhe'ẽ* da criança se assenta em seu corpo (por volta de um ou dois anos de idade, quando começa a dar seus primeiros passos e falar as primeiras palavras), momento em que poderá receber seu nome sagrado. De acordo com Silva (2019), a criança se torna completa quando recebe o *nhe'ẽ* (se inserido no mundo terreno de forma plena) e, com isso, também se descobre por sua personalidade, habilidades e suas fraquezas definidas pelo seu espírito.

A segunda fase do desenvolvimento ocorre entre os dois ou três anos e permanece até a entrada na puberdade. Neste momento, os *kyringüe* (crianças maiores) são estimulados a explorar o meio onde vivem, acompanhando as crianças mais velhas, os jovens e os adultos em suas tarefas cotidianas. Segundo Martins (2020), por volta dos cinco a dez anos as meninas limpam junto com as irmãs ou meninas mais velhas a *Opy*, ou espaços públicos, para algum evento cultural ou cerimônias. Elas aprendem como preparar os alimentos, começam a destalar as taquaras para confecção de balaios, ou a fazerem os colares e pulseiras. Os meninos, por sua vez, aprendem a limpar as lavouras, a buscar lenhas para seus *xeramõi* e a pegar água. As aprendizagens nunca são vistas como forma de trabalho, pois não são forçados a fazer, e sim são livres para poderem parar no momento que quiserem. Então, trabalham um pouco até quando querem, e logo já vão brincar, subir em árvores, correr no meio da lavoura.

Como mencionado pelo cacique Cirilo, a escola intercultural é importante, mas não se pode desconsiderar a dança, o canto, a *Opy* e os demais elementos da cultura Guarani que são essenciais para o processo de formação dos indivíduos. As vivências do processo de socialização que ocorrem dentro da aldeia são essenciais na formação de cada pessoa. Além disso, a escola intercultural também não é obrigatória e as crianças permanecem enquanto dura o “encanto” da aula (BERGAMASCHI, 2005). O tempo das aulas e a adaptação do currículo escolar às festividades e às cerimônias são essenciais na construção de um calendário específico e diferenciado, que seja adequado às necessidades de cada povo originário.

Na fase seguinte, as *kunhataí* (jovens meninas) e os *kurumim* (jovens meninos) precisam de alguns cuidados. Martins (2020) afirma que nesse momento da vida os *nhe'ẽ* podem se perder ou se misturar com outros *nhe'ẽ* não muito bons. Isso acontece quando os jovens não aprendem bem o *mbya reko*. Seus espíritos vão ao encontro de espíritos da floresta, e alguns não voltam, e ficam *nhakã wawa* (com a cabeça tonta), ou sofrem mutação *ojepotá* (transformação física ou espiritual humano-animal).

A passagem das meninas para a vida adulta, onde as *kunhataí* se tornam *kunhã* (mulher), se dá a partir da menarca. Durante a primeira menstruação das meninas há uma série de restrições do corpo. Elas devem permanecer em casa, num quarto e ficar embaixo de um pano (sem nenhum buraco) a fim de que seu corpo seja moldado com a postura correta. Este pano também é uma proteção para o seu *nhe'ẽ*, porque neste período ela está mais suscetível ao *ojepotá*. A *kunhataí* deve comer somente comida sem sal durante um mês e não pode ingerir carne, nem peixe, a menos que sua mãe defume a carne com *petyngua* (MARQUI, 2012). Há também o ritual do corte de cabelo que marca essa transição.

Já a passagem dos meninos para a fase adulta ocorre quando há a mudança da voz através do ritual *Nhe'ẽ nguxu*<sup>88</sup>. O *tembetá* (furo do lábio logo acima do queixo) que marca essa transição. A dor do furo faz com que os jovens falem menos e ouçam mais. Neste período, os *ava* (homens) devem comer comidas sem muito sal e não podem sair à noite. As atividades fora de casa devem ser feitas rapidamente e, estando terminadas, precisam retornar para casa. Os rapazes não devem falar muito no mato, pois neste período ficam mais suscetíveis ao *ojepotá* (MARQUI, 2012).

Inicia então a preparação para o casamento, quando há o interesse em namorar. Só pode casar o jovem que tiver adquirido ensinamentos sobre a identidade cultural. Sempre é a mãe que escolhe para o jovem o seu casamento. *Kunhã* e *ava* são considerados adultos quando há o nascimento de seu primeiro filho.

Em diferentes momentos das entrevistas, os professores Mbya Guarani destacaram os processos de socialização e de individuação das crianças e jovens tanto na escola verdadeira, quanto na escola diferenciada. Ao falar sobre *mbya reko*, que ocorre na escola verdadeira, o professor indígena J.M. afirma que:

A formação é coletiva, mesmo nas plantações, na *Opy*, nos trabalhos, na caminhada, nas construções de casas envolve todo mundo na formação das crianças, das pessoas Mbya Guarani. As principais são o pai e a mãe, eles estão sempre junto, auxiliando. Começando pela saudação aos mais velhos,

<sup>88</sup> A tradução literal seria alma grande ou engrandecimento da alma; transição de fase do espírito.



*kunha karaí*. A saudação não é só para a pessoa, é para *Nhanderu* também. [...] Também tem a casa de reza, acompanhando o pai a trazer lenha, acompanhando a mãe a fazer a comida, sempre coletivo.<sup>89</sup>

Na fala de J.M. é possível perceber a potência do coletivo na formação das crianças e jovens. Tudo o que é feito na comunidade acontece de forma coletiva, desde a reza, até as tarefas mais simples como acompanhar o pai, a mãe e os irmãos nos afazeres. De acordo com Mead (1973, p. 89):

*Cuando, en cualquier acto o situación social dada, un individuo indica por medio de un gesto, a otro individuo, lo que éste tiene que hacer, el primer individuo tiene conciencia de la significación de su propio gesto - o la significación de su gesto aparece en su propia experiencia -, en la medida en que adopta la actitud del segundo individuo hacía ese gesto y tiende a reaccionar ante ella implícitamente del mismo modo como el segundo individuo reacciona ante ella explícitamente. [...] De esta manera, todo gesto llega, dentro de un grupo o comunidad social dados, a representar un acto o reacción especial, a saber, el acto o reacción que provoca explícitamente en el individuo a quien está dirigido, e implícitamente en el individuo que lo, hace; y este acto o reacción especial que el gesto representa, es su significación como símbolo significante.*

A imitação do gesto e a apreensão de seu sentido evidenciam a internalização de seus significados pelo indivíduo que está reproduzindo. No *mbya reko*, as crianças têm liberdade para explorar, conhecer, acompanhar os mais velhos e experienciar diversas atividades. Desta forma, seu processo de individuação ocorre na cultura Mbya Guarani a partir de suas vivências no meio social. Segundo Honneth (2009), se o sujeito, pelo fato de aprender a assumir as normas sociais de ação do “outro generalizado”, como a representação simbólica da vontade coletiva da comunidade à qual ele pertence, deve alcançar a identidade de um membro socialmente aceito de sua coletividade, então tem sentido emprestar à essa relação intersubjetiva o conceito de “reconhecimento”. Desse modo, na medida em que a criança em desenvolvimento reconhece seus parceiros de interação, pela via da interiorização de suas atitudes normativas, ela própria sabe-se reconhecida como um membro de seu contexto social de cooperação.

A partir da fala de Honneth (2009), é possível perceber que as relações de reconhecimento das identidades individuais e sociais são mútuas, ou seja, o indivíduo só se reconhece e é reconhecido pelos outros quando o meio social em que está inserido faz o mesmo por ele. Conforme Casagrande (2014), indivíduo e sociedade constituem-se mutuamente. O ser humano será um “ser para si” quando for “um ser

---

<sup>89</sup> Registro em áudio da entrevista, em 13/09/2021.

para o outro”.

Dessa forma, percebe-se que os processos de individuação e de socialização se inter-relacionam e estão imbricados; não há como dissociá-los. Na escola verdadeira, onde ensina-se efetivamente o *mbya reko*, percebe-se o quanto essa relação da pessoa com o meio social está intrínseca, na medida em que as aprendizagens ocorrem sempre de forma coletiva e tendo a imitação como sua base.

No relato do professor indígena D., é possível observar a importância da imitação para a aprendizagem Mbya Guarani:

*Mbya reko* é uma coisa que é costume nosso. Tudo o que a gente faz dentro da aldeia é o nosso costume. A gente não planeja para amanhã, a gente vai fazendo todos os dias o que a gente gosta, tipo plantar, capinar, tudo isso é uma coisa que a gente vai fazendo no dia a dia [...]. A gente observa as pessoas fazendo, a gente vai fazendo e os pequenos vão aprendendo. O *xeramõa* (líder mais velho, avô) e a *xejaryi* (líder mais velha, avó) vão ensinando o que a gente vai fazer. Isso é o nosso costume *mbya reko*.<sup>90</sup>

Na fala de D., é possível perceber que a base da aprendizagem Mbya Guarani se dá a partir da observação e da imitação dos mais velhos pelos pequenos. De acordo com Mead (1973), a imitação depende de que o indivíduo influencie sobre si mesmo bem como outros influenciem sobre ele, de modo que se encontre sob a influência não somente do outro, mas também de si. Dessa forma, pode-se perceber a imitação entre os Mbya Guarani como uma das formas de socialização, já que é ao observar o meio social que a criança internaliza os gestos e a língua materna, além de aprender práticas da vida cotidiana. Percebe-se então que a individuação, nesse caso, ocorre quando a pessoa, em sua subjetividade, imita o grupo para tornar aquele gesto parte de si.

Para Silva, Tempass e Garcia (2019), a educação Mbya Guarani ocorre no cotidiano, na rotina da aldeia. Muito mais que uma preocupação para a aprendizagem cognitiva, através de explicações técnicas, utilização da linguagem oral, ela tem foco na aprendizagem e na ação, no aprender através da prática, na imitação, no desenvolvimento do corpo.

Percebe-se que a aprendizagem Mbya Guarani está associada muito mais às vivências, que é necessário experienciar para compreender e realizar alguma tarefa ou atividade dentro da aldeia. A troca e a interação com o outro é essencial na escola verdadeira, pois há diálogos entre as crianças e delas com os jovens, os adultos, os anciãos, os sábios, os encantados e a natureza. Esse é um dos fundamentos básicos

---

<sup>90</sup> Registro em áudio da entrevista, em 11/11/2021.

do *mbya reko*.

Há diferentes lideranças que participam e que contribuem para que ocorra o *mbya reko*; estes são o cacique, o *karaí* e a *kunha karaí*. Cada uma desempenha um papel na formação dos indivíduos dentro da aldeia. O professor indígena D. explica a função e a importância de cada referência:

O *karaí* ensina a palavra sagrada dentro da *Opy*, ele conversa mais com a comunidade. Ensina o que tem que fazer e o que não tem que fazer [...]. Depois que a gente sai da *Opy*, o cacique explica o que foi falado. O cacique junta a comunidade e vai transmitindo os ensinamentos do *karaí* de forma explicada. O cacique também dá orientações da cultura, se sair dali e for para outra aldeia, tem que saber certas coisas. A *kunha karaí* tem a mesma função do *karaí*. Ela fala mais com as meninas. A gente não sabe o que elas estão falando ali, não pode misturar com os meninos.<sup>91</sup>

Conforme D., o *karaí*, a *kunha karaí* e o cacique são as referências que transmitem os ensinamentos fundamentais da cultura e da espiritualidade Mbya Guarani. Dessa forma, essas pessoas são as autoridades dentro da aldeia, sendo consultadas sempre que alguma decisão importante precisa ser tomada. De acordo com Menezes e Bergamaschi (2009), todos dentro da aldeia são integrados nas práticas tradicionais, tendo como parâmetro a convivência familiar e seus conselhos, ensinamentos e experimentações, o respeito entre si e pelos mais velhos. Dessa forma, a vida comunitária se desdobra na vivência da espiritualidade – nos rituais, na casa de reza, no canto, na dança -, na convivência habitual na *Opy*, na relação com a natureza e no mero estar-juntos que configura o tempo-espço Mbya Guarani.

De alguma forma, todos os membros da aldeia convivem e fazem parte da educação das crianças e dos jovens, muito disso em função da sua relação enquanto família extensa. Sendo assim, todos têm algum grau de importância nos processos de subjetivação dos mais novos. De acordo com Casagrande e Hermann (2020), do processo educativo, que pressupõe interação e convivência entre os diversos sujeitos sociais, resulta a formação da subjetividade. Em outros termos, a socialização é desencadeadora da individuação e da formação da identidade pessoal.

Entre estes membros, destacam-se os anciãos, o cacique, o *karaí* e a *kunhã karaí*, já que a espiritualidade é a principal motivação de vida Mbya Guarani, estando presente nas músicas, nas danças, nas rezas, nas rodas de conversa e em muitos outros espaços da aldeia.

---

<sup>91</sup> Registro em áudio da entrevista, em 11/11/2021.

Para Kambeba (2020), falar de educação indígena, ou seja, da escola verdadeira, é lembrar da vivência desde a infância na aldeia. É saber escutar e respeitar os anciãos, ouvir por horas o canto dos pássaros para poder imitar seu assobio. Os povos indígenas criam, dessa forma, um vínculo forte com a natureza. No ordenamento da aldeia, na construção das casas, em tudo há formas de aprendizado, uma estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem; um aprender sem pressa, na solidariedade, que começa desde a primeira idade.

Diante dos pontos aqui apresentados, a nova tese deste estudo concluiu que o *mbya reko* ocorre fundamentalmente na escola verdadeira, baseada na educação tradicional a partir das vivências na comunidade, no tempo e no ritmo próprios de aprendizagem, acontecendo também de forma complementar e eventual na escola intercultural.

Nota-se que o aprendizado das crianças e dos jovens é constante e ocorre em diferentes momentos e contextos da aldeia. Tanto a escola verdadeira quanto a escola intercultural são importantes nessa formação, pois cada uma transmite um tipo de ensinamento que forma o indivíduo para as relações dentro e fora da aldeia, propiciando a inserção social dos Mbya Guarani com seu povo e com a sociedade ocidental com a qual está em constante contato.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nhe’ẽ omaẽ mara mō  
Tapé puku rewé oó  
Onhi moĩti rewé oó  
A’e onhi moĩti mara mō  
lamba rē omaẽ”<sup>92</sup>

Nhe’ẽ omaẽ mara mō<sup>93</sup> – Aldeia Tapirema

Pede-se licença e se faz reverência aos espíritos que partiram para concluir esta tese. A música para os Mbya Guarani é sagrada, vem de uma inspiração através dos sonhos, guiada pelos espíritos ancestrais. Não havia outra forma de encerrar esta pesquisa senão através desta homenagem, na qual as almas encantadas estão sendo honradas.

Ao longo da realização desta pesquisa, houve mudanças e adaptações necessárias, muitas inesperadas. O início da pandemia de COVID-19, o isolamento obrigatório, o fechamento das escolas por tempo indeterminado e a pausa inevitável na pesquisa foram alguns dos desafios. Logo surgiram possibilidades de adaptação: o convite para a participação das reuniões pedagógicas da escola Anhetengúá, a possibilidade de gravar as entrevistas com os professores via Google Meet, o andamento os trâmites das questões éticas da pesquisa, reuniões *online* com os orientadores para definir os novos rumos desta investigação e a participação nos encontros do grupo de pesquisa.

Houve uma reorganização e uma reestruturação na condução da pesquisa, sem perder de vista o problema, os objetivos e a ideia trazida pela tese preliminar. Diante das questões aqui expostas, esta tese foi organizada pensando no seguinte problema de pesquisa: como a escola Anhetengúá, inserida na aldeia Mbya Guarani Anhetengúá, contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* (modo de ser Guarani) em um contexto de interculturalidade?

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender como a escola Anhetengúá, inserida na aldeia Mbya Guarani Anhetengúá, contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* em um contexto de interculturalidade.

<sup>92</sup> Tradução: “Quando o espírito chega, com o caminho sagrado ele vai, com essa dança sagrada ele vai. Quando ele faz essa dança, no altar do universo ele chega.” (Tradução da autora com auxílio do professor Nhandewa Guarani Luã Apyká). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2lvilZ9DKel>. Acesso em 9 jan. 2022.

<sup>93</sup> A música é uma inspiração da *xejaryi* Nhimbopyruá Catarina Delfina Dos Santos, moradora da aldeia Tapirema, situada na Terra indígena Piaçaguera (Peruíbe/São Paulo). Esta aldeia é habitada por pessoas Nhandewa Guarani.

Para a realização desta pesquisa, também foram propostos os seguintes objetivos: realizar um levantamento de informações relevantes sobre a escola Anhetenguá, desde sua criação até os dias atuais; verificar, a partir do relato dos professores, como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do *mbya reko*, principalmente em relação aos processos de individuação e de socialização; averiguar a influência da comunidade da aldeia Anhetenguá na formação de seus membros a partir do *mbya reko*; observar como se dão os processos de socialização e de individuação, na perspectiva do *mbya reko*, em diferentes momentos no interior da aldeia.

Devido ao contexto pandêmico em que estávamos inseridos, não foram feitas observações das turmas, visto que somente as aulas da escola verdadeira estavam ocorrendo e somente membros da aldeia participavam devido ao risco de contaminação por coronavírus. Em vez disso, foram realizadas observações nas reuniões pedagógicas da escola, que contavam com a participação da direção e dos professores indígenas e *jurúas*. A maior parte das reuniões em que a pesquisadora participou foram gravadas com a autorização do cacique e dos professores. Outra mudança é que as entrevistas não foram feitas de forma coletiva. Com os professores *jurúas* foram feitas entrevistas individuais via Google Meet, ainda em 2020. Já com indígenas foram realizadas entrevistas presenciais individuais (exceto com o Cacique Cirilo que optou pela entrevista *online*), algo que foi de suma importância, pois fez com que se sentissem mais à vontade com a conversa. Ambas foram gravadas.

Ao longo das observações das reuniões e da realização das entrevistas com os professores *jurúas*, foram aparecendo diversos aspectos relevantes para a pesquisa. Em um primeiro momento, a concepção de tempo Mbya Guarani se destacou de forma significativa. Em uma época em que praticamente tudo parou devido à pandemia de coronavírus e os ocidentais não sabiam muito bem como reagir a isto, os habitantes da aldeia Anhetenguá agiram com a naturalidade de quem já esperava que algo assim pudesse ocorrer. Através de sua cosmovisão, o cacique Cirilo explicou como a comunidade estava lidando com o COVID-19 e como funcionaria a escola naquele momento na aldeia. Era o tempo de retomada da escola verdadeira, de convivência entre os membros da aldeia, de fazer uma imersão na língua materna e nos costumes, de realizar um “*detox*” do mundo ocidental.

As reuniões foram verdadeiras aulas da cultura Mbya Guarani para os professores não indígenas, onde havia um grande espaço de escuta de como

realmente a comunidade queria que se estruturasse seu currículo. Para tanto, a cada encontro era discutida uma disciplina a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI). Na primeira reunião com a participação da pesquisadora, foram mostradas fotos e se traçou uma linha do tempo com a história da escola.

Em distintas reuniões um assunto recorrente chamava atenção: o tempo. Por esse motivo, o tema ganhou um capítulo e objetivou compreender a concepção de tempo e suas relações com a educação Mbya Guarani e a escola Anhetengúá. A compreensão de tempo Mbya Guarani se vincula com o espaço e constitui o *mbya reko*, agregando espiritualidade, modos de ser e os ciclos da natureza. Embora a escola na aldeia introduza concepções ocidentais, que diferem dos modos próprios de conceber e vivenciar o tempo, esse último é ressignificado pela comunidade, fazendo coexistir na escola diferentes temporalidades.

Já durante as entrevistas com os professores indígenas, outro ponto se destacou: a escola verdadeira, baseada no *mbya reko*, na educação tradicional, que não necessariamente ocorre dentro das paredes do espaço escolar. Ela se dá ao pé da fogueira, nas conversas, em rituais realizados na *Opy*, nas plantações, em diversos momentos cotidianos da aldeia. A escola verdadeira coexiste com a escola intercultural, que foi introduzida e pensada por não indígenas, que deve respeitar um currículo e um calendário a serem aprovados pela Secretaria Estadual de Educação, que ocorre no prédio escolar. Ambas são importantes e necessárias, e uma não substitui a outra. Por ter seu currículo bilíngue, intercultural, ser diferenciada e específica, a escola intercultural vem passando por um processo constante de *guaranização*. O caminho a ser percorrido é longo, mas já se observam movimentos para tornar a escola intercultural, uma instituição tão ocidentalizada, o mais próximo possível da forma Guarani de se pensar.

Com isso, observou-se que os processos de individuação e de socialização ocorrem tanto na escola intercultural, como na escola verdadeira. Porém, a ênfase maior do *mbya reko* se dá nos espaços comuns de vivência dentro da aldeia e entre os Mbya Guarani. Por mais que elementos do modo de ser Mbya Guarani estejam presentes na escola Anhetengúá, não é lá que eles são ensinados em sua forma tradicional às crianças e aos jovens. O reconhecimento de “si mesmo” se dá também nessa escola, já que constitui um dos espaços de socialização, mas não fundamentalmente nela, pois os elementos culturais são transmitidos na escola

verdadeira.

A tese preliminar deste estudo era de que os elementos do *mbya reko* estariam presentes na escola Anhetenguá e fariam parte da constituição dos indivíduos que lá aprendiam, principalmente, por meio de vivências em seu meio social, no caso, a aldeia. Sendo assim, observar-se-ia a importância da individuação através da socialização, partindo do pressuposto de que o reconhecimento de “si mesmo” ocorre na relação com o outro e nos pressupostos do *mbya reko*. Ao longo da pesquisa, esta tese preliminar foi refutada, pois se percebeu que o *mbya reko* ocorre em grande medida na escola verdadeira (educação tradicional) e não na escola intercultural, como se pensava de antemão.

Sendo assim, a nova tese deste estudo conclui que o *mbya reko* ocorre fundamentalmente na escola verdadeira, baseada na educação tradicional a partir das vivências na comunidade, no tempo e no ritmo próprios de aprendizagem, acontecendo também de forma complementar e eventual na escola intercultural.

Para finalizar, traz-se a análise da obra “Nhe’ẽ amba” de Xadalu Tupã Jekupé. Essa expressão poderia ser traduzida literalmente por “morada do espírito”. De acordo com a tradição Mbya Guarani, o *nhe’ẽ* vem do *amba* e quando uma pessoa nasce vem dele, já quando morre retorna para ele. A imagem que está na epígrafe da tese leva esse nome. A partir de uma interpretação hermenêutica, é possível ter a leitura de que a *Opy* está ao centro, em um plano superior, justamente no *amba*. Observam-se representações dos espíritos ao redor dela, que podem ser seres que estão chegando ou ancestrais presentes no momento. Ao centro, vê-se quatro imagens do *avaxi eté*, o milho verdadeiro, usado em rituais do *Nhemongaraí* dentro da *Opy*. Logo abaixo, vemos o *amba’i*, que é um altar feito de madeira de cedro, nele fica a *yy karaí* (água sagrada). Por fim, observa-se duas mãos que seguram e sustentam um cesto ou recipiente contendo a *yy karaí* que será utilizada durante a cerimônia de nomeação. Da mesma forma que se inicia esta tese, também se encerra a partir do canto “Nhe’ẽ omaẽ mara mõi”, agradecendo e reverenciando os espíritos que partem e deixam aqui todos seus ensinamentos. Toda honra às almas encantadas! *Aguyjevete!*



## REFERÊNCIAS

- A ARTE do bem-viver.** Conversa com Kaká Werá e Daniel Munduruku. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal de Daniel Munduruku. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wJS1YbT-Lhg>.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1984.
- ARANTES, Paulo Corrêa. Kairós e Cronos: origem, significado e uso. In: **Revista Pandora Brasil**, n. 69, p.19, 2015.
- ARISTÓTELES. **Física**. Madrid: Editorial Gredos, 1995.
- BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade / Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. In: **Dados**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.
- BENITES, Sandra. Nhe’ẽ para os Guarani (Nhandeva e Mbya). **Campos - Revista de Antropologia**, v. 21, n. 1, p. 37-41, 2020.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **¡Nhembo’e!** Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 2, p. 741-764, 2016.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DORNELES, Malvina; GARCEZ, Pedro M.; SILVA, Sergio Baptista (Orgs.). **Ayvu Anhetenguá**. Porto Alegre: UFRGS/SEC, 2005.
- BLUMER, H. **Symbolic interactionism**: perspective and method. Berkeley: University of California Press, 1969.
- BORGES, Luiz C. Os Guarani Mbya e a categoria tempo. **Tellus**, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 105-122, 2002.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action&co\\_obra=26700](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=26700).

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica de 2011** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf). Acesso em 23 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARIAGA, Diógenes Egídio. É possível *guaranizar* a universidade? Reflexões iniciais sobre Antropologia e a presença dos estudantes indígenas na UEMS em Amambai (MS). In: **Anuário Antropológico** [Documento *Online*], 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/>.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; HERMANN, Nadja. Identidade do eu em contextos plurais: desafios da formação. In: **Pro-Posições**, v. 28, p. 39-62, 2017.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Interacionismo simbólico, formação do "self" e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead. In: **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 59, p. 375-403, 2016.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de**

**Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

COMPANHONI, Rodrigo Vareiro. **Tempo, território e história: percepções do Ára – tempo/espaço** - Kaiowá e Guaraní, 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2020.

CLASTRES, Hélène. **Terra Sem Mal: o profetismo tupi-guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 2, 2017.

DE LA FARE, Monica; CARREIRA, Fernando. A Escola e o corpo - antimestiçagem entre os Mbya Guaraní. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 3, p. 133–151, 2018.

**DOCUMENTÁRIO Musical Grupo Teko Guaraní-Povo Mbyá-Guarani**. SESC 2021. Fala do cacique José Cirilo. Vídeo (29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xD5A5lxcoRM&t=460s>. Acesso em 20 jan 2022.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENCICLOPÉDIA Povos Indígenas no Brasil. Guaraní Retã 2008: Povos Guaraní na Fronteira [Adaptado a partir de trecho extraído da obra]. 2016. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guaraní>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

FAULHABER, Priscila. Etnografia e tradução cultural em antropologia. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Belém, v. 3, n. 1, 2008.

FERREIRA, Bruno. **Ūn Si Ag TūPē Ki VēnhKajrānrān Fā**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Altire Dias de. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/colonialidade. **REALIS**, Pernambuco, v. 8, n. 02, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GEORGE, Iozodara Telma Branca. **Conhecimentos (Etno) matemáticos de professores Guaraní do Paraná**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em

Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GERÓNIMO, Federico; TASAT, José A. Acerca de Rodolfo Kusch. *In*: TASAT, José Alejandro [et al.]. **Rodolfo Kusch**: Geocultura de un hombre americano. Chile: Universidad de la Serena; México: CRESUR, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HABERMAS, Jünger. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

JECUPÉ, Xadalu Tupã. **Nhe'ë Amba**. 2019. Serigrafia, 48 x 66cm.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. **Pessoas na medida**: processos de circulação de saberes sobre o *nhande reko* Guarani na Região das Missões. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

**KARÁÍ Retã**: o tempo parou. Conversa entre Mburuvixa Cirilo e Xadalu Tupã Jekupé. 2020. (18 min). Publicado pela página no Facebook de Xadalu Tupã Jekupé em parceria com a Fundação Iberê Camargo. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=241093750646906>. Acesso em 01 fev. 2021.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas**: pocket, Tomo II. Rosario: Fundación A. Ross, 2007.

LADEIRA, Maria Inês. Guarani Mbya. **Povos Indígenas no Brasil**. [20--] Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_Mbya](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya). Acesso em: 19 fev. 2019.

LUCAS, Maria Elizabeth; STEIN, Marília Raquel Albornoz (org.). Coordenação indígena: Agostinho Verá Moreira, Guilherme Werá Benites da Silva, Marcelo Kuaray Benites, Vherá Poty Benites da Silva. **Yvý Poty, Yva'á - Flores e Frutos da Terra**: cantos e danças tradicionais Mbyá-Guarani. Porto Alegre: Iphan/GEM/PPGMUS/UFRGS, 2012 (reimpr.) [2009]. 88 p. CD e livro. (59:55min)

MALDANER, Marcelo Pedro. **Educação e cultura indígena Guarani**: práticas educacionais no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo, Tekoha Ocoy. 2017.

Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tábula Rasa**, v. 2, n. 9, p. 61-72, 2008.

MARGOLIN, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michael K; BARLOW, Zenobia (orgs.) **Alfabetização Ecológica** – A educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

MARQUI, Amanda Rodrigues. **Tornar-se aluno(a) indígena**: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacunda. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MARTINS, Angela Maria Dorneles. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tânia Beatriz Iwazko (orgs). **A educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MARTINS, Davi Timóteo Werá. *Kyringüe'i Kuery Nhemongaraí*: a criança Mbya Guarani e a nomeação – nome espírito nhe'é. 2020. Dissertação (mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MCTAGGART, John Ellis. The Unreality of Time. **Mind**, v. 17, n. 4, p. 457–474, 1908. Disponível em: <http://www.dif.unige.it/epilog/McTaggart.pdf>.

MEAD, George Herbert. **Espírito, persona y sociedade**: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1973.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **As escolas do Serviço de Proteção aos Índios em Postos Indígenas kaingang**: entre os documentos oficiais e as vozes dos kofá (1984 – 1967). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2020.

MELIÁ, Bartolomeu. Tempo e tradição na cultura Guarani. In: **Encontros Teológicos**, v. 31, n. 2, 2001.

MELO, Clarissa Rocha de. **Corpos que falam em silêncio**: escola, corpo e tempo entre os Guarani. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MELO, Dannilo Cesar Silva. **Kovae Ta'angá Escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul**: reflexões sobre educação e estética decolonial. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia**: a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MIGNOLO, W. D. 2008. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *In: Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, 34: 287-324. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em 24 abr. 2022.

MORAES, Olga Justo de. A espiritualidade na Pedagogia Guarani: o caminho para o encontro da escola sem males. *In: BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tânia Beatriz Iwazko (organizadoras). A educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios filosóficos sobre o bem-viver. Lorena: DM projetos Especiais, 2019.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. Jeguatá: o caminhar entre os Guarani. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 99-120, 2009.

ROSA, Helena Alpini. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC – um campo de possibilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Chirley Maria de Souza Almeida. **O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá - São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SERAGUZA, Lauriene. **Cosmos, corpos e mulheres Kaiowa e Guarani**. De Aña a Kuña. 2013. 196p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. **Ñande reko dos Guarani-Ñandeva da tekoha sombreroito**: a educação indígena na perspectiva intercultural. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2016.

SILVA, Elizabeth Ramos da. **A Infância e a Educação das Crianças Indígenas Guarani Mbyá**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, Portugal, 2019.

SILVA, Luana Santos da; TEMPASS, Martín César; GARCIA, Narjara Mendes. Infância Mbyá-Guarani e o processo educativo dos “pequenos indígenas” da Tekoá Pindó Mirim. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, p. 204–231, 2019.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUZA, Janaína Aline dos Santos e. A prática docente Guarani Mbya – liderança, engajamento e luta. In: RELACult – **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.

SOUZA, Luís Antônio Catafesto de; BONIN, Iara Tatiana. Pedagogias e processos de aprendizagem Mbyá Guarani. **Teoria e Prática Da Educação**, v. 17, n. 1, p. 67-79, 2014.

**TEKO Porã**. Excertos da conferência de Daniel Munduruku – Tempo. 2019. Vídeo (10 min). Publicado pelo canal Centro de Artes UFF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BKkOvcJiweM>. Acesso em 23 jan. 2021.

TESTA, Adriana Queiroz. **Palavra, sentido, memória**: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TORTORA, Gerard J.; FUNKE, Berdell R.; CASE, Christine I. **Microbiologia**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VEIGA, Juracilda. Migrações Históricas e Cosmologia Guarani. In: **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 49-80, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Sobre os nomes dos povos. **Povos Indígenas no Brasil**. 2005. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/sobre-o-nome-dos-povos>.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## GLOSSÁRIO DE PALAVRAS NA LÍNGUA GUARANI

*Aguyje*: a busca interna pela perfeição.

*Aguyjevete*: gratidão, reverência sagrada em agradecimento a Nhanderu realizada dentro da Opy.

*Amba*: morada celeste.

*Amba'í*: altar feito de madeira de cedro para ser utilizado nas cerimônias rituais.

*Anhã*: quem traz a doença e os pensamentos ruins, aquele que realizou inúmeras tentativas de desviar as obras de criação e humanização do mundo.

*Anhetenguá*: liberdade, verdade.

*Ara Pyau*: é o tempo novo, propício para a semeadura e para as plantações, a primavera.

*Ara Ymã*: refere-se ao tempo-espaço originário, ao caos, ao tempo antigo, ao inverno.

*Ava*: homem.

*Avá-Guarani*: parcialidade do povo Guarani.

*Avaxi ete'í*: milho verdadeiro, sagrado.

*Gwyrá Pepo*: asa de pássaro; nome da escola situada na aldeia Tenonde Porã, em São Paulo.

*Iguá Porã*: nome da aldeia da Pacheca; significa aldeia que tem poços de água.

*Jataíty*: butiá (fruta) em abundância; nome da aldeia do Cantagalo.

*Jeguatá*: caminhada, ato de andar; pode dar ideia de viagem, um “deslocar-se” para além de um sentido meramente físico, por exemplo, uma viagem xamânica na qual o xamã através de seus saberes “caminha”.

*Jeguatá tape porã*: sentido mais profundo, ligado à cosmovisão, que significa “o belo caminhar dos deuses”.



*Juruá*: não indígena.

*Karaí*: líder espiritual (masculino).

*Karaí Arandu*: significa a sabedoria Guarani; nome da escola da aldeia Cantagalo.

*Karaí Retã*: é o deus do tempo, dono do fogo e das rodas de conversa.

*Kyringüe*: crianças.

*Kyringüe porã*: bela infância.

*Ko'enju*: nome da aldeia de Inhacapetum, localizada em São Miguel das Missões/RS.

*Kunhã*: mulher.

*Kunhã karaí*: líder espiritual feminina.

*Kunhataí*: jovem mulher, moça.

*Kurumim*: jovem homem, moço.

*M'baraka miri*: chocalho feito artesanalmente com porongo e sementes.

*Mbya*: o soar do coração; parcialidade Guarani.

*Mitã*: bebê.

*Mondea*: tecido que se amarra ao corpo da mãe para carregar o bebê.

*Ñemoingo*: nome da escola localizada na aldeia Ocoy, em São Miguel do Iguçu/SC.

*Nhakã wawa*: ficar com a cabeça tonta.

*Nhamandu Nhemopuã*: sabedoria.

*Nhande reko*: nós, os Guarani.

*Nhande reko arandu*: viver com sabedoria.

*Nhe'ê*: palavra utilizada para explicar a importância da origem do nome e de seu

significado. Também é a fala de momentos específicos, como aqueles da casa de reza durante a fala religiosa, quando se trata de ser espírito.

*Nhe'ẽ mondyi*: espírito assustado.

*Nhe'ẽ nguxu*: alma grande ou engrandecimento da alma; transição de fase do espírito.

*Nhembo'e eté*: escola verdadeira, é uma filosofia de aprender e ensinar simultaneamente.

*Nhemirõ*: tristeza.

*Nhemongaraí*: momento da nomeação Guarani, momento em que a criança recebe seu nome-alma.

*Nhundy*: campos abertos; nome da aldeia da Estiva.

*Peabiru*: caminho suave, macio, devido ao excesso de folhas. Uma das principais rotas transcontinentais conhecidas da América do Sul no período anterior à colonização.

*Ocoy*: nome da aldeia localizada em São Miguel do Iguaçu/SC.

*Oguatá*: caminhar, estar em movimento, é o que move os Mbya Guarani na busca pela Terra sem Males.

*Ojepotá*: sofrer transformação física ou espiritual humano-animal.

*Opy*: casa de reza.

*Pindó Poty*: palmeira.

*Pindó Mirim*: palmeira pequena; nome da aldeia de Itapuã.

*Poty*: flor.

*Taperupá*: lugar do foguinho.

*Teko*: práticas culturais.

*Teko porã*: bem-viver, o belo viver.

*Tekoá*: aldeia, morada.

*Tenonde Porã*: aldeia situada em Palheiros, São Paulo.

*Vherá*: brilho.

*Xambioá*: nome de uma aldeia situada no Tocantins.

*Xeramõi*: pode ser traduzido como “avô”, são os líderes mais velhos.

*Xejaryi*: feminino de xeramõi, avó, líder mais velha.

*Yjere*: nome da aldeia situada Ponta do Arado, em Porto Alegre/RS.

*Yvyrupá*: morada dos deuses, é a teoria da criação do mundo e sua relação com as divindades, é a primeira construção da Terra.

*Yy karaí*: água sagrada utilizada no Nhemongaraí.

## APÊNDICE A – Questões éticas da pesquisa

Tão logo o tema dessa pesquisa foi definido, iniciei as tentativas de aproximação com duas comunidades Guarani. Primeiramente, tentei contato com o cacique da aldeia Pindó Mirim, mediado pela diretora da escola Nhamandu Nhemopuã. Houve algumas tentativas para marcarmos uma conversa para que eu pudesse explicar a pesquisa e saber se tinha interesse por parte da aldeia em participar. Como não consegui realizar essa aproximação, acabei por contatar uma das professoras da Aldeia *Anhetenguá*, que prontamente me passou o telefone do cacique José Cirilo.

A professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, coorientadora desta pesquisa, me acompanhou até a aldeia Anhetenguá para mediar a conversa, pois ela já trabalha com as comunidades indígenas há muitos anos e mantém contato com os integrantes. Lá foi o local onde iniciei minha carreira enquanto professora, lecionando para turmas multisseriadas de jovens e adultos nos anos de 2005 e 2006. Acompanhei parte dos movimentos de criação e de luta política para que a escola fosse reconhecida enquanto tal. De certa forma, também faço parte da história da escola Anhetenguá.

O cacique José Cirilo nos recebeu com alegria, recordava-se de mim e disse que já estava na hora de eu voltar. Expliquei a pesquisa e o cacique apoiou a ideia prontamente, até ficou emocionado, especialmente com a ideia de podermos contar a história da escola que auxiliamos a construir. É importante frisar que esse primeiro contato e o aceite por parte das lideranças da aldeia são elementos fundamentais para que a pesquisa em uma escola indígena ocorra.

Após a qualificação deste projeto, ele foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) a fim de certificar os princípios éticos e passar por análise na Plataforma Brasil<sup>94</sup>. Também recebeu o parecer de mérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi solicitada à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a liberação da entrada em terra indígena.

---

<sup>94</sup> Houve aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, de acordo com **CAAE**: 29148820.9.0000.5307, e Parecer Consubstanciado, emitido em 05 de outubro de 2020.

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores

Perguntas	Temas	Objetivos a serem atingidos
1. Os membros mais velhos da aldeia (cacique, kunhã karaí, karaí, entre outros) educam os mais jovens na perspectiva do <i>mbya reko</i> ? De que forma isso ocorre?	<i>Mbya reko</i>	Averiguar a influência da comunidade da aldeia <i>Anhetenguá</i> na formação de seus membros a partir do <i>mbya reko</i> .
2. A escola contribui para a formação dos jovens e das crianças a partir do <i>mbya reko</i> ? De que maneira?	<i>Mbya reko</i>	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente em relação aos processos de individuação e de socialização.
3. Você percebe que os alunos da escola se formam, enquanto sujeitos únicos, a partir do contato com os professores e demais membros da aldeia? Em que momentos isso fica evidente para você?	Individuação e socialização	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente, em relação aos processos de individuação e de socialização.
4. Ao conviver com o meio social, cada pessoa se constitui como indivíduo. Você concorda com essa afirmação? Por quê?	Individuação e socialização	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente, em relação aos processos de individuação e de socialização.
5. Você pensa que a interculturalidade, presente na relação dos alunos com os professores <i>jurua</i> , auxilia na formação da identidade dos jovens? De que maneira o contato com os professores <i>jurua</i> contribui?	Interculturalidade/ Individuação e socialização	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente, em relação aos processos de individuação e de socialização.

6. Você observa que o <i>mbya reko</i> forma, individualmente, os sujeitos a partir do meio social (do contato com os demais membros da aldeia)?	<i>Mbya reko</i> Individuação e socialização	Observar como se dão os processos de socialização e de individuação, na perspectiva do <i>mbya reko</i> , em diferentes momentos no interior da aldeia <i>Anhetenguá</i> .
7. Você trabalha há quantos anos na escola?	História da escola	Construir um histórico da escola <i>Anhetenguá</i> , desde sua criação até os dias atuais.
8. Como a escola era quando você começou a trabalhar nela (estrutura física, planejamento, currículo, professores, assistência oferecida pela Secretaria Estadual de Educação)? Descreva.	História da escola	Construir um histórico da escola <i>Anhetenguá</i> , desde sua criação até os dias atuais.
9. Como você percebe entendimento do tempo para os Mbya Guarani? O que você percebe de diferente em relação ao tempo ocidental?	<i>Mbya reko</i>	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente em relação aos processos de individuação e de socialização.

### APÊNDICE C - Roteiro de observação

Direcionamento	Temas	Objetivos a serem atingidos
1. Descrição dos diferentes prédios escolares (casa de madeira, antigo posto de saúde, estrutura provisória, prédio escolar novo);	História da escola	Construir um histórico da escola <i>Anhetenguá</i> , desde sua criação até os dias atuais.
2. Descrição física do ambiente escolar atual;	História da escola	Construir um histórico da escola <i>Anhetenguá</i> , desde sua criação até os dias atuais.
3. Pesquisa da trajetória da escola desde sua criação por meio de análise de documentos (Projeto Política Pedagógico e plano de estudos), fotografias do acervo da escola, conversa com o cacique da aldeia e ou outras pessoas que vivenciaram o processo desde a criação da escola.	História da escola	Construir um histórico da escola <i>Anhetenguá</i> , desde sua criação até os dias atuais.
4. Postura dos alunos em diferentes espaços (acompanhamento de atividades realizadas em sala de aula, refeitório, praça, laboratório de informática e entorno da escola);	Individação e socialização	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente, em relação aos processos de individuação e de socialização.
5. Forma como os alunos interagem com o ambiente escolar, entre si e com os professores;	Individação e socialização	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente, em relação aos processos de individuação e de socialização.
6. Observar elementos do meio social escolar externados pelas crianças individualmente no recreio ou em momentos livres antes e depois da aula (internalização e	Individação e socialização	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente, em

aplicação de regras, o brincar, o jogar);		relação aos processos de individuação e de socialização.
7. Verificar as relações interculturais produzidas no encontro entre professores juruá (não indígenas) e as crianças Mbya Guarani (em sala de aula, em aulas especializadas ou no refeitório) e sua influência nos processos de socialização e de individuação.	Interculturalidade/ Individuação e socialização	Verificar como a escola se insere na formação dos sujeitos Mbya Guarani na perspectiva do <i>mbya reko</i> , principalmente, em relação aos processos de individuação e de socialização.
8. Forma como os alunos interagem com o ambiente social comum e com as demais pessoas da aldeia Anhetenguá antes e depois das aulas, no espaço de circulação da aldeia próximo a escola;	<i>Mbya reko</i>	Averiguar a influência da comunidade da aldeia <i>Anhetenguá</i> na formação de seus membros a partir do <i>mbya reko</i> .
9. Percepção de comportamentos e/ou acontecimentos em momentos vivenciais que ocorrerão na escola e suas adjacências nos momentos de aula, lanche ou recreio.	<i>Mbya reko</i>	Averiguar a influência da comunidade da aldeia <i>Anhetenguá</i> na formação de seus membros a partir do <i>mbya reko</i> .
10. Observar elementos do meio social da aldeia externados pelas crianças individualmente (internalização e aplicação de regras; imitação das atividades dos adultos – confecção artesanato, momento de cozinhar, lavar roupas - , canto, dança e espiritualidade);	<i>Mbya reko</i> / Individuação e socialização	Observar como se dão os processos de socialização e de individuação, na perspectiva do <i>mbya reko</i> , em diferentes momentos no interior da aldeia <i>Anhetenguá</i> .
11. Análise de elementos não verbais: condutas, códigos comportamentais, elementos culturais, organização dos espaços de interação;	<i>Mbya reko</i> / Individuação e socialização	Observar como se dão os processos de socialização e de individuação, na perspectiva do <i>mbya reko</i> , em diferentes momentos no interior da aldeia <i>Anhetenguá</i> .
12. Observar em momentos livres (antes, depois da aula e recreio) e atividades informais no espaço adjacente à escola.	<i>Mbya reko</i> / Individuação e socialização	Observar como se dão os processos de socialização e de individuação, na perspectiva do <i>mbya reko</i> , em diferentes momentos no interior da aldeia <i>Anhetenguá</i> .



## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis Legais

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsáveis:

Através do Curso de Doutorado em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle/Canoas), o estudante do qual você é responsável está convidado a participar da pesquisa, *A Escola Mbya Guarani e os Processos de Socialização e Individuação dos Novos Membros da Aldeia Anhetenguá: um Estudo Etnográfico*, que tem por objetivo compreender como a escola *Anhetenguá* contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* (modo de ser Guarani) em um contexto de relação entre duas culturas.

Assim, gostaríamos de sua autorização para que a pesquisadora possa observar as aulas na turma do estudante em questão.

A participação no estudo é voluntária. A qualquer momento, poderão ser solicitar informações sobre o que está sendo observado ou retirar seu consentimento sem que isso lhe cause nenhum prejuízo. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão armazenados pela pesquisadora e descartados após o período de cinco anos.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo à vida do participante e não haverá nenhum tipo de recompensa financeira.

Existe o risco de identificação, que será minimizado a medida em que somente os pesquisadores responsáveis terão acesso aos dados pessoais. Em textos escritos, os nomes serão trocados.

Os benefícios da participação na pesquisa são mostrar para os não indígenas o modo diferencial de educar e de formar as pessoas Mbya Guarani, através do relato da pesquisadora. Após o término da pesquisa, nos comprometemos a retornar à comunidade da aldeia Anhetenguá e divulgar os resultados da mesma de forma acessível.

Desde já, a pesquisadora Luana Barth Gomes (doutoranda em Educação), o pesquisador orientador Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande e a pesquisadora coorientadora Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, responsáveis por esse projeto de pesquisa, agradecem a sua participação e se colocam à disposição para informações, pelo telefone (51) 999467200 (Luana) e e-mails [luanabarth@yahoo.com.br](mailto:luanabarth@yahoo.com.br) (Luana), [cledes.casagrande@unilasalle.edu.br](mailto:cledes.casagrande@unilasalle.edu.br) (Prof. Cledes) ou [cida.bergamaschi@gmail.com](mailto:cida.bergamaschi@gmail.com) (Prof. Maria Aparecida). Os pesquisadores se comprometem a utilizar as informações obtidas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa.

Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, que é órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos desenvolvidos na universidade, cujo telefone (51) 3476-8452, e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br), que atende nos seguintes horários: segunda-feira das 10h às 13h e das 15h e 30min às 19h e 30min; terça, quarta e sexta-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h e 30min; e quinta-feira das 10h às 12h e das 14h e 30min às 19h e 30min.

Esta pesquisa também foi avaliada e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é diretamente ligada ao Ministério da Saúde e é responsável por elaborar e atualizar as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa. A mesma também regulariza todos os Comitês de Ética em Pesquisa do País. Seu telefone é (61) 3315-2951, e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br) e atende de segunda a sexta-feira das 8h às 18h.

Se você autoriza a participação do(a) estudante neste estudo, gostaríamos que assinasse o termo abaixo. Este documento foi emitido em duas vias, uma delas permanecerá com você e a outra será mantida pelos pesquisadores.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do(a) responsável

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

**AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores e Lideranças

Prezados professores e lideranças:

Através do Curso de Doutorado em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle/Canoas), você está convidado a participar de uma pesquisa, *A Escola Mbya Guarani e os Processos de Socialização e Individuação dos Novos Membros da Aldeia Anhetenguá: um Estudo Etnográfico*, que tem por objetivo compreender como a escola *Anhetenguá* contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* (modo de ser Guarani) em um contexto de relação entre duas culturas.

As entrevistas serão gravadas e acontecerão fora do horário de aula. Por esse motivo, serão realizadas individualmente e em uma sala separada, de modo que você se sinta mais confortável.

A participação no estudo é voluntária. A qualquer momento, você poderá esclarecer dúvidas ou retirar seu consentimento sem que isso lhe cause nenhum prejuízo. As entrevistas obtidas por meio desta pesquisa serão armazenadas pela pesquisadora e descartadas após o período de cinco anos.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo à vida do(a) entrevistado(a) não haverá nenhum tipo de recompensa financeira. Seus dados de identificação são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso.

Existe o risco de constrangimento, que será minimizado a medida em que as entrevistas serão realizadas individualmente, em um ambiente separado dentro da escola e a pesquisadora deixará claro que não é necessário que o participante responda perguntas que lhe deixem desconfortável ou constrangido.

Os benefícios da participação na pesquisa são mostrar para os não indígenas o modo diferencial de educar e de formar as pessoas Mbya Guarani, através do relato da pesquisadora. Após o término da pesquisa, nos comprometemos a retornar à comunidade da aldeia Anhetenguá e divulgar os resultados da mesma de forma acessível.

Desde já, a pesquisadora Luana Barth Gomes (doutoranda em Educação), o pesquisador orientador Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande e a pesquisadora coorientadora Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, responsáveis por esse projeto de pesquisa, agradecem a sua participação e se colocam à disposição para informações, pelo telefone (51) 999467200 (Luana) e e-mails [luanabarth@yahoo.com.br](mailto:luanabarth@yahoo.com.br) (Luana), [cledes.casagrande@unilasalle.edu.br](mailto:cledes.casagrande@unilasalle.edu.br) (Prof. Cledes) ou [cida.bergamaschi@gmail.com](mailto:cida.bergamaschi@gmail.com) (Prof. Maria Aparecida). Os pesquisadores se comprometem a utilizar as informações obtidas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa.

Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, que é órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos desenvolvidos na universidade, cujo telefone (51) 3476-8452, e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br), que atende nos seguintes horários: segunda-feira das 10h às 13h e das 15h e 30min às 19h e 30min; terça, quarta e sexta-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h e 30min; e quinta-feira das 10h às 12h e das 14h e 30min às 19h e 30min.

Esta pesquisa também foi avaliada e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é diretamente ligada ao Ministério da Saúde e é responsável por elaborar e atualizar as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa. A mesma também regulariza todos os Comitês de Ética em Pesquisa do País. Seu telefone é (61) 3315-2951, e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br) e atende de segunda a sexta-feira das 8h às 18h.

Este termo foi impresso em duas vias, sendo que uma ficará para você e outra para os pesquisadores.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do(a) entrevistado(a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

**AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores da Turma Observada

Prezados professores:

Através do Curso de Doutorado em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle/Canoas), você está convidado a participar de uma pesquisa, *A Escola Mbya Guarani e os Processos de Socialização e Individuação dos Novos Membros da Aldeia Anhetenguá: um Estudo Etnográfico*, que tem por objetivo compreender como a escola *Anhetenguá* contribui para a formação de seus alunos na perspectiva do *mbya reko* (modo de ser Guarani) em um contexto de relação entre duas culturas.

As observações ocorrerão durante o horário de aula. A participação no estudo é voluntária. A qualquer momento, você poderá esclarecer dúvidas ou retirar seu consentimento sem que isso lhe cause nenhum prejuízo. Os registros obtidos por meio desta pesquisa serão armazenados pela pesquisadora e descartados após o período de cinco anos.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo à vida do(a) participante e não haverá nenhum tipo de recompensa financeira. Seus dados de identificação são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso.

Existem os riscos de identificação e de constrangimento. O risco de identificação pode ser minimizado, pois os nomes dos participantes da pesquisa serão alterados. Já o risco de constrangimento será minimizado a medida em que a pesquisadora se compromete a retirar-se, caso seja solicitado.

Os benefícios da participação na pesquisa são mostrar para os não indígenas o modo diferencial de educar e de formar as pessoas Mbya Guarani, através do relato da pesquisadora. Após o término da pesquisa, nos comprometemos a retornar à comunidade da aldeia Anhetenguá e divulgar os resultados da mesma de forma acessível.

Desde já, a pesquisadora Luana Barth Gomes (doutoranda em Educação), o pesquisador orientador Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande e a pesquisadora coorientadora Prof. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, responsáveis por esse projeto de pesquisa, agradecem a sua participação e se colocam à disposição para informações, pelo telefone (51) 999467200 (Luana) e e-mails [luanabarth@yahoo.com.br](mailto:luanabarth@yahoo.com.br) (Luana), [cledes.casagrande@unilasalle.edu.br](mailto:cledes.casagrande@unilasalle.edu.br) (Prof. Cledes) ou [cida.bergamaschi@gmail.com](mailto:cida.bergamaschi@gmail.com) (Prof. Maria Aparecida). Os pesquisadores se comprometem a utilizar as informações obtidas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa.

Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, que é órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos desenvolvidos na universidade, cujo telefone (51) 3476-8452, e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br), que atende nos seguintes horários: segunda-feira das 10h às 13h e das 15h e 30min às 19h e 30min; terça, quarta e sexta-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h e 30min; e quinta-feira das 10h às 12h e das 14h e 30min às 19h e 30min.

Esta pesquisa também foi avaliada e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é diretamente ligada ao Ministério da Saúde e é responsável por elaborar e atualizar as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa. A mesma também regulariza todos os Comitês de Ética em Pesquisa do País. Seu telefone é (61) 3315-2951, e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br) e atende de segunda a sexta-feira das 8h às 18h.

Este termo foi impresso em duas vias, sendo que uma ficará para você e outra para os pesquisadores.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do(a) entrevistado(a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

**AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Alunos

Me chamo Luana, estudo na Universidade La Salle e estou fazendo uma pesquisa. O título do meu trabalho é: *A Escola Mbya Guarani e os Processos de Socialização e Individuação dos Novos Membros da Aldeia Anhetengúá: um Estudo Etnográfico*, e gostaria de descobrir de que maneira a escola *Anhetengúá* contribui para a sua formação na perspectiva do *mbya reko* (modo de ser Guarani).

Assim, gostaríamos de saber se você aceita participar dessa pesquisa. Eu irei observar as aulas na sua turma para poder conhecer mais sobre a escola *Anhetengúá* e poder saber se o *Mbya Reko* está presente nas aulas.

A participação no estudo é voluntária. A qualquer momento, você poderá fazer perguntas ou desistir de participar sem que isso lhe cause nenhum problema.

A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo à sua vida e não haverá nenhum tipo de recompensa financeira. Os dados da pesquisa são sigilosos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso.

Existe o risco de identificação, mas não divulgarei nenhuma informação pessoal sua.

Os benefícios da sua participação na pesquisa são mostrar para os não indígenas o modo diferente de educar e de formar as pessoas *Mbya Guarani*.

Se você tiver alguma dúvida ou quiser entrar em contato comigo, pode fazer isso pelo e-mail [luanabarth@yahoo.com.br](mailto:luanabarth@yahoo.com.br) ou pelo telefone (51) 999467200.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade La Salle, que é responsável pela avaliação e acompanhamento das pesquisas. Se você precisar entrar em contato o telefone do CEP é (51) 3476-8452, o e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br), e ele está aberto nos seguintes horários: segunda-feira das 10h às 13h e das 15h e 30min às 19h e 30min; terça, quarta e sexta-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h e 30min; e quinta-feira das 10h às 12h e das 14h e 30min às 19h e 30min.

Este trabalho também foi avaliado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é responsável pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Seu telefone é (61) 3315-2951, e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br) e atende de segunda a sexta-feira das 8h às 18h.

Se você concorda em participar deste estudo, gostaríamos que você desse seu consentimento oral ou escrevesse seu nome abaixo. Uma cópia desse termo ficará para mim e outra para você.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE H – Cronograma da pesquisa

Quadro 7 – Cronograma da pesquisa

<b>Atividade</b>	<b>Período</b>
Leituras específicas voltadas para a escrita	Março de 2018 a outubro de 2019
Escrita do projeto de tese	Janeiro a novembro de 2019
Qualificação do projeto de tese	Dezembro de 2019
Submissão dos dados no Comitê de Ética	Fevereiro de 2020
Apreciação na CONEP	Junho a outubro de 2020
Tramitação da autorização no CNPq	Fevereiro de 2020 a março de 2020
Tramitação da autorização na FUNAI	Fevereiro a setembro de 2020
Coleta de dados	Julho de 2021 a novembro de 2021
Transcrição das entrevistas, análise do caderno de notas/diário de campo e escrita da tese	Janeiro de 2021 a fevereiro de 2022
Defesa da tese	Maio de 2022

Fonte: Autoria própria (2022).