

Educação Escolar Indígena – a prática docente dos Guarani Mbya

Educación escolar indígena – la práctica docente de los Guarani Mbya

Indigenous Scholar Education – the Guarani Mbya teaching practice

Janaína Aline dos Santos e Souza¹

Resumo

Este trabalho, vinculado a pesquisa de Mestrado em andamento, propõe o seguinte problema de pesquisa: o que o professorado indígena Guarani Mbya entende ser sua prática docente? Parte-se do pressuposto de que a educação escolar indígena, mais precisamente a partir de 1970, começa a ser ressignificada pelos próprios movimentos e organizações indígenas – reestruturando uma instituição tipicamente não-indígena, norteadas até então por princípios de catequização, civilização, integração e preservação –, e que sua reconstrução junto aos projetos de futuro de cada etnia se constitui potencialmente como inovação educacional, superando seu caráter colonialista. Esta pesquisa pretende verificar se a visão que os professores e professoras indígenas têm de suas práticas se fundamenta ou não no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura. No primeiro caso, tais práticas estariam inscritas na luta por reconhecimento e seriam adaptadas à atividade escolar. No entanto, as práticas docentes podem também ser mera reprodução do modelo de ensino escolar predominante, originalmente não-indígena, ainda que se trate oficialmente de uma escola diferenciada. Para examinar essas alternativas, vêm sendo realizadas entrevistas e observação direta na Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo, localizada na região de Parelheiros, no município de São Paulo. As informações recolhidas serão analisadas por meio das bases teóricas das pesquisas antropológicas sobre os Guarani e sociológicas sobre inovação educacional, bem como pelo recurso às produções da etnologia ameríndia a respeito da educação escolar indígena.

Palavras-Chave: educação escolar indígena, guarani mbya, inovação educacional, prática docente.

Resumen

Este trabajo trata de las actividades desarrolladas a nivel de postgrado, para el cual se propone el siguiente problema de investigación: ¿cómo el profesorado indígena Guaraní Mbya entiende su práctica docente? Partimos del presupuesto que la educación escolar indígena, más precisamente a partir de los años 1970, comienza a ser re-significada por sus propios movimientos y organizaciones – de modo a reestructurar una institución típicamente no indígena, guiada hasta entonces por los principios de la catequesis, la civilización, la integración y preservación - y que a lo largo del proceso de su reconstrucción, sumada a proyectos futuros de cada grupo étnico, se constituye potencialmente como una innovación educativa, superando de ese modo su carácter colonial. Este estudio investiga si los maestros indígenas basan su práctica docente en el modo de transmisión de los conocimientos tradicionales de su cultura. En este caso, dichas prácticas estarían inscritas en la lucha por el reconocimiento y se adaptarían a la actividad escolar. Sin embargo, las prácticas de enseñanza también pueden ser una mera reproducción del modelo de enseñanza escolar imperante, originalmente no indígena, aunque oficialmente se trate de una escuela diferenciada. Para examinar estas alternativas se han llevado a cabo entrevistas y una observación directa en la Escuela Estatal Indígena Gwyrá Pepo, situada en la región de Parelheiros, en São Paulo. La información recopilada será analizada a través de los fundamentos teóricos de la investigación antropológica sobre los Guaraní y sociológica sobre la innovación educativa, así como el aporte de la etnología en la educación indígena.

Palabras clave: educación indígena, guaraní mbya, innovación educativa, la práctica docente.

¹ (Mestranda em “Sociologia da Educação”; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, SP, Brasil; janaina.souza@usp.br. Trabalho apresentado no I Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult, Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2017.

Abstract

This worksheet is related to a master's degree with the following proposal: what do the indigenous Guarani Mbya teachers understand as teaching practices? The assumption is that the indigenous scholar education, mainly after 1970, has started to be re-signified throughout their own indigenous movements and organizations. These movements have been restructuring the scholar institution, which has been typically non-indigenous which used to be guided by the catechesis and civilization principles. The reconstruction of this institution together with the future project of each ethnicity form a potential educational innovation which overcomes the previous colonialist profile. This research intends to verify if the indigenous teachers base their practices on the way their culture traditionally transmits knowledge. In the first case, the teacher's traditional practices would be embedded in their fight for recognition and scholar activities would be adapted to that. However, teacher's practices may also be a mere reproduction of the dominant scholar model, originally non-indigenous, even though the school may be officially indigenous. In order to evaluate these alternatives, interviews and direct observations have been taking place at the State Indigenous School Gwyyra Pepo, located in Parelheiros region in São Paulo city. The data collected is going to be analyzed based on the anthropological theories about the Guarani's and the sociological theories of innovative education, as well as based on the native American ethnological data concerning indigenous scholar education.

Keywords: indigenous scholar education, guarani mbya, innovative education, teacher practice.

1. Introdução

Em meados de 2010, conheci as comunidades indígenas Krukutu e Tenonde Porã², no extremo sul do município de São Paulo, no bairro Barragem, em Parelheiros. Ambas as aldeias pertencentes ao povo Guarani Mbya. Frequentei com mais assiduidade a Tenonde Porã, conhecida por mim, em tempos de criança, como Morro da Saudade.

Adentrei o universo dos Guarani Mbya pela escola, com intuito de me aproximar mais do povo que eu já conhecia de alguma maneira, por residir próximo a eles, e de orientar meu percurso ao longo da licenciatura, o que acabou por contribuir bastante minha própria prática docente. E, por consequente, a minha pesquisa de mestrado.

Quando os conheci, as duas principais impressões foram de que as terras indígenas garantiam a sobrevivência e manutenção de alguns aspectos culturais, bem como que a escola, mesmo sendo uma intrusa, provinda da cultura *jurua* (não guarani), poderia ser ressignificada. Era constante, por parte deles, a afirmação de que a escola era (e é!) diferenciada.

Mas o que era escola diferenciada? O que era a educação diferenciada? O que era, afinal, educação indígena? Ou melhor, o que era educação escolar indígena? Bittencourt

² Atualmente, os dois territórios indígenas, Krukutu e Tenonde Porã, demarcados em 1980 como separados, foram reconhecidos como contínuos, com a assinatura da Portaria Declaratória da Terra Indígena Tenonde Porã, reconhecendo 15.969 hectares de ocupação tradicional do povo indígena Guarani. No entanto, para os Guarani, não deixam de ser duas *tekoa* (SILVA, 2015, p.52). Aliás, somam-se a estas as *tekoa* Kalipety e Guyrapaju. Cabe esclarecer, que *tekoa*, embora possa ser traduzido como aldeia, “não se refere aos limites de uma aldeia, mas indica um espaço onde se tecem relações entre parentes de um grupo local” (TESTA, 2008, p.294).

(2002) distingue, em termos gerais, educação indígena de educação escolar indígena pelos processos de ensino e aprendizagem em que se estruturam, sendo que a primeira se baseia na oralidade e nas relações “intra e inter étnicas”, além de não condicionarem a transmissão de seus valores, culturas e saberes a um determinado espaço institucional.

No entanto, é considerável levar-se em conta a diversidade de povos indígenas existentes no Brasil, entre os quais, segundo o Censo 2010, abrigaríamos em torno de 305 etnias, ignorando-se as 69 referências indígenas não contatadas, que resistem em se relacionar com a sociedade nacional. Esse dado permite avaliar o conjunto de singularidades que cada povo tem na sua forma de educar crianças e jovens, bem como o quanto a educação escolar indígena deve (ou deveria) tratar do que é específico e diferenciado de cada população étnica, culturalmente e linguisticamente estabelecida, embora seja institucionalizada e decorrente das situações de contato, que se norteiam por referências ocidentais e fundamentadas no domínio da escrita.

Por este viés, pode-se afirmar que as escolas indígenas são, conforme Tassinari (2001, p. 50), espaços de fronteira, de “articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. São também inovadoras, como defende Abbonizio (2013), ao serem consideradas, hoje, como instrumento de luta, tendo sido outrora símbolos de aculturação e integração. Sempre foram lugares de encontros e de conflito entre dois mundos, entre dois saberes, o ocidental e o dos indígenas.

Partindo desses pressupostos, além das minhas observações de campo ao longo da licenciatura e de minhas experiências como professora, interessei-me pela visão que os professores e professoras indígenas têm de suas práticas, fundamentando-as no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura, que estariam inscritas na luta por reconhecimento e seriam adaptadas à atividade escolar. Ou, apenas reproduzindo um modelo de ensino escolar predominante, originalmente não indígena, ainda que estivessem em um contexto oficial de escola diferenciada.

Supondo que a prática docente é norteada pelos princípios e engajamentos dos professores e professoras e que as decisões pedagógicas influenciam e mobilizam alunos e alunas, quais aspectos contribuiriam para o fortalecimento e valorização da própria cultura? Quais estratégias seriam usadas para que a escola se tornasse diferenciada? Como a prática

docente poderia ser estratégia de luta por reconhecimento? Qual o papel desta prática frente às ressignificações da escola?

Visando identificar o caráter dessa educação, ao lado das variadas percepções possíveis entre não-indígenas, ganha relevância responder à pergunta: como o professorado indígena Guarani Mbya entende sua prática docente?

Para além de uma avaliação do que seja a educação escolar indígena ressignificada a partir das mobilizações dos movimentos e organizações indígenas, bem como das legislações que as favoreceram e favorecem sua autonomia, mesmo com os conflitos para sua efetivação, o estudo sobre como o próprio professorado indígena entende ser sua prática docente possibilita a compreensão dessa nova estrutura que se constitui, sendo caracterizada por sua inovação educacional.

Entendida aqui, a partir dos conceitos de Ghanem (2013, 2016), pelo seu caráter diferenciado em relação a práticas costumeiras em determinado lugar e determinado grupo social, acontecendo na base dos sistemas escolares, caracterizada pela sua variedade e localização. Por este viés, a educação escolar indígena ao se confrontar com a educação escolar convencional não indígena, tenta superar seu caráter colonialista.

Ademais, o fato de centrar-me numa única etnia, os Guarani Mbya, e mais precisamente, àqueles pertencentes a *tekoa* Tenonde Porã, permite identificar esse processo dentro de demandas específicas, principalmente aquelas situadas dentro do contexto escolar da Escola Estadual Indígena (EEI) Gwyrá Pepo, que fundada em 1997 pelas reivindicações da própria comunidade, atende hoje quase 300 alunos, do ensino fundamental ao ensino médio, da própria aldeia e de outras adjacentes.

Este olhar mais centralizado, possibilita uma análise mais sistemática, do que parecem-me como hipóteses imagináveis sobre como os professores e professoras indígenas Guarani entendem sua prática docente, entre as quais, podê-la-iam classificar como uma apropriação do modo de transmitir os saberes tradicionais da cultura Guarani, baseadas no *nhande reko* (modo de ser e agir Guarani), engajados com o projeto de futuro, interesses e demandas da comunidade ou, na reprodução do modelo tradicional de ensino dos não indígenas, alheios à especificidade cultural dos alunos e alunas Guarani.

Para tanto, são objetivos específicos a obtenção de uma descrição do próprio corpo docente da escola sobre suas práticas docentes e o esclarecimento dos sentidos que integrantes do corpo docente atribuem às práticas descritas.

Nesse sentido, ao tentar compreender a cultura Guarani, ao querer investigar as concepções que docentes indígenas têm sobre sua própria prática docente, foi necessário, a todo instante, ser atenciosa a tudo o que eu observava. E, para entender, interpretar os significados atribuídos àquilo que eu via, também era preciso a mobilização de uma série de leituras que me ampliasse a visão sobre o contexto observado.

Leituras específicas como Schaden (1974), fundamentavam algumas interpretações a respeito da cultura Guarani, mas, que eram refutadas, do ponto de vista da aculturação, perspectiva adotada por ele, para dar espaço as recentes e mais aprofundadas contribuições de Testa (2007) e Pissolato (2007).

Aliás, também me apropriei das obras de Testa (2007, 2014) pelos diálogos possíveis com meus pressupostos, uma vez que me davam subsídios para a compreensão das produções e transmissões dos saberes Guarani Mbya, que enriquecem as interpretações sobre a escola indígena ressignificada e com aspectos de inovação, principalmente por superar o caráter colonialista de sua formação, tais como Abbonizio (2013) e Ghanem (2013,2016) defendem.

Ademais, as obras de Silva (2001), Bittencourt (2002) e Grupioni (2002; 2008; 2013), ao traçarem um panorama sobre a educação escolar indígena, contribuem para o que seja a constituição de uma prática docente indígena, além dos próprios Referenciais para formação de professores indígenas (2002) e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998).

Sendo últimas, e não menores, acrescenta-se ainda alguns pressupostos teóricos sobre etnografia, entre os quais, destacam-se Geertz (2003), Fonseca (1990) e Erickson (1989), que tem orientado os caminhos e as relações estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

2. A prática docente e questões de formação

Apropriando-me de minha própria pesquisa de mestrado, estendo neste trabalho um dos aspectos que percebo como relevante na prática docente, que é a própria formação dos professores e professoras indígenas, uma vez que acaba por influenciar como os docentes

encaram a sala de aula e se envolvem com esta, além dos motivos que levam cada um a lecionar. Pressuponho, que dado tipo de formação, que conceda um mínimo de engajamento, proporciona uma maneira transformadora de pensar a aula, cuja preocupação com a aprendizagem acaba por criar práticas inovadoras.

Ao longo do processo histórico em que os povos indígenas foram forçados a se inserir, que condicionados às barbáries dos selvagens brancos, sendo considerados bestas humanas ou seres incivilizados que deveriam ser domesticados, condenados ao quase extermínio, presos a uma imagem estereotipada nos livros didáticos de que só existiram no passado e que não vivem mais, cultivados numa memória que pinta a tranquila miscigenação de nossa nacionalidade, a escola, até então norteadas por princípios de catequização, civilização, integração e preservação, torna-se uma reivindicação do próprio movimento indígena, a fim de superar todo esse processo, tornando-a para si e ressignificando-a:

A escolarização vem representando para os indígenas uma maneira de garantir algum controle sobre o curso da história. A apropriação do conhecimento escolar teria por intuito o reequilíbrio de uma relação que se configurou sob o signo da assimetria econômica e política. Do ponto de vista individual, ao garantir acesso mais fácil ao mercado de trabalho, a formação escolar estaria permitindo ao indivíduo incrementar sua autonomia em relação aos não indígenas e também propiciar aos seus parentes condições para isto. Já a apropriação dos princípios e das leis que regem o mundo dos “brancos” estaria possibilitando aos indígenas a defesa de seus interesses coletivos. (LASMAR, apud GHANEM, ABBONIZIO, 2012, pp.158-159)

Nessa perspectiva, como salienta Abbonizio (2013, p. 63), a escola indígena nasce da ruptura com um modelo escolar que desrespeitava e desconsiderava a cultura indígena, de modo que “o processo de criação de escolas que fossem das comunidades indígenas aponta para esforços de compatibilização dos objetivos escolares com a realidade de vida das pessoas implicadas” (idem, p. 64).

A preocupação da escola indígena em atender as demandas de sua comunidade demonstra seu engajamento com os projetos de futuro (GHANEM, ABBONIZIO, 2012) da própria comunidade, bem como seu aspecto inovador frente à escola não-indígena, convencional, percebida na atuação da comunidade na própria definição dos projetos educacionais na escolha dos professores e das professoras.

Então, a escola se ressignifica, ganha novos contornos, aproximando-se da superação do caráter colonialista da escolarização (PELLEGRINI, 2014, p. 246). Reivindicada agora, a escola, até então instituição velha e não-indígena, é subvertida aos interesses da comunidade, a fim de que forneça subsídios para compreender o próprio mundo não-indígena, armando-se contra este, dominando o seu conhecimento.

Porém, se tudo é muito novo, também acaba sendo incipiente a formação de seus professores e professoras para atenderem a todos os anseios. A oferta de cursos que habilitam para o magistério não é profícua. Quando existem, não atendem as demandas específicas de cada povo, de modo a obrigar qualquer docente indígena a também ser “um professor pesquisador”.

Nesse aspecto, diante do fato que a maior parte do corpo docente Guarani, atuante na EEIG Gwyrá Pepo, possuir apenas o ensino médio completo, sem nenhuma especialização técnica profissional, como a de magistério, por exemplo, é apenas a experiência em sala de aula que os/as torna “bons ou maus professores”. Aliás, é destacável que a própria comunidade é quem os escolhe e os mantém com esse papel, no entanto, dos 20 professores e professoras indígenas atuantes, apenas três são privilegiados com vínculo de estabilidade com o Estado.

Estes professores, ainda que também tenham sido escolhidos pela comunidade, são os únicos que pertencem a uma categoria de professores beneficiados com certa estabilidade pelo tempo de serviço como docentes na rede estadual de São Paulo. É interessante ainda salientar que eles têm atuado como vice-diretores das escolas indígenas e são os únicos (entre outros poucos escolhidos, de outras etnias e aldeias) que participaram dos cursos de Magistério Indígena e de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, oferecidos pela Universidade de São Paulo, no período de 2001 a 2008.

No entanto, mesmo que a maior parte dos professores e professoras indígenas Guarani Mbya não tenham formação acadêmica, tanto pela falta de ofertas – pois não existiram mais cursos com as mesmas características ou preocupações dos que os proporcionados pela Universidade de São Paulo –, quanto pelas dificuldades de acesso e manutenção nos cursos – que não criam condições diferenciadas para que os estudantes indígenas acompanhem as aulas –, mesmo que os cursos superiores “não ensinem como dar aula, nem como adaptar material ou como falar com alunos”, nota-se um processo equivalente ao que consideraríamos como “formação continuada”, na qual constantemente há uma série de eventos e situações privilegiadas para as discussões sobre o papel da escola, cujos discursos e conselhos das lideranças acabam por orientar e proporcionar a reflexão sobre a própria prática docente e as demandas da comunidade.

Assim, ao que se relaciona diretamente aos professores e professoras Guarani Mbya, é válido notar a concepção sobre conhecimento como algo processual, “não como um objeto a ser acumulado e transmitido, mas como possibilidade relacional de busca e comunicação” (TESTA, 2008, p. 293). Por conseguinte, a formação do ser professor indígena é processual, com base nos próprios modos de produção e transmissão do conhecimento Guarani. Aprendem observando quem já é professor ou professora. Além de assumirem constantemente o papel de professores pesquisadores, ora buscando conhecimentos específicos ligados às disciplinas que lecionam, ora buscando formas alternativas de dar aulas.

Desse modo, ainda que se queira reduzir transmissão de conhecimentos no universo escolar, não se pode desconsiderar, como afirma Testa (2007:2008, p. 295) que “os processos de produção, aquisição e transmissão do conhecimento estão no centro do cotidiano guarani de caminhar entre e se relacionar com parentes, outros humanos e não humanos”. Portanto são as relações que acabam por fundamentar a prática docente, bem como, reforçam as competências políticas, éticas, linguísticas e culturais que se espera dos professores e professoras indígenas:

reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade; ser apoiado e indicado pela comunidade, por meio de suas formas de representação política; estar sensível as expectativas e às demandas da comunidade, relativas à educação escolar de seus membros; saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos; relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses. (BRASIL, 2002, p. 23).

A respeito disso, Jera, uma das professoras e lideranças Guarani da Tenonde Porã, salientou no seu trabalho final, no curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, entre 2005-2008, realizado na USP, “que o papel do professor na comunidade indígena é de respeito e de admiração por parte de todos os que vivem na comunidade”. Para ela, o professor indígena, visto pelas comunidades como alguém que já estudou muito, acaba por ser solicitado em vários outros assuntos da comunidade, como a questão da saúde e na demarcação de terras. Implicando na sua atuação como liderança, como “autoridade que se assenta no respeito dos membros do grupo por reconhecerem no líder essas qualidades (conhecimento e sabedoria; relação que estabelece com as divindades, capacidade de conduzir um grupo)” (SILVA, 2008, p. 121).

Em outras palavras, a formação de novas lideranças, como é o caso de docentes, para além das posições de cacique, *xeramõi* (ancião, aquele que sabe) e *xondaro* (guerreiro), por exemplo, baseia-se na

predisposição da pessoa em se tornar um líder; o lugar que já ocupa na aldeia, desempenhando tarefas ou funções; características pessoais adequadas tais como “saber falar”, conversar, ser tranquilo, humilde, conhecer e se dar bem com toda a comunidade; aquisição de conhecimento através de seus estudos das leis e política *jurua*, bem como de sua própria cultura; participação nas reuniões políticas e gerais da comunidade, juntamente com o reconhecimento de que seu conhecimento é válido e importante para o grupo. (SCHUTZMAN, ARANHA, 2013, p. 1).

Isso conflui, por sua vez, com o que os próprios *Referenciais de formação dos professores* estipulam como expectativas para atuação docente, segundo as quais, Grupioni (2013) destaca:

ser profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo; ser capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade; que seja capaz de propor uma organização curricular que oriente o trabalho a ser desenvolvido na escola, sequenciando conhecimentos e habilidades que seus alunos irão desenvolver. (GRUPIONI, 2013, p.06).

Escolhidos pelo reconhecimento das lideranças e da própria comunidade, os professores e professoras indígenas carregam uma responsabilidade tripla, para com seus alunos e alunas, especificamente, ao que se restringe a sala de aula, no que se refere a relação professor – aluno; para com a comunidade, no que tange ao próprio projeto de futuro e as demandas cotidianas; e, por fim, a própria Cultura, o *nhande reko*, com a qual precisa se preocupar, valorizar e fortalecer.

Por tudo isso, é inegável que a figura dos professores e professoras indígenas seja relevante para o movimento indígena, aliás, “a proposta da educação escolar indígena diferenciada foi também fundamental para o surgimento de um novo segmento estratégico do movimento indígena, pois representa a possibilidade de se retomar o controle sobre a vida das próprias comunidades, que a escola e a igreja haviam tomado, cabendo aos professores serem mais um polo na luta pelos direitos indígenas (LUCIANO, 2006).

3. Considerações

As experiências, as observações iniciais ao longo da licenciatura, possibilitaram a formulação de hipóteses sobre o comportamento de docentes indígenas na sala de aula, e conseqüentemente, o que talvez entendessem por prática docente. Entretanto, quanto mais leituras acrescidas a uma observação participante se acumulam, melhores são os diagramas interpretativos que se podem criar.

Acreditava, a princípio, que docentes indígenas Guarani Mbya, entre as hipóteses imagináveis, entenderiam sua prática docente ou como estratégia de luta por reconhecimento, apropriando-se da forma de transmitir os saberes tradicionais Guarani, do *nhande reko*, no universo escolar, ou como reprodução do modelo convencional de ensino não-indígena, cujo ponto de partida são saberes tradicionais reunidos em campos disciplinares, alheios à especificidade cultural dos alunos e alunas Guarani.

Contudo, essas eram as minhas premissas, as minhas interpretações de que tipo de professores e professoras eu poderia encontrar, quando essas mesmas características poderiam flutuar entre uma pessoa e outra, que cada uma em seu turno poderia promover práticas inovadoras, além do que toda a escola indígena já simboliza diante da escola não-indígena convencional, assim como de outras escolas indígenas.

Ademais, a prática docente por si só já poderia ser uma estratégia ou produzir estratégia de luta por reconhecimento, e nesse sentido, qual o papel da transmissão dos saberes tradicionais no cotidiano escolar? O quanto isso pode ser entendido como algo inovador ou uma mera escolarização dos saberes tradicionais? Além disso, o quanto o uso de saberes tradicionais reunidos em campos disciplinares não poderia ser subvertidos a uma nova proposta de educação, o quanto usá-los seria era reprodução do modelo convencional de ensino não-indígena?

Como recursos e métodos, salientava que a pesquisa seria de natureza qualitativa, centrada num trabalho descritivo bem detalhado, tendo em vista gerar informação consistente para ser agrupada em categorias correspondentes ao engajamento político ou à reprodução do ensino tradicional não-indígena.

Justificava-me que os procedimentos adotados não demandavam recursos materiais significativos. Em vez disso, requeriam muita disponibilidade de tempo e especialmente capacidade de escuta, tanto nas observações diretas do ambiente escolar quanto nas entrevistas. Os procedimentos se organizariam de modo que as informações obtidas nas entrevistas pudessem ser verificadas e reexaminadas com recurso a novas consultas às pessoas entrevistadas.

O balanço da literatura especializada, principalmente as pesquisas antropológicas sobre os Guarani, delinearía aspectos culturais que favoreceriam a compreensão do processo de transmissão de saberes tradicionais que poderiam ser apropriados ou não na prática escolar.

Além disso, entendendo a educação escolar indígena como possível inovação educacional, tornar-se-ia essencial a leitura crítica sobre o tema.

Tendo caracterizado o que fosse específico para os Guarani, observaria professores e professoras em suas interações dentro do coletivo escolar e nas aulas, aliando-se ao balanço da produção científica correspondente para melhor direcionar possíveis entrevistas, a serem esquematizadas ou semiestruturadas em roteiros.

Entretanto, as estadas em campo e as leituras sobre pressupostos etnográficos foram moldando as perspectivas de análise e observação. Percebendo a necessidade de estabelecer, primeiramente, uma relação mais próxima com meus e minhas informantes, fui deixando o tempo fluir. Apropriei-me das conversas, posicionei-me em algumas, participei de tudo o que me convidavam ou solicitavam, para que, aos poucos, nas conversas do dia-a-dia, pudesse retirar o que me servisse para a pesquisa.

Descartei a ideia das entrevistas estruturadas enquanto estava no trabalho de campo. Não queria reduzir a pesquisa de campo a “entrevistas quase terapêuticas entre apenas duas pessoas” (FONSECA, 1999, p. 64). Meus e minhas informantes não eram isolados e isoladas de um meio social, político, histórico, as relações que estabeleciam comigo e com as outras pessoas eram importantes. Queria entendê-las fora de uma salinha com perguntas e respostas.

Ora, devemos lembrar que a entrevista a dois é uma situação particular que exige um registro específico. É muitas vezes na tentativa de ajustar sua narrativa às expectativas do pesquisador que o informante tece seus exageros: para entreter seu interlocutor tanto quanto para manipulá-lo. (FONSECA, 1999, p. 64)

No entanto, se eu descartava as entrevistas estruturadas, não significava que não precisava pensar em algumas perguntas que pudessem nortear de algum modo minha pesquisa. Entre estas, qual era o histórico dos professores e professoras indígenas Guarani? Como haviam se tornado professores ou professoras? O que achavam da sua prática docente? O que era bom? O que era ruim de ser professor ou professora?

As perguntas poderiam ser feitas aleatoriamente. Aliás, muitas das quais se davam em conversas soltas, por exemplo, quando conversei com Tiago, professor e liderança sobre o meu projeto de pesquisa, apenas falando o que pretendia descobrir, e ele me respondeu:

professor indígena Guarani não pensa como professor *jurua*, nós não somos professores, estamos professores, aqui é só uma passagem para servir nossa comunidade, amanhã, podemos estar no postinho, no Ceci, ir para outra aldeia. Não somos professores para ganhar dinheiro, porque é um emprego, mas, para contribuir com a nossa comunidade.

Busquei, então, nas conversas informais, perceber o quanto o discurso sobre a escola “ser uma arma contra *jurua*, de ser importante para conhecer e entender o *jurua reko*, assim como de fortalecer e valorizar o *nhande reko*”, reproduzida em muitas falas de professores e professoras, principalmente as da Jera, Poty, também professoras e lideranças, e Tiago, está para além de um discurso recorrente das lideranças, como isso é prático, como isso se dá nas aulas.

Pensei também em observar as salas de aulas e me vi frustrada diante do meu diário de campo, quando vi poucos registros sobre estas. Mas, havia esquecido que estava diante de outra realidade. Se, na escola não-indígena convencional, era comum o confinamento espacial e o distanciamento do contexto e demandas da comunidade à qual pertencia, na escola indígena, ao contrário, havia uma série de projetos, atividades diferenciadas, políticas e festivas fora da escola.

De algum modo, eram poucas as aulas confinadas na sala de aula, quase sempre havia alguma atividade diferenciada, desde as programadas em projetos pedagógicos, como produção de horta, coleta seletiva, campanha sobre o mosquito da dengue, até eventos da comunidade como manifestações a favor da demarcação das terras indígenas e encontros de *xondaro e xondarea kuery*.

Fica claro o quanto todos esses aspectos interessariam a uma pesquisa observante, participativa e interpretativa, uma vez que se preocupa, como afirma Erickson (1989), com relações entre as perspectivas de significado, de valores e sentidos estabelecidos pelos sujeitos e das circunstâncias ambientais de ação, dos contextos, nas quais eles se encontram.

O que também acontece nas salas de aulas e deve ser considerado por pesquisadores e pesquisadoras interpretativos é a existência de microculturas diferentes entre uma aula e outra, independente do grau de semelhanças existentes entre ambas.

Sendo assim, do ponto de vista interpretativo, para Erickson (1989) o ensino eficaz não se contempla como uma série de atributos generalizados à um professor ou aos alunos, mas, é relevante a troca, as relações, que o ensino eficaz produz em dados contextos da prática de um professor específico com um conjunto específico de alunos, em determinado ano, dia ou momento.

Nesse sentido, ainda que minha preocupação não seja a efetividade da prática docente, mas como docentes Guarani a entendem, considero que é importante levar em conta as relações estabelecidas, tanto pelos significados que produzem dentro e fora da sala de aula,

quanto ao que é relativo da própria cultura Guarani, que valoriza as relações na produção e transmissão de conhecimento.

É fundamentalmente relevante considerar as redes de parentesco e os papéis que professores, professoras, alunos e alunas ocupam fora da escola. O que é mais singular nas relações entre eles e/ou elas, é que docentes e estudantes pertencem à mesma comunidade, muitas vezes pertencem à mesma família, de modo que é impossível ficar alheia a tudo o que acontece para além da escola. Escola, aliás, que não tem muros.

Meu campo, por certo, é a terra indígena Guarani Mbya, mais precisamente a *tekoa* Tenonde Porã, e a EEI Gwyrá Pepo. Busco como informantes os professores e professoras, chego com uma série de pressuposições que vão sendo desconstruídas ao longo do contato, das reações estabelecidas com as pessoas pesquisadas e a bibliografia que se assume como suporte.

Vinculo-me a alguns professores e professoras, que vão contribuindo para aproximação de outros e vou construindo e firmando minhas redes de relações, bem como, os laços entre as pessoas com quem me envolvo. Não sou neutra, crio laços de amizade, faço-me presente, elas me influenciam assim, como de algum modo, eu as influencio.

A alteridade é constante, tanto pelos pertencimentos étnicos, quanto pelos papéis desempenhados, pesquisadora e pesquisados, mas, é nesse paradoxo de distância e aproximação que posso confrontar as diferenças.

Nesse sentido, Fonseca (1999) destaca que, quando o objeto de estudo não é mais o informante, mas, aquele que interage com seu grupo e meio social, um nativo que não se insere nos quadros estabelecidos pela entrevista, em que o pesquisador se sente um intruso, sente-se não estar mais no controle (ou de continuar com essa ilusão), é quando nos tornamos parte.

É nesse momento que nossos interlocutores e interlocutoras se sentem à vontade conosco, tornamo-nos próximos, cravamos nosso pertencimento à realidade pesquisada. E não há neutralidade. Mas é, ao perceber que existem outros, para além dele, que pode perceber melhor os “próprios contornos e limites históricos de seus próprios valores” (p. 65).

Eis, então, o processo da reflexividade, de analisar os dois universos simbólicos, o seu, de pesquisador, e do outro, o pesquisado, no movimento de ida e volta, que nem sempre a

entrevista propicia. Para além disso, quando incorporo as noções de Fonseca (1999) sobre as etapas do método etnográfico – estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação e sistematização – no percurso que tenho traçado ao longo de minha pesquisa, tenho a impressão de seguir a estrada de tijolos amarelos.

Os estranhamentos se dão nos primeiros contatos e servem para construção do objeto de estudo, como minhas perguntas sobre o sistema escolar indígena e minha atuação como professora me levaram à pesquisa centrada na prática docente. Início os contatos, restabeleço-os, aproximo-me, crio e firmo minhas relações.

Torno-me uma pesquisadora observadora e participante, dispenso o caderno de campo enquanto interajo com meus interlocutores e interlocutoras para, depois, transcrever minhas memórias. Penso respeitá-los e respeitá-las com isso, uma vez que valorizam a oralidade.

Etnologias, etnografias, diagramas, mapas, genealogias, vão fazendo parte de um portfólio bibliográfico para que, depois, eu possa começar a desconstruir, avaliar as perguntas feitas e o que cada dado colhido pode responder. Estou exatamente nessa etapa do processo, parada, revisando as noções de minha cultura escolar e não-indígena para enxergar os significados particulares da cultura do outro Guarani. Espanto os estereótipos.

Ao mesmo tempo em que busco dinâmicas análogas para comparar ao caso a que me dedico, descubro sobre os movimentos indígenas e as experiências escolares de outros povos, traço semelhanças e diferenças. Finalmente, quando conseguir encabeçar todos esses saberes, recolhidos dessas andanças, poder sistematizar.

Montar o quebra-cabeça, como afirma Fonseca (1999), juntando as peças colhidas ao longo do trabalho de campo com a leitura bibliográfica, que faço em parte aqui, para tentar compreender como o sistema funciona: como é que os Guarani Mbya entendem sua prática docente? Como ela se manifesta? Como tenho conseguido enxergar isso à luz das minhas hipóteses?

Desse modo, escolho veredas que se dedicam a leituras mais específicas e a estrutura de entrevistas, dialogando minhas observações com as teorias e falas de meus interlocutores, mas com a preocupação de sempre esclarecer a eles os processos da pesquisa, costurando com eles uma colcha de saberes.

A prática docente indígena dos Guarani Mbya vai se construindo como um reflexo e essência do papel de liderança, ser professor e professora indígena é mais do que estar na sala de aula, são educadores e educadoras. A formação é dada na prática e na prática eles reconhecem com melhores olhos os problemas e demandas da própria comunidade.

Os discursos são mais do que discursos sobre uma política e atuação numa escola bilingue, intercultural e diferenciada. O espaço de fronteira é demarcado, mas também é apropriado e ressignificado. As práticas trazem aspectos de inovação e mesmo no que para os não indígenas poderia ser considerado convencional, com a velha estrutura “giz, saliva e lousa”, se destaca uma proposta de educação escolar engajada, ligada a sua singularidade étnica, aos projetos de futuro da própria comunidade e uma experiência que poderia também contribuir as práticas docente das escolas não indígenas.

Referências

ABBONIZIO, A. C. O. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. São Paulo, 2013. 193 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BITTENCOURT, C. M. F. *Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2002. 177 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial curricular nacional para escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998. 339 p.

ERICKSON, F. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In: WITTROK, M. *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos de observación*, Barcelona: Paidós MEC. Pp.203-47. (1989).

FONSECA, C. *Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, ANPED, n.10, p.58-78, jan/abr 1999.

GEERTZ, C. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. In: *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2003.

GHANEM, E., ABBONIZIO, A. A escola indígena e as aspirações de futuro. *Revista Tellus*, n. 23, p. 147-161, jul/dez 2012. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/262>. Acesso em: 26 jul. 2015

GHANEM, E. *As inovações da escola Tuyuka: superando a educação colonialista*. Relatório Científico. São Paulo, 2016.

_____. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso redes da maré (Rio de Janeiro, RJ). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, abr/jun. 2013.

GRUPIONI, L.D.B. *Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil*. Pro-Posições [online] v. 24, n. 2 (71) p. 69-80, maio/ago. 2013

_____. *Caderno de apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. 240 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KAHN, M., AZEVEDO, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 57-80.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. São Paulo: Unesp, 2007. 445 p.

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. 2. ed. São Paulo: USP, 1974.

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

SZTUTMAN, R., ARANHA, A.O. As atuais formas de liderança política entre os Guarani-Mbya da Terra Indígena Tenonde Porã no embate com a política jurua (não-indígena). 21º Simpósio Internacional de Iniciação Científica – SIICUSP. 2013. Resumo. p.1. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=375&numeroEdicao=21>. Acesso em: 25 jul. 2016.

TASSINARI, A. M. I. A educação indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TESTA, A. Q. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya*. 2007. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo – SP. 2007.

_____. *Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar*. 2014. 308 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.