

Dossiê Especial
Educação e Povos Indígenas:
Identities in Construction and Reconstruction

arquivos analíticos de

políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 164

2 de novembro de 2020

ISSN 1068-2341

**De Escola Colonizadora a Lugar de Resistência Étnica: A
Escola Indígena Específica e Diferenciada que Querem os
Povos Mbya Guarani**

Fátima Rosane Silveira Souza

Universidade La Salle (UNILASALLE)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNISC)



Ana Luisa Teixeira de Menezes

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNISC)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP UNISC)

Brazil

Citação: Souza, F. R. S; Menezes, A. L. T. de. (2020). De escola colonizadora a lugar de resistência étnica: A escola indígena específica e diferenciada que querem os povos Mbya Guarani. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(164).

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4770> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumo: Este artigo propõe discussões sobre a educação na escola indígena, na perspectiva dos povos Mbya-Guarani das aldeias *Tekoa Ka'agui Poty* e *Tekoa Yvy Poty*, sul do Brasil. A escola indígena quer transformar um modelo de escola colonizador e integracionista, em um lugar de resistência étnica, de preservação da cultura. Como política pública, sua efetividade depende de

posicionamentos governamentais que são influenciados pela dificuldade do não indígena em compreender e respeitar as diferenças que observam no modo de ser Guarani. O Guarani não faz distinção entre vida, educação e espiritualidade e quer uma escola que contribua para fortalecer esse modo de viver. A metodologia de investigação tem como inspiração uma ação participante e colaborativa, com trocas recíprocas e simétricas entre indígenas e não indígenas.

Palavras-chave: escola indígena; resistência étnica; Guarani; políticas públicas

From colonizing school to place of ethnic resistance: A special and different indigenous school for the Mbya Guarani people

Abstract: This article proposes discussions about the education in the indigenous school, from the perspective of the Mbya-Guarani people of the villages Tekoa Ka'agui Poty and Tekoá Yvy Poty, sur of Brazil. The indigenous school wanted to transform from the model of a colonialist and integrationist school into a place of ethnic resistance and the preservation of culture. As a public policy, its effectiveness depends on governmental perspectives that are influenced by non-indigenous difficulty in understanding and respecting the Guarani culture. The Guarani make no distinction between life, education, and spirituality and want a school that contributes to strengthening this way of living. The research methodology is inspired by participatory and collaborative research, which provides reciprocal and symmetrical exchanges between indigenous and non-indigenous people.

Keywords: indigenous school; ethnic resistance; Guarani; public policies

De escuela colonizadora a lugar de resistencia étnica: La escuela indígena específica y diferenciada que quieren los pueblos Mbya Guarani

Resumen: Este artículo propone discusiones sobre la educación en la escuela indígena, en la perspectiva de los pueblos Mbya-Guarani de las aldeas Tekoa Ka'agui Poty y Tekoá Yvy Poty, sur de Brasil. La escuela indígena quiere transformar un modelo de escuela colonizador e integracionista, en un lugar de resistencia étnica, de preservación de la cultura. Como política pública, su efectividad depende de posicionamientos gubernamentales que son influenciados por la dificultad del no indígena en comprender y respetar las diferencias que observan en el modo de ser Guarani. El guarani no hace distinción entre vida, educación y espiritualidad y quiere una escuela que contribuya a fortalecer ese modo de vivir. La metodología de investigación se inspira en la investigación participativa y colaborativa, que proporciona intercambios recíprocos y simétricos entre indígenas y no indígenas.

Palabras clave: escuela indígena; resistencia étnica; Guarani; políticas públicas

Introdução

A educação escolar indígena, no Brasil, tem como marco importante a Constituição Brasileira de 1988. Esta foi a primeira carta constitucional a reconhecer o direito de os indígenas utilizarem as suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem na educação escolar (art. 210, § 2º, CF). A legislação infraconstitucional foi, gradativamente, incluindo elementos instrumentais para o exercício desses direitos. A audiência prévia das comunidades indígenas está garantida desde o planejamento das atividades. A legislação também prevê o apoio técnico e financeiro do Sistema de Ensino da União à educação intercultural por meio de programas de ensino e pesquisa.

O novo regramento constitucional procurou romper com os processos deliberados de integracionismo, influenciados por uma concepção etnocêntrica, que predominou desde o séc. XVI, com o início da colonização europeia. Dentro da cultura integracionista, os povos indígenas deveriam se integrar à “comunidade nacional”. A condição do indígena era considerada uma situação transitória, pré-civilizatória. Para os defensores do integracionismo, assim que os indígenas conhecessem as vantagens evidentes de ser civilizado, fariam adesão imediata ao modo

de vida urbano-civilizado (Souza Lima, 2015). A ideia de integração traz subjacente a concepção do indígena como um povo sem cultura. A integração à sociedade é, também, uma estratégia que a sociedade usa para tentar negar e silenciar as diferenças. Sabemos como é complexo o conviver com a diferença, ou como nos diz Dussel (1997), o conviver num mundo de existência compartilhada e de reconhecimento do outro. Mais simples e mais fácil é procurar negar a diferença.

A prepotência do colonizador considerava que esses povos não tinham cultura. Como eles não viviam de acordo com a concepção cultural ocidental de civilização, então era como se não tivessem cultura, eram considerados seres primitivos. E o processo de escolarização dos indígenas tornou-se instrumento desse projeto civilizatório. Nesse aspecto, a escola era considerada uma etapa para a “evolução” dessas culturas tidas como inferiores e desqualificadas.

Até o advento da Carta Constitucional de 1988, não havia, legalmente, para os povos indígenas, o reconhecimento do direito de manter a sua organização social, de ser diferente e de fortalecer suas práticas socioculturais. O marco constitucional estabeleceu parâmetros para orientar as políticas públicas voltadas às populações indígenas.

Historicamente, os movimentos de afirmação étnica ou de uma emergência indígena, na América, se tornaram mais evidentes a partir das últimas décadas do séc. XX. Esses movimentos mobilizaram instituições como o Banco Mundial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Esses organismos internacionais passaram a recomendar e orientar para o reconhecimento e o respeito dos direitos indígenas. Para os movimentos indígenas, “... la question central ... reside en la educación. En la educación de los indígenas y en la educación de los no indígena (Bengoa, 2000, p. 299). Como se trata de instituições com grande influência no campo econômico internacional, suas recomendações serviram de alerta, principalmente, aos países da América do Sul. Muitas das políticas públicas de reconhecimento dos direitos dos indígenas e de respeito à diversidade foram implantadas a partir dessas recomendações. Esses movimentos trouxeram visibilidade aos povos indígenas e contribuem para uma cultura de respeito à diversidade cultural.

Nesse contexto, está a escola indígena, que deve ser específica e diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, como estabelece a legislação. A escola indígena, como política pública, tem a garantia de receber um tratamento diferenciado e próprio. Apesar disso, enfrenta inúmeros impasses para a efetividade desse direito.

Na perspectiva dos povos indígenas, a escola deve ser um espaço de preservação da cultura e de afirmação étnica. Ao mesmo tempo, essa escola constituiu-se em um instrumento para a compreensão do mundo não indígena, onde podem ser adquiridos os conhecimentos necessários para ter acesso aos direitos conquistados, como a aprendizagem da língua portuguesa. A escola indígena também contribui para os movimentos de mobilização e de diálogo permanente com a sociedade não indígena.

Desde que a escola indígena tornou-se um direito constitucionalmente assegurado, é possível observar, a partir dos diálogos com professores, conselheiros e lideranças, que os povos indígenas conseguiram transformar um elemento que havia sido instrumento de colonização e de homogeneização cultural em um espaço para afirmação étnica e diálogo com o não indígena.

Ainda assim, as vantagens associadas à escola indígena não são um entendimento unânime entre os povos indígenas, em especial os povos Mbya-Guarani que vivem ao sul do Brasil. Esses povos lidam com posicionamentos conflitivos e ambíguos entre o querer e o não querer a escola. Essa ambiguidade tem origem nas dificuldades que encontram quando buscam conformar a escola ao *Mbyarekó*, ao modo de ser Guarani, e não encontram ressonância desse anseio de parte dos gestores dessas políticas públicas (Bergamaschi, 2005).

Os processos de instalação das escolas em comunidades indígenas Mbya-Guarani foram acontecendo de forma mais gradual do que em outras comunidades. A reflexão sobre a pertinência da escola na comunidade é permanente. A insatisfação está relacionada ao modelo padronizado estabelecido pelas políticas públicas nacionais.

Para compreender esses movimentos, precisamos olhar para a cosmologia desses povos e, a partir daí, compreender a concepção de educação e de educação escolar para os Mbya-Guarani.

Metodologia

Em termos metodológicos, as reflexões resultam de pesquisas que foram se constituindo a partir de uma ação participante e colaborativa com lideranças, professores e conselheiros de comunidades Mbya-Guarani *Tekoa Ka'agui Poty* (Aldeia Flor do Campo) e *Tekoá Yry Poty* (Aldeia Flor da Terra), situadas no Rio Grande do Sul, extremo sul do Brasil.

O ato de investigar, como uma ação participante e colaborativa, constitui-se a partir do estar junto, da convivência, dos diálogos, da escuta respeitosa, das trocas recíprocas, dos encontros nas aldeias ou na universidade. Esse modo de investigar tem como inspiração a pesquisa participante (Brandão, 1984), na medida em que possibilita a participação e o envolvimento de todos os atores sociais, em vista de objetivos comuns.

Os modos de investigar foram sendo refinados ao longo dos diálogos e do fortalecimento das relações. Indígenas e não indígenas encontram-se na condição de pesquisadores, tensionando o tradicional contexto da relação de investigador-investigado, de uma relação de sujeito-objeto, para uma relação sujeito-sujeito.

Esse modo de pesquisa reconhece o indígena como protagonista de sua história, autor e detentor de conhecimentos importantes para a pesquisa acadêmica. O diálogo e as relações simétricas são um modo de exercitar e ampliar esse percurso metodológico. São disposições distintas diante do mundo e que têm o direito de coexistência e diálogo.

A disposição de construir relações simétricas entre pesquisadores procura, também, tensionar a hierarquização de conhecimentos e a exclusão do campo acadêmico daquilo que não é considerado científico, como a distinção entre saberes e conhecimentos.

Bergamaschi e Menezes (2019) problematizam a hierarquização entre conhecimentos e saberes. Na perspectiva da intercência, afirmam as autoras, os saberes indígenas estão incluídos no campo científico e acadêmico, assim como “os sábios e as sábias, mestres da e na oralidade, que ofertam seus conhecimentos milenares, produzidos e transmitidos com metodologias próprias (Bergamaschi e Menezes (2019, p. 191).

Little (2010, p. 20) nos fala de interculturalidade como “formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna”. Essa relação pressupõe o reconhecimento da simetria dos conhecimentos e, a partir da dinâmica das negociações, da confiança e do envolvimento dos participantes, vai produzir um terceiro espaço cognoscitivo. Espaço cognoscitivo, segundo o autor, como a montagem de diversas pessoas, técnicas, lugares, atividades historicamente construídas e situadas. Um espaço cognoscitivo que vai se constituindo a partir do diálogo, do tensionamento, de uma escuta sensível e de uma disposição de abertura ao outro e à sua diferença.

Essa disposição de estar em pesquisa intercultural ajuda a tensionar o modo de pensar do não indígena diante do e a respeito do indígena, um outro tão diferente. Na mesma medida, o não indígena também é observado, investigado e tensionado em seus posicionamentos diversos. Esses diálogos vão ajudando a configurar novos modos de investigação acadêmica, um processo em permanente construção.

Nesse modo de pesquisar, são utilizados recursos de gravação, filmagem, anotações, registros fotográficos, sempre com combinações prévias. E as falas dos indígenas, seu modo de pensar, vão sendo cada vez mais divulgadas, seja em publicações específicas ou em diálogo com pesquisadores não indígenas.

Estruturalmente, o artigo, traz informações gerais censitárias sobre os povos indígenas, no Brasil, dados antropológicos e geográficos indispensáveis para melhor situar e identificar os povos Mbya-Guarani que aqui são retratados. Na sequência, serão abordados os processos

próprios de educação da criança e do jovem Guarani, a escola indígena e os tensionamentos que têm sido observados entre um e outro.

As citações do etnônimo Mbya-Guarani ou Guarani são utilizadas como sinônimos, mesmo porque as cosmologias das parcialidades são muito próximas. Ainda, de acordo com a prática recomendada na “Convenção para a grafia dos nomes tribais”, criada na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953 (FUNAI, 2016), a grafia do etnônimo Guarani não adota a forma flexionada.

Os Mbya Guarani

Os Mbya-Guarani integram a família linguística Tupi-Guarani. Os Tupi-Guarani são também conhecidos como Tupinambá e, tradicionalmente, habitavam preferencialmente, as terras litorâneas. No interior, viviam em extensas áreas do planalto meridional e países vizinhos (Almeida & Neves, 2015), principalmente em regiões interfluviais, onde conviviam com os ancestrais de outros povos.

O povo indígena Guarani, atualmente, vive na região meridional da América do Sul. Além do Brasil, habitam áreas de países como Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia. Segundo o documento Mapa Guarani Continental (2016), nessa região há, aproximadamente, 280.000 Guarani. No Brasil, são cerca de 85 mil Guarani, e fazem parte de uma população próxima a 1 milhão de indígenas, que falam 274 línguas e onde vivem cerca de 305 etnias. Os povos Guarani representam uma das maiores populações indígenas do Brasil e, também no continente sul-americano.

Na década de 1950, o antropólogo Egon Schaden (1974) propôs uma classificação dos povos Guarani em três subgrupos ou parcialidades: Nandeva, Kaiowá e Mbya. Essa classificação foi realizada a partir da convivência do antropólogo com os Guarani e leva em consideração as diferenças que identificou em relação à língua, aos costumes e às práticas rituais. As denominações que cada subgrupo atribui a si mesmo e aos demais não seguem essa classificação, que é adotada para fins didáticos, em estudos acadêmicos, até mesmo como ponto de partida para esse tipo de identificação. Algumas diferenças mais significativas podem ser observadas nas cestarias e na fonética diferenciada do modo de falar de cada grupo (Meliá, 2016).

Na história do Brasil e da colonização, a partir do século XVI, a existência dos Guarani se confunde com a história do processo da expansão ibérica para o interior do continente. Mesmo aqueles grupos que tentaram se manter afastados do contato, e procuraram se refugiar em territórios mais afastados, foram sendo impactados pela presença do colonizador europeu (Monteiro, 1998).

Para suportar o impacto do longo contato com o colonizador, caracterizado por perseguições culturais e físicas, Ladeira (2014) observa que os Mbya-Guarani desenvolveram mecanismos para guardar e viver suas tradições culturais e religiosas. Os Mbya-Guarani estabeleceram uma espécie de diplomacia no relacionamento com o colonizador, o que se tornou uma forma de assegurar sua reprodução enquanto povo e etnia, sem deixar o inevitável convívio com o não indígena. O relacionamento mais amistoso poderia resguardar seu povo do sofrimento de novas feridas. Os Guarani procuravam, inclusive, dissimular suas manifestações religiosas do olhar do colonizador. Esse comportamento levou os primeiros viajantes estrangeiros, no período colonial, a afirmar que, além de não terem religião, nem mesmo possuíam “uma vaga ideia de Deus” nem “sinais tangíveis da vida religiosa” (Clastres, 1978, p. 22). Ao expressar esse pensamento, o colonizador deixa emergir sua visão etnocêntrica, incapaz de compreender ou mesmo de levar a sério a profundidade espiritual e religiosa que os Guarani cultivavam, “em que os próprios homens se esforçam por se tornar semelhantes aos deuses, imortais como eles” (Clastres, 1978, p. 31).

Essa construção de ausência de religião se mantém viva no imaginário dos brasileiros. O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) lembra que o colonial constituiu o grau zero a

partir do qual foram construídas todas as concepções que chegaram a este terceiro milênio. Passados mais de cinco séculos, ainda persiste vivo um equívoco que começou a ser construído no séc. XVI, quando os humanistas consideraram sub-humanos os selvagens que habitavam estas terras. A alma dos indígenas era considerado um receptáculo vazio, um *anima nullius*, um vazio jurídico. Essa condição jurídica atribuída aos povos que viviam na América autorizava a apropriação das terras por eles ocupadas. Nesse caso, a condição da terra ocupada pelos indígenas seria uma espécie de *terra nullius*, uma terra de ninguém.

No entendimento de Anibal Quijano (2010), todos esses processos de dominação e ocupação que se instalaram desde a chegada dos europeus a estas terras foram solidificando um projeto de colonialidade de poder. O projeto de colonialidade se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população como instrumento de sustentação de poder, operando “em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos, da existência quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.” (Quijano, 2010, p. 84). São processos que tiram dos povos indígenas sua agência histórica, que não reconhecem sua complexidade e negam visibilidade à importância histórica que tiveram e ainda têm na contemporaneidade (Souza Lima, 2005).

Situação Atual – O Arquivo de Imagens Coloniais

No Brasil de hoje, após tantos séculos de colonização, os povos indígenas são vistos a partir de um arquivo de imagens coloniais (Souza Lima, 2015) que, em pleno século XXI, a sociedade segue acessando e reproduzindo, sem questionar sua veracidade. As imagens produzidas durante o processo de colonização, a partir de relatos e atos realizados pelos órgãos políticos e pelas instituições religiosas, ainda se mantêm vivas no imaginário dos brasileiros. E essas imagens são reproduzidas na forma como emitimos opiniões sobre como deve ser a vida dos povos indígenas, mesmo sem conhecer sua história ou sua cosmologia. E esse pensamento se materializa em muitos aspectos da vida do indígena, principalmente no acesso e na efetividade de seus direitos, como é o caso da escola específica e diferenciada.

Um dos suportes dessa colonialidade do poder pode ser observado na educação escolar em geral. Na escola regular (não indígena), observamos que predomina o pensamento inspirado por autores e estudos de países europeus, e os saberes e a cultura indígena são pouco valorizados e, muitas vezes, considerados inferiores ou, simplesmente negados. A multiracialidade existente no Brasil é abordada como um exemplo de miscigenação bem sucedida.

Mesmo sem se dar conta, o discurso escolar vai reproduzindo uma visão segundo a qual o colonizador teria cumprido uma missão civilizatória amigável e que teria trazido apenas benefícios aos povos tradicionais. Ainda que essa “missão civilizatória” tenha sido profundamente invasora e genocida, esse tratamento reflete uma condição de negação e invisibilidade em relação aos povos indígenas. São gestos e pensamentos que evidenciam esse desvalor de uma forma quase autônoma, nem percebemos a negação que operamos em relação ao outro. Essa negação resulta do “epistemocentrismo hegemônico que ha sido instrumental al poder” (Guerrero Arias, 2010, p. 4), ou de uma espécie de epistemicídio (Santos, 2010), que vai destruindo algumas formas de saberes locais, considerados inferiores, em grande desperdício da riqueza presente na diversidade cultural. Nessa saga epistemicida, os povos indígenas devem se inserir no sistema capitalista, como mão de obra menos qualificada e mais barata e como consumidores de um grande mercado internacional e da cultura ocidental (Velho & V. Castro, 1978).

A dificuldade para reconhecer o indígena como sujeito de conhecimento está fortemente influenciada pela concepção de que conhecimento válido é exclusivamente aquele que se encontra fundado na ciência moderna, no conhecimento científico. Ocorre que, se aceitarmos que há uma pluralidade de explicações para a realidade que nos cerca, afirma Santos (2010), a preferência por uma dessas explicações vai depender dos critérios epistemológicos que

adotamos. Veremos, então, que a ciência moderna não é, necessariamente, a única explicação possível para a realidade, mas apenas “um juízo de valor” (Santos, 2010, p. 140) entre tantos outros.

Para Rodolfo Kusch (2012), filósofo argentino, a América do Sul, apesar de toda a violência que sofreu com a colonização, sempre pode surgir de outra maneira. De um lado, “los estratos profundos de América con su raíz mesiánica y su ira divina a flor de piel y, por la otra, los progresistas y occidentalizados ciudadanos. Ambos son como los dos extremos de una antigua experiencia del ser humano” (Kusch, 2012, p. 18). São disposições antagônicas que têm o direito de coexistência e diálogo.

Na perspectiva da intercência, os saberes indígenas estão incluídos no campo científico e acadêmico, na linha do pensamento de Bergamaschi e Menezes (2019).

A colonialidade se torna ainda mais perversa quando uma escola regular ou dita não-indígena recebe um aluno indígena. Os processos monoculturais passam a operar verdadeiros epistemicídios nos saberes e conhecimentos que os indígenas trazem de sua cultura, de suas cosmologias e de sua tradição milenar.

Para a escola regular, o Guarani ainda é considerado alguém sem cultura; seus conhecimentos e saberes, como credence e superstição, uma disputa entre o que é e não é tido como científico. Na perspectiva cientificista, o Guarani precisa ingressar imediatamente no processo civilizatório, inserir-se dentro de uma cultura válida, num contexto em que sua existência, sua história e seus saberes milenares são invisíveis.

E nos deparamos com algo que não conseguimos compreender: uma estrutura social que tem por base a cooperação, o diálogo, o aconselhamento, a produção coletiva das atividades e a espiritualidade. Esse modo de estar no mundo e em relação tem ajudado a constituir os percursos metodológicos da ação participante e colaborativa das investigações.

A convivência e os diálogos com os Guarani são importantes para compreender a dimensão de espiritualidade que dá fundamento e sentido à sua vida. Seus rituais, sua espiritualidade, seu despojamento de bens materiais e seu modo de estar no mundo, embora nos pareçam caóticos, são uma forma de resistência, de afirmação étnica e de exercitar um modo de estar no mundo que não se insere nos padrões mercadológicos capitalistas. Quando alguém pergunta a um jovem Guarani o que ele deseja ser quando for adulto, ele possivelmente vai responder que deseja ser um bom Guarani, respeitar os mais velhos e viver de acordo com o que espera *Nbanderu*, o grande pai e uma importante divindade dentro do plano espiritual. A educação tradicional da criança Guarani orienta para preservar e respeitar sua cultura, não é direcionada para o mercado de trabalho. Esse modo de estar no mundo é de difícil compreensão para quem não conhece o *Mbyarekó*.

Quando a sociedade opera um processo de negação da existência e da história dos povos indígenas, ela perde a oportunidade de conviver e de aprofundar o diálogo intercultural e intercientífico. Ou, como refere Santos (2010), deixa de se abrir a uma ecologia de saberes, assim considerado o reconhecimento e a valorização da rica pluralidade dos saberes que podem ser compartilhados, o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo que nos cerca.

Outros autores também reforçam a importância dessa convivência, como Kusch (2012, p. 9), “Cuando se comprende se sacrifica todo respaldo científico”; Laplantine (2003), para quem o encontro entre culturas contribui para uma experiência de alteridade e de sensibilidade à presença do outro, e o conhecimento da própria cultura passa pelo conhecimento das outras culturas. Uma experiência de alteridade que é uma experiência de ser ele próprio (Meliá, 1999).

Para Dussel (1997, p. 35), uma cultura pode ser “com-preendida” quando nos “incorporamos” à comunidade que a vive, uma incorporação que é comunicada na intersubjetividade, um mundo de existência compartilhada e reconhecimento do outro; uma “tomada de consciência”, o despertar de um mero viver para recuperar a si próprio da alienação que vivemos em relação ao outro.

O processo de compreender o horizonte cultural do outro também contribui para estabelecer compromissos com esse outro. Essas reflexões ainda são escassas na escola regular, seja porque nos falta a compreensão sobre a importância de abrir-se ao horizonte cultural em que o outro habita, ou, ainda que inconsciente, pode ser um modo deliberado para evitar o compromisso com o outro.

Esse contexto evidencia o papel a ser desempenhado pela escola específica e diferenciada indígena, ainda que, no caso dos Guarani, a escola não ocupe a centralidade do processo de educação.

Processos Próprios de Educação Guarani – Os Sonhos e a Palavra-alma

As compreensões sobre os processos próprios de educação da criança e do jovem Guarani ajudam a refletir sobre o papel da educação escolar indígena, a relação com professores não indígenas e as dificuldades de diálogos com os gestores pedagógicos dos órgãos responsáveis pela estrutura e funcionamento das escolas indígenas. Essas reflexões adentraram no universo do sagrado da cosmologia Guarani e ajudam a compreender um pouco mais o modo de vida desse povo.

Para falar sobre a educação Guarani, entramos em um universo muito especial, que se compõe dos sonhos, da palavra-alma nos rituais de nomeação da criança, da centralidade da *Opy* (casa de rituais) em uma comunidade, da relação com as divindades, com a terra e a natureza.

Os sonhos e seus simbolismos são como a voz da divindade a ecoar dentro de cada um; comunicam, orientam e alertam. Essa dimensão onírica é muito importante para os Guarani. Cada sonho é compartilhado com os demais membros da comunidade e sua interpretação vai orientar os caminhos a serem percorridos, as decisões mais acertadas; alerta para os problemas ou grandes alegrias que poderão acontecer. Contar o sonho também serve de alerta para toda a comunidade. O sonho também pode inspirar a palavra-alma para a criança que está por nascer.

A palavra-alma, o *Ñe'e* (ou *Nhe'é*), é considerada o sopro criador do Grande Pai *Nbanderu*, a bela palavra, *Ne'e porã*, que identificará o Guarani. É a dimensão divina que torna singular o sujeito que povoa o mundo e sua capacidade de compreender e de agir; um caminhar permanente pela perfeição e imortalidade, um devir-deus, um esforço permanente por se tornar um Guarani melhor.

Ñe'e denomina o espírito enviado pelas divindades para a criança que está por nascer e vai inspirar seu nome Guarani; um sopro divino enviado a cada Guarani desde a concepção, e passará a habitar seu corpo e o proverá com capacidades singulares de comunicação, compreensão e agência (Macedo & Sztutmann, 2014). Para o Guarani, a pessoa é uma “palavra” única e irreduzível, e sua história será uma espécie de hino de belas e boas palavras (Meliá, 1999). As belas palavras são o meio de comunicação com as divindades, indicam a imanência entre os seres divinos e os Mbya (Cadogan, 1997).

Desde pequenas, as crianças aprendem a vivenciar a palavra-alma como potência de agir, de encontro entre a potência celeste e a condição humana, um esforço de aproximação à dimensão divina (Clastres, 1978). A cerimônia coletiva de nomeação, conhecida como *Nhemogaray*, costuma acontecer quando a criança alcança a idade aproximada de 1 ano. Esse diálogo espiritual já acontece antes de a criança nascer; durante a gravidez, os pais já devem cuidar do espírito do filho e preparar-se para recebê-lo. A divindade inspiradora do nome já prepara os pais para compreender o modo de ser dessa criança e a maneira como será educada. O Guarani se organiza a partir dessa divindade. Mas “não somos puros, naturalmente somos imperfeitos (*Teokoaxy*). A gente é só um espelho do ser perfeito e imperfeito”, nos diz Vherá Poty, um jovem Guarani estudioso de sua cultura (Bergamaschi & Menezes, 2015, p. 23-24). A educação Guarani orienta para cultivar bons sentimentos, a ser um bom Guarani porque a fragilidade dos sentimentos dificulta a conexão espiritual.

O Professor Gerônimo Franco (2018), da *Tekoá Yvy Poty* (Aldeia Flor da Terra), no município de Barra do Ribeiro (RS), sobre o modo de educação Guarani, diz que o conhecimento é transmitido oralmente, normalmente ao amanhecer, antes do sol raiar. As reuniões costumam acontecer dentro da *Opy*, onde estão presentes os mais velhos da aldeia, os *Xeramóy* (avós), e outros membros da comunidade, homens, mulheres e crianças. Preparam uma fogueira, fazem o chimarrão, fumam o *petenguá* (espécie de cachimbo tradicional). Contam os sonhos e refletem a respeito. Os *Xeramóy* contam uma história, dão conselhos, principalmente, para os jovens; falam da importância de sempre agradecer a *Nhanderu*. O conselho procura orientar e prevenir; é uma fala que vem direto do coração, tem um bom sentimento. A fala corretiva é diferente, não vem do coração, é uma fala que não contribui para a educação.

Os diálogos na *Opy*, ao amanhecer, são, também, formas de resistência que os Guarani desenvolveram para lidar com os processos de colonização. Evidencia a importância das memórias, de narrar um modo de pensar a si mesmos, como expressa o Cacique João Paulo Acosta, da *Tekoá Ka'agui Poty*: “tudo o que a gente faz é para não esquecer” (Menezes, Richter e Silveira, 2015) e ir construindo processos próprios de resistência a partir da educação e em conexão com o divino. E a *Opy* faz parte de uma religião de caráter profético, centrada, sobretudo, no canto e na dança, ambos muito intensos (Meliá, 2016) e, normalmente, à noite.

A Relação com a Terra e os Processos Próprios de Educação Guarani

Outro elemento muito importante para a educação tradicional Guarani é a relação com a terra em que vivem. Nessa relação, não há o sentimento de posse ou de propriedade e as famílias circulam entre diferentes aldeias, sem apego à casa em que vivem ou aos bens móveis que eventualmente possuem. Os deslocamentos periódicos ou migrações também fazem parte da cosmologia Guarani. Alguns autores atribuem esses deslocamentos à busca de uma *Yvy Maraey* (uma terra sem males). De uma maneira bastante sintética, sem utilizar elementos de ordem filosófica, podemos entender *Yvy Maraey* como uma terra onde seria possível viver de uma forma semelhante aos deuses (Clastres, 1978), o que também pode significar um lugar bom para plantar, com grande extensão de mata e rio com águas não poluídas, onde é possível produzir bom artesanato, e comercializar com facilidade.

Mas esses deslocamentos podem ter origem em outras situações, como ajudar a fortalecer as relações com parentes, a estabelecer uma espécie de rede de relações sociais. Os deslocamentos também são realizados em movimentos de reocupação ou de retomada de terras tradicionais que se tornaram propriedade privada.

Essa circulação entre aldeias também pode ser motivada por conflitos internos, pela morte de parentes, para ajudar outros parentes. Os deslocamentos também podem estar associados à economia das trocas, que envolve uma relação de dar e retribuir, referido pela Antropologia como estatuto da reciprocidade. A economia da reciprocidade não se restringe a trocas comerciais, ou intercâmbio de sementes, mas acontece entre parentes e comunidades e também com a natureza, de forma integrada ao cosmos. Na relação com a natureza, o Guarani tem consciência de que ele somente receberá o alimento da natureza na medida em que houver reciprocidade (a mãe-natureza). A natureza é viva, tem vontade e sabedoria. Não há uma relação indígena-natureza, há uma natureza na qual todo o restante se encontra, uma dimensão holística de se relacionar com o lugar em que se encontra e com a natureza que provê o alimento (Souza, 2015). Há uma relação de reciprocidade ou de negociação com as divindades, como diz o Professor Gerônimo (2018), é preciso negociar com os espíritos que são os donos dos animais, dos habitantes das águas, das matas.

Para os Guarani, a terra é viva e envolve uma concepção de territorialidade que não se resume a um território. A palavra *Tekoá*, comumente traduzida por aldeia, reserva indígena ou terra indígena, é reconhecida pelo *Juruá* (não indígena) como um espaço indígena. *Tekoá* é um espaço onde eles podem viver bem, ou seja, exercitar seu modo de ser. A aldeia é o lugar que

suporta o fogo, *tata ruña tatoy py ruña*, e só tem fogo onde tem pessoas (Vherá Poty, 2018), uma vida em comunidade.

Não há a ideia de uma propriedade privada, que foi adquirida, comprada, e que possui valor comercial. Buscam uma terra para praticar seu jeito de ser, mas não pode ser qualquer terra. A terra deve ser um espaço para produzir relações econômicas, relações sociais, ter uma organização política e viver sua espiritualidade, elementos que são essenciais para a vida de um Guarani (Melià & Temple, 2004).

Para os não indígenas, quando observam esses deslocamentos, os Guarani são vistos como andarilhos e, por isso, não precisam de uma terra para viver. Por trás dessa imagem de andarilhos, está o arquivo de imagens coloniais que vê os Guarani como pobres, porque não possuem bens materiais nem acumulam riquezas. Nesses processos, são evidenciados o desprezo em relação à sua história, às suas epistemologias, à sua espiritualidade. São considerados aculturados, ignorantes, seres sem rumo. Muito distante dessa imagem colonial, o Guarani problematiza essa dimensão da pobreza material e assume viver uma organização econômica quase totalmente distanciada da lógica da acumulação material. A pobreza, para os Guarani, está associada à perda da conexão com sua palavra-alma, ao viver na literalidade da matéria (Silveira & Menezes, 2016). A grande riqueza do Guarani é a sua espiritualidade. O *Ñe'e* é o fundamento da pessoa Guarani.

Essas narrativas sobre um modo de estar no mundo que prioriza uma dimensão espiritual fazem parte da educação tradicional da criança Guarani e se tornam conselhos e ensinamentos sobre a história dos antepassados, a importância do respeito aos mais velhos e à natureza. A educação tradicional orienta desde cedo para a criança prestar a atenção aos sonhos, a respeitar os mais velhos, a observar os ensinamentos do Pai *Nbanderu* e a ser um bom Guarani. Os mais velhos ensinam os mais novos, os pais ensinam os filhos, um cuida do outro e toda a comunidade colabora nessa educação.

Nesse processo, forma-se também uma relação muito forte entre os mais jovens, e estabelece-se uma rede de cuidados. Nessa rede, é comum o bebê e o irmão maior estarem sempre juntos. Quando não há adulto presente, o mais velho assume a responsabilidade pelo cuidado um do outro desde cedo (Aquino, 2012).

São relações muito importantes para a preservação das memórias históricas, mitológicas e sagradas; contribuem para a reafirmação das identidades étnicas, a valorização da língua e dos saberes próprios.

Essas concepções os Guarani querem em sua escola.

Escola Indígena - Específica e Diferenciada

Em que pese os direitos tenham sido reconhecidos legalmente aos indígenas, como referido na primeira parte deste artigo, observa-se que ainda há muito a ser feito em relação à Educação Escolar Indígena no Brasil e à escola indígena. A situação das escolas, em muitas comunidades Guarani não reflete o que as políticas públicas dispõem a respeito. Embora possa ser considerada uma política de estado, dada a previsão constitucional, pouco representa em termos de eficácia e efetividade; são normas de natureza programática, ou seja, estabelecem apenas princípios, diretrizes e competências gerais. O direito está expresso ou declarado na lei, mas a efetividade ou a garantia desses direitos depende de posicionamentos políticos e da capacidade financeira do Estado. Esse tipo de decisão costuma flutuar entre as prioridades político-partidárias e problemas sociais tidos como mais urgentes.

Apenas para citar um exemplo entre vários, acerca dessas dificuldades, o Poder Judiciário, que costuma ser o recurso derradeiro das comunidades indígenas em busca da efetividade de seus direitos, já decidiu que: "... não é possível obrigar os poderes públicos a fornecer tal educação" (Apelação n. 0000652-21.2006.4.03.6003/MS).

A gestão ou a falta de gestão dessas políticas repercute diretamente na escola indígena. Posicionamentos políticos impactam, inclusive, na indicação do gestor administrativo da escola, no estímulo (ou não) à produção de material didático específico, na formação de professores, na estrutura física dos prédios escolares, na verba destinada à merenda escolar, entre tantos outros.

Nesse país de dimensões continentais, cada unidade da federação adota um modelo de estrutura administrativa para escolas indígenas. Em algumas regiões, a gestão das escolas é atribuição exclusiva de professores não indígenas. Com o investimento escasso em ações para formação de professores, a gestão nas mãos de professores não indígenas acaba gerando muitos conflitos em relação às metodologias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores indígenas, assim como muitas incompreensões sobre as especificidades e as necessidades da comunidade em que se encontra a escola.

Embora cada comunidade indígena possa estabelecer práticas educativas diferentes para a sua escola, é importante trazer um exemplo para ilustrar o modo de educação escolar Guarani. Essa situação é observada na Escola Indígena “*Karay Tataendy* Cláudio José Acosta”, localizada na *Tekoá Ka’agui Poty* (Estrela Velha, RS). A escola indígena funciona como Anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Itaúba (não indígena). O prédio da escola abriga apenas uma sala de aula, com turmas até o 5º ano do ensino básico, em classes multisseriadas. Esse relato dialoga com os olhares e observações da gestora administrativa (não indígena) dessa escola.

O único professor Guarani é Eduardo Acosta, o responsável pela etapa de alfabetização das crianças e jovens da comunidade e, também, pelo ensino da língua Guarani.

A alfabetização nessa escola dá grande ênfase ao desenho da letra, que também é pesquisada em livros e impressos para ser recortada, manuseada. Nesse processo de letramento, o professor vai estabelecendo associações com elementos da cosmologia Guarani, com os animais que vivem na mata e suas características. O professor faz esse trabalho junto com outros membros da comunidade. Os ensinamentos trazem orientações sobre a caça de animais, a pescaria, a roça, as plantas, a mata, as árvores. Para ter uma boa roça, é importante observar o clima, as fases da lua, as estações do ano, a direção do vento, entre outros.

Sobre a caça, o Professor Gerônimo Franco (2018) explica como o Guarani deve agir para ser um bom caçador:

Por exemplo: construir *Mondé* (espécie de armadilha) para caçar *Nhambu* (uma espécie de galináceo). Para caçar, eu preciso saber quando e onde o *Nhambu* está cantando. Aí eu instalo a armadilha naquela região. Procuro o melhor tipo de isca (arroz, milho, feijão). A minha vontade de caçador, de pegar o *Nhambu* vai ser reconhecida pelo espírito que é o dono do *Nhambu*. A divindade Tupã vai autorizar essa caça. Ele vai saber que eu estou com muita vontade de caçar. E Tupã vai negociar com espírito que é o dono do *nhambu*.

Para ser um bom caçador, não é suficiente saber colocar *Mondé* e saber qual a isca adequada. É fundamental compreender em que momento se pode caçar. Para isso, é preciso “negociar” com os espíritos que são os donos dos animais. Para a cosmologia Guarani, cada animal tem uma divindade com morada na terra. É com esse espírito que o Guarani negocia ou pede autorização para caçar. Os espíritos cuidam para que não haja exagero, para não acabar com a caça, aconselha o Professor Gerônimo (2018). Da mesma forma, na margem do rio, a relação com o espírito que é dono dos seres das águas deve ser respeitosa, para não espantar os peixes.

Por uma Educação Escolar Vinculada aos Ensinamentos da Educação Tradicional

Nas práticas adotadas pelo Professor Eduardo Acosta, observa-se como a educação escolar encontra-se vinculada aos ensinamentos da educação tradicional. Os encontros com os

mais velhos são momentos muito importantes para a educação da criança Guarani e preservação da cultura. O professor vai explorando as potencialidades do desenho e da ação na natureza. Primeiro o desenho, depois a escrita. A educação da criança começa pelos conhecimentos tradicionais, dentro de uma espiritualidade profunda, e pelo ensino da língua Guarani. Antes de iniciar a aprendizagem da língua dos *Juruá* (o não indígena), cada criança deve conhecer bem a sua língua. Conhecer a língua também preserva um elemento muito importante para o Guarani, como já vimos, que é a escuta atenta dos conselhos dos mais velhos, dos *Xeramoy*. A nova geração deve seguir a missão de cultivar e de transmitir seu modo tradicional de viver, a importância da espiritualidade e a preservação da língua.

Essa ação pedagógica desenvolvida na educação indígena, escreve Bartomeu Meliá (1999), permite que continuem sendo eles mesmos e consigam transmitir sua cultura por muitas gerações. Essa prática educativa é, também, um processo de socialização das crianças e dos jovens.

E quando observamos a habilidade de uma criança Guarani para desenhar, entendemos a importância desse modo de educação da criança. O estímulo ao desenho e ao estar em natureza vão fortalecer as habilidades do adulto. Quando eles nos dizem que aprenderam a fazer sozinhos as miniaturas de animais de madeira, o *Mbaraká* (espécie de chocalho), o *Petenguá* (cachimbo), os adornos corporais com o uso de penas de pássaros e, também, a complexa trama das cestas, entendemos ainda mais a importância desse modo de educação. A metodologia utilizada pelo professor Guarani é muito importante para a manutenção de um modo de vida, para a preservação das tradições e da cultura. A produção do artesanato e a comercialização dessas peças é um dos principais meios de obter recursos financeiros para o sustento das famílias e das comunidades.

Para um observador que desconhece a cosmologia Guarani, parece que as crianças passam a aula apenas desenhando e recortando livros. Essa aparente simplicidade das tarefas realizadas na escola indígena envolve uma ação pedagógica altamente complexa e é fundamental para preservar o modo de vida e a subsistência das comunidades.

Essas práticas educativas também colaboram para que o Guarani, desde sua infância, possa interagir com elementos da cultura não indígena, como é o caso dos livros didáticos, onde pesquisam letras e figuras para recortar. Os livros que se encontram disponíveis na escola fazem parte do material didático que é distribuído, indistintamente, a todas as escolas. A produção de material específico para a cultura Guarani é escassa. Mas o contato das crianças com os livros vai contribuindo para que esses jovens se preparem para a continuidade do processo escolar e para as relações com o não indígena. Gerônimo Franco (2018) costuma dizer que a biblioteca da escola Guarani é a mata.

São pequenas ações inseridas nessas práticas educativas que preparam o Guarani para relacionar-se com o não indígena, com sua diplomacia de resistência e para enfrentar situações inéditas e inesperadas, uma condição reconhecida por estudiosos de todas as áreas. Para o antropólogo Nestor Canclini (2009), os indígenas possuem um patrimônio para a interculturalidade que os torna mais preparados do que o ocidental para esse diálogo. O sociólogo Roberto Gambini (2018) costuma referir que os indígenas possuem um patrimônio de sensibilidade, em relação à forma como se relacionam com a natureza, com o outro e com o cosmos. Para o jesuíta antropólogo Bartomeu Meliá (1999), eles nunca se mostram perdidos diante de situações inesperadas.

Outra profunda diferença pode ser observada no processo de avaliação escolar dos alunos dessa escola. A avaliação é realizada pela comunidade, com a participação dos pais, do professor, do cacique e dos avós. A progressão do estudante para as séries subsequentes está fortemente vinculada ao domínio da língua Guarani. Essas reuniões costumam acontecer à noite e a participação de professores não indígenas nesses momentos não é autorizada.

Pode-se observar que a prática educativa adotada pelo Professor Eduardo para o processo de alfabetização encontra-se fortemente interligada com o modo de educação

tradicional. A educação escolar na escola indígena vai reforçando a educação tradicional da criança Guarani e vai ampliando para a escrita e preparando o Guarani para as relações com o mundo fora da aldeia. Um povo tradicionalmente ágrafo, que teve apenas sua oralidade, cultivada com cuidado por muitas gerações, para registrar e preservar suas memórias e transmitir os conhecimentos tradicionais, considera importante preservar esse modo de escuta atenta liberta de anotações. Um exercício que também é importante para preservar os vínculos com os mais velhos, ouvir as histórias que não foram escritas, os conselhos e orientações que recebem na *Opy*, a casa de rituais.

E esse modelo de escola ajuda no processo. As crianças vão lembrando o que já aprenderam com os pais e avós e vivendo o *Mbyarekó*.

Esse é fundamento de educação escolar que os Guarani desejam.

O Tensionamento com os Órgãos Governamentais

O professor que tem a responsabilidade de reconhecer as diferenças e que precisa ter as informações, como recomendam as orientações pedagógicas, não tem recebido a formação adequada para compreender as diferenças e respeitar os direitos das crianças, sem discriminá-las. Sem formação adequada, a “capacidade de ler o mundo” torna-se bastante limitada. Nesse contexto, a educação escolar indígena vai continuar reproduzindo práticas coloniais, ou seja, desconsiderando as diferenças e discriminando.

Essas questões tomam mais relevância em um país que se destaca por uma profusão legislativa, em parte estimulada pelo princípio constitucional da legalidade, que submete a Administração Pública ao primado da lei, ou seja, o ato de qualquer agente público deve ser respaldado em lei. Na ausência de uma normativa que respalde o ato, o agente público poderá ser responsabilizado civil e penalmente pelas consequências de seu agir. Também pode ser responsabilizado da mesma forma caso sua interpretação da norma não siga o entendimento majoritário. Toda essa rede de normas e controles gera grande insegurança para um gestor que precisa decidir apenas a partir de diretrizes de um assunto que pouco conhece.

No caso da escola indígena, regionalmente, dados do Censo Escolar de 2017 indicam que representa cerca de 1% do total de escolas em funcionamento. Todos esses elementos se juntam a um contexto de restrição orçamentária generalizado para colocar a educação escolar indígena em uma posição secundária. Essa postura política traz perdas para a educação de uma maneira mais ampla, principalmente quando constituidora de um terceiro campo cognoscitivo, como a compreendemos.

Considerações Finais

Os processos próprios da escola indígena específica e diferenciada foram assegurados pela primeira vez na Carta Constitucional de 1988. Embora fartamente ratificados na legislação infraconstitucional, ainda são de difícil compreensão e operação. Por se tratar de um tema com alta complexidade, deveria pautar os cursos de formação de professores, o que tem se tornado cada vez mais escasso. Na dúvida, prevalece a disposição para a integração dos processos das escolas indígenas ao processo civilizatório da modernidade, um anseio de reduzir as diferenças e desconsiderar o direito a ser diferente.

Como descrito neste artigo, as práticas na escola indígena construída pelos Guarani são muito diferentes da escola regular. A educação escolar Guarani possui ritos próprios, os ensinamentos são transmitidos também pelos mais velhos, por outras crianças, pela família, ou parentes com os quais convivem e em todos os lugares, por meio da oralidade (Aquino, 2012), o que reforça a importância das metodologias utilizadas pelo Professor Eduardo.

As reflexões que os Guarani fazem sobre a pertinência de uma escola na aldeia vislumbra esses cuidados com a preservação das cosmologias, das tradições, de um modo de estar no

mundo que não depende de processos formais de educação. Há uma determinação em volta da autonomia da escola diferenciada e de respeito aos modos de educação Guarani. Problematizam o modelo e reivindicam respeito aos sistemas próprios de educação.

O Guarani não faz distinção entre o que é viver, o que é educação e o que é espiritualidade. A existência é concebida dentro de uma espiritualidade que é uma experiência de totalidade. Longe da espiritualidade, o Guarani não existe. Ela está na constituição da pessoa, desde a concepção, inspira a palavra-alma, orienta a educação tradicional, o respeito com as crianças, o cuidado com a alimentação, a saúde do corpo e da mente, a alegria de viver, o fortalecimento do coletivo. “A gente acorda pensando nisso”, nos diz o Cacique Santiago Franco (2018). A formação da pessoa Guarani acontece dentro de uma profunda espiritualidade.

O anseio dos Guarani é que a escola almejada seja “guaranizada”, como meio de fortalecer a cultura, de cultivar o *Mbyarekó*, como respeito e reconhecimento que são devidos aos povos indígenas e aos seus conhecimentos.

Referências

- Almeida, F. O., & Neves, E. G. (2015). Evidências arqueológicas para a origem dos Tupi-guarani no leste da Amazônia. *Mana*, 21(3)Dec. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p499>
- Aquino, E. V. (2012). *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: Espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai – MS.* (Dissertação Mestrado). UCDB Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso: jan/2018.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Bergamaschi, M. A. (2007). Educação escolar indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. *Cadernos Cedes*, Campinas, 27(72), 197-213, maio/ago. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20 mai 2019.
- Bergamaschi, M. A., & Menezes, A. L. T. (2015). *Educação ameríndia: Dança e escola Guarani* (2ª ed.). EDUNISC.
- Bergamaschi, M. A., & Menezes, A. L. T. (2019). Epistemes indígenas (Guarani e Kaingang) e Universidade: percursos de encontros em ações participantes e colaborativas. *Revista Práxis Educativa*, 14, 181-198, jan./abr. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12149>.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (atualizada). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 maio 2019.
- Brasil. (2016). Ministério da Justiça e Cidadania. Manual de redação oficial. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Disponível em http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Outras_Publicacoes/Manual_de_Redacao_Oficial_da_Funai/Manual%20de%20Redacao%20Oficial%20da%20Funai.pdf. Acesso: 20 maio 2019
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. Parecer n. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em 21 abril 2019.
- Cadogan, L. (1997). *Ayvu Rapta. Textos míticos de los Mbya Guarani del Guairá*. CEADUC, Assuncion (Paraguai).
- Canclini, N. (2009). *Diferentes, desiguais e desconectados. Mapas da interculturalidade* (3ª ed.). Editora UFRJ.
- Clastres, H. (1978). *A Terra Sem Mal, o profetismo tupi-guarani*. Brasiliense.

- Conselho Indígenista Missionário. (n.i.). *Por uma educação descolonial e libertadora. Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Disponível em: https://cimi.org.br/wpcontent/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf
- Conselho Latino Americano de Ciências Sociais. (2018). *Primeiro Fórum Mundial de Pensamento Crítico*. B. S. Santos (Coord.) Conferência Foro Sul-Sul: Um diálogo de saberes entre África, Ásia e América Latina. Buenos Aires (AR), 22 nov.
- Cunha, M. C. (Org.) (1998). História dos índios no Brasil. En J. M. Monteiro, *Os Guarani e a história do Brasil Meridional - Séculos XVI-XVII*. (2ª ed.; pp. 475-498). Companhia das Letras.
- Dussel, H. (1997) *Oito ensaios sobre a cultura latino-americana e libertação*. Paulinas.
- Franco, G. (2018). *A educação tradicional Guarani*. Conversas com estudantes de Psicologia. Barra do Ribeiro (RS). Registro eletrônico.
- Franco, S. (2018). *A educação tradicional Guarani*. Conversas com estudantes de Psicologia. Barra do Ribeiro (RS). Registro eletrônico.
- Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. 1ª parte. *CALLE14*, 4(5), julio - diciembre.
- Kusch, G. R. (2012). *El pensamiento indígena y popular en América y la negación del pensamiento popular*. Editorial Fundación Ross.
- Laplantine, F. (2003). *Aprender antropología*. Brasiliense.
- Little, P. E. (2010). *Conhecimentos tradicionais para o século XXI. Etnografias da intercientificidade*. Annablume.
- Lopes, D. B. (2016). Entre a terra e o céu Guarani: Uma conversa com B. Meliá. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, 10(2), 289-298, jul./dez. <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/69950/39880>
- Ladeira, M. I. (2014). *O caminhar sob a luz: Território mbya à beira do oceano*. Centro de Trabalho Indigenista – CTI. Disponível em: https://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/ocaminharsobalu_versaofinal_0.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.
- Macedo, V., & Sztutman, R. (2014). A parte de que se é parte. Notas sobre individuação e divinização (a partir dos Guarani). *Cadernos de Campo*, São Paulo, (23), 1-381. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/98492>. Acesso em: 20 maio 2019.
- Meliá, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. Ed. Loyola.
- Meliá, B. (1999). Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, XIX(49), Dezembro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em 20 maio 2019.
- Meliá, B., & Temple, D. (2004). *El don, la venganza y otras formas de economía guarani*. CEPAG.
- Menezes, A. L. T., Richter, S. R. S, & Silveira, V. F. (2015) *Nbandereko kue kyringue'í reko rã – nossas histórias para as crianças*. Imprensa Livre.
- Poder Judiciário da União. (2006). Tribunal Regional Federal 3 região. Apelação n. 0000652-21.2006.4.03.6003/MS. Disponível em: <http://web.trf3.jus.br/acordaos/Acordao/BuscarDocumentoGedpro/6707874> Acesso em: 21 abril 2019.
- Poty, V. (2018). *Aulas de língua e cultura Mbya Guarani. Anotações*. Porto Alegre (RS).
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: B. de S. Santos & M. de P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. Cortez Editora.
- Santos, B. S. de. (2010). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política* (3ª ed.). Cortez Editora.
- Schaden, E. (1974). *Aspectos fundamentais da cultura guarani* (3a ed.) Ed. da Universidade de São Paulo.
- Souza, F. R. S. (2015). *Processos educativos na alteridade Mbya-Guarani no Facebook - afetar e deixar-se afetar*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISC,

- Santa Cruz do Sul, RS. Disponível em:
<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/678>. Acesso em: 5 maio 2019.
- Souza Lima, A. C. de. (2005) *Os povos indígenas na invenção do Brasil: Na luta pela construção do respeito à pluralidade*. Casa da Palavra. Disponível em
<http://laced.etc.br/site/pdfs/017%20antonio%20carlos%20de%20souza%20lima.pdf>. Acesso em 5 maio 2019.
- Souza Lima, A. D. de. (2015) Sobre tutela e participação: Povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Revista Mana*, 21(2). Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200425. Acesso em 20-25 out 2018.
- Velho, G. & Viveiros de Castro, E. (1978). O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. *Artefato: Jornal de Cultura*, 1(1).

Sobre as Autoras

Fátima Rosane Silveira Souza

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Universidade La Salle (UNILASALLE)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNISC)

fatimars11@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6885-6724>

Licenciatura em Letras Inglês/Português e Bacharel em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Especialização em Direito Constitucional; Educação a Distância; Dinâmica de Grupos. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na linha de pesquisa: Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Realiza estágio pós-doutoral na Universidade de Santa Cruz do Sul, integrando o grupo de pesquisas Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/UNISC). É professora na Universidade La Salle Canoas (UNILASALLE). Tem experiência em docência e pesquisa nas áreas de Educação, educação a distância, educação intercultural, povos indígenas, políticas públicas, e formação de professores.

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia e em Educação

luisa@unisc.br

<https://orcid.org/0000-0002-9777-0022>

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Professora do departamento de psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Psicologia Profissional da UNISC. Vice-líder do grupo de pesquisa no CNPQ PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade. (UFRGS/UNISC) Pesquisadora na área de psicologia, educação; educação guarani, psicologia comunitária, psicologia analítica e espiritualidade. Coordena o projeto de pesquisa Aprendizagens interculturais com os Guarani: produção de conhecimentos ameríndios para a educação das infâncias (CNPQ/Universal) e o projeto Aprendizagens interculturais com os Guarani na Educação Básica (FAPERGS/Gaúcho). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS, com bolsa de Pós-doutorado CNPQ, sob orientação da professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi. Psicóloga junguiana (IJRS/AJB).

Sobre o Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)
julianeangnes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
Kaizo.beltrao@fgv.br
<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Dossiê Especial Educação e Povos Indígenas: Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 164

2 de novembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

**Marco Antonio Delgado
Fuentes** Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca,
España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives

editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel